



HAL
open science

Littérature de jeunesse, lutte contre les stéréotypes de genre : effets d'un livre neutre et d'un livre contre-stéréotypé sur la déconstruction des stéréotypes de genre chez des élèves de petite section

Benoit Siong

► To cite this version:

Benoit Siong. Littérature de jeunesse, lutte contre les stéréotypes de genre : effets d'un livre neutre et d'un livre contre-stéréotypé sur la déconstruction des stéréotypes de genre chez des élèves de petite section. Education. 2021. dumas-03421309

HAL Id: dumas-03421309

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03421309v1>

Submitted on 9 Nov 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 présenté par

Benoit SIONG

Soutenu le

30 juin 2021 à Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Français – Psychologie sociale

**Littérature de jeunesse, lutte contre les stéréotypes de genre
Effets d'un livre neutre et d'un livre contre-stéréotypé sur la déconstruction
des stéréotypes de genre chez des élèves de petite section**

Dirigé par

Mme Sabine VALLADE et Mme Magali NOYER-MARTIN

Devant une commission d'examen composée de

Mme Stéphanie MONNIER, formatrice de l'université d'Orléans, présidente du jury

Mme Sabine VALLADE, formatrice de l'université d'Orléans, directrice du mémoire

Mme Magali NOYER-MARTIN, formatrice de l'université d'Orléans, maîtresse de conférences, co-directrice du mémoire

Mme Carole DUVERGER, professeure des écoles et maîtresse formatrice

Année universitaire 2020-2021

« On ne naît pas femme, on le devient »
Simone de Beauvoir, 1949

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier mes directrices de mémoire, Mme Sabine VALLADE et Mme Magali NOYER-MARTIN pour l'ensemble du travail que nous avons effectué ensemble. Leurs aides, leurs conseils, leurs retours, leurs disponibilités ainsi que leurs réactivités ont permis la rédaction de ce mémoire de fin d'études.

En second lieu, je remercie également les équipes pédagogiques des écoles maternelles de La Poterne et Les Primevères pour leurs précieux conseils concernant la réalisation de la partie méthodologique de ce mémoire.

Enfin, j'adresse toute ma reconnaissance envers mes proches, mes parents, mes frères ainsi que ma conjointe pour leurs soutiens.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE	7
1.1. LES STEREOTYPES DE GENRE A L'ECOLE	7
1.1.1. <i>Stéréotype, préjugé et discrimination : un lien étroit.....</i>	7
1.1.2. <i>Le stéréotype de genre.....</i>	9
1.1.3. <i>Un débat présent au sein des écoles : la lutte pour l'égalité filles et garçons.....</i>	10
1.2. LA QUESTION DU STEREOTYPE DE GENRE CHEZ L'ENFANT D'AGE PRESCOLAIRE	12
1.2.1. <i>Le stéréotype de genre : une présence innée chez l'être humain ?.....</i>	12
1.2.2. <i>La socialisation du genre.....</i>	13
1.2.3. <i>Des observables sur les enfants d'âge préscolaire ?.....</i>	15
1.3. LA LITTERATURE DE JEUNESSE	16
1.3.1. <i>Les enjeux de la littérature de jeunesse</i>	17
1.3.2. <i>L'album pour enfant : un autre genre.....</i>	18
1.3.3. <i>La représentation du genre au sein des albums et de la littérature de jeunesse</i>	19
1.3.4. <i>Deux manières d'exploiter l'album : la lecture en réseau et la lecture subjective</i>	20
1.4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	22
PARTIE 2 : METHODOLOGIE	24
2.1. POPULATION VISEE ET CONTEXTE.....	24
2.2. MATERIEL EXPERIMENTAL	25
2.2.1. <i>Analyse de l'évolution des représentations genrées : matériel et procédure</i>	25
2.2.2. <i>Présentation de la séquence : matériel et procédure.....</i>	29
2.2.3. <i>Mise en œuvre de la séquence.....</i>	32
PARTIE 3 : RESULTATS.....	34
3.1. RESULTAT DES PRE-TESTS : PRESENCE DES STEREOTYPES DE GENRE CHEZ LES ELEVES DE PETITE SECTION	34
3.2. LES STEREOTYPES DE GENRE SELON L'IDENTITE SEXUEE DES ELEVES	38
3.2.1. <i>L'identité sexuée manifestée par chaque élève : résultats.....</i>	38
3.2.2. <i>Résultats des pré et post test selon l'identité sexuée.....</i>	40
3.3. LA DECONSTRUCTION DES STEREOTYPES DE GENRE SELON LES SEQUENCES MENEES	42
3.3.1. <i>Résultats des tests selon l'utilisation d'un livre contre-stéréotypé (classe A)</i>	42
3.3.2. <i>Résultats des tests selon l'utilisation d'un livre neutre (classe B)</i>	43
3.3.3. <i>Effet de la déconstruction en fonction de l'album</i>	45

PARTIE 4 : DISCUSSION	46
4.1. REPONSES AUX HYPOTHESES ET INTERPRETATIONS	46
4.2. LIMITES ET DEVELOPPEMENTS POSSIBLES	49
4.3. CONCLUSION SUR LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DEVELOPPEES	50
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	52
TABLE DES ANNEXES	56

Introduction

Dans un contexte sociétal où les droits sont les mêmes pour tous, de nombreuses inégalités sociales subsistent entre les femmes et les hommes. Les lois promulguées en faveur de cette lutte ne semblent ainsi pas suffisantes pour changer les représentations des rôles traditionnels porteurs de stéréotypes de genre, assignés aux femmes et aux hommes. (Petrovic, 2014).

Parmi les sujets les plus récurrents concernant ces inégalités, se trouve les inégalités salariales. Aujourd'hui, en France, l'écart de salaire mensuel entre les femmes et les hommes est en moyenne de 24,5 %, avec un salaire mensuel moyen inférieur pour les femmes. Parmi les causes, on retrouve la ségrégation professionnelle. Les constats émis gravitent autour du fait que la majorité des femmes occupe des emplois qui sont, aujourd'hui, qualifiés comme étant féminisés, en bas des hiérarchies et avec une rémunération plus faible. Cela résulterait de choix individuels, mais également des représentations véhiculées par les professionnels en place et les stéréotypes de genre (Bozio *et al.*, 2014). Si ces stéréotypes de genre ne semblent pas jouer en faveur des femmes, il ne faut pas oublier que c'est également le cas pour les hommes. En lien avec ce mémoire de recherche, on remarque aujourd'hui que les hommes sont marginalement représentés à l'école maternelle, ne formant ainsi qu'environ 7 % du personnel enseignant (Jaboin, 2010). Les stéréotypes inscrits dans les mentalités semblent déstabiliser la présence des hommes, qui sont réduits à leur virilité. La naturalisation des compétences féminines ainsi que les polémiques concernant leur présence au sein des enfants les excluraient ainsi de ces lieux (Jaboin, 2010 ; Cresson, 2010). Outre les lois promulguées, les chercheurs appellent à l'éducation à ces stéréotypes de genre afin de limiter ses conséquences. En effet, quelles que soient ses origines, les stéréotypes sont affectés par le contexte. Il est donc possible de les modifier via les interactions sociales (Bozio *et al.*, 2014). On remarque ainsi une réelle nécessité de lutter contre ces stéréotypes, qui entravent l'égalité des droits.

Bien que ce ne soit pas sa fonction prescrite par l'institution, l'école est un lieu où se forment les identités sociales des élèves filles et garçons (Mercader, Carbonne, 2014). C'est donc à travers l'école que l'institution s'est engagée en faveur de la lutte pour l'égalité professionnelle, et par extension, en faveur de l'égalité filles garçons, femmes et hommes. Cette lutte fait aujourd'hui partie des textes officiels.

A la lecture du programme de cycle 1, il est indiqué que « *l'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons* » (BOEN n°31 du 30 juillet

2020, p.6¹). Elle doit alors poser les jalons de cette égalité chez des enfants âgés entre 2 à 6 ans. Mais comment faire ?

La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes précise que l'instauration de cette égalité peut se faire au travers de l'étude de la littérature. La particularité du cycle 1 amène donc ce mémoire à s'intéresser aux stéréotypes de genre et à la littérature de jeunesse. Bien que celle-ci soit également marquée par les stéréotypes, de nombreux ouvrages contre-stéréotypés voient aujourd'hui le jour (Manuelian *et al.*, 2016). Les écrits sur cette nouvelle littérature fleurissent depuis ces dernières années. La lutte contre les stéréotypes de genre devient ainsi un enjeu majeur, et est sujette à de vives discussions. Une question se pose alors, quel type d'ouvrage permettrait une déconstruction efficace des stéréotypes de genre chez des élèves de petite section ?

La première partie de ce mémoire sera dédiée aux connaissances relatives portant sur les concepts de stéréotypes de genre et de littérature de jeunesse. Ensuite, sera traitée au sein d'une seconde partie, la méthodologie mise en œuvre au sein de cette recherche. Enfin, la troisième partie exposera les résultats récoltés dans le cadre de ce travail de fin d'études.

¹ Programmes d'enseignement du cycle 1, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p.6

Partie 1 : Cadre Théorique

1.1. Les stéréotypes de genre à l'école

La présence de stéréotypes de genre au sein de l'enseignement français constitue un sujet qui anime de nombreux débats, impliquant les chercheurs, les enseignants ainsi que l'institution scolaire elle-même. En tant que lieu de socialisation, l'école n'échappe pas à ces stéréotypes de genre.

1.1.1. Stéréotype, préjugé et discrimination : un lien étroit

Bien que les stéréotypes, les préjugés et les discriminations soient des termes proches, et parfois confondus, il existe un lien étroit entre ces trois notions. On trouve de nombreuses définitions dans la littérature scientifique du terme « stéréotype » compte tenu du nombre de recherches à son égard.

1.1.1.1. Définitions

Étymologiquement, le terme « stéréotype » puise sa source dans l'art de l'imprimerie. Provenant du grec *stereos* (signifiant « solide ») et de *typos* (« empreinte »), le *stéréotype* fait référence à une plaque d'impression coulée dans un moule. Cette plaque, en métal, était difficilement changeable. De ce fait, elle exécutait toujours la même impression lorsqu'elle était mise en marche. On remarque que l'usage actuel de ce terme reprend les éléments essentiels de cette définition, faisant apparaître l'idée d'une certaine répétition ainsi que d'une reproduction toujours identique à elle-même (Dorai, 1988). Aujourd'hui, le stéréotype peut être défini comme étant :

« Une structure cognitive qui contient des connaissances et des représentations mentales appliquées à un groupe ou à une catégorie, qui sont stockées dans notre mémoire » (Légal et Delouée, 2015, p.14)².

Les définitions actuelles convergent sur l'idée que les stéréotypes sont socialement partagés, c'est-à-dire qu'ils sont un ensemble d'idées consensuelles. Ils peuvent être positifs et/ou négatifs. Par exemple, l'image de la femme mannequin renvoie à des caractéristiques positives de beauté physique et d'élégance, mais également à des caractéristiques négatives,

² Legal, J., Delouée, S. (2015). Stéréotypes, préjugés et discriminations – 2^{ème} Edition. *Les Topos, Dunod*, p.14

telles que la superficialité ou la stupidité. Si l'exemple cité ne provoque pas un quelconque étonnement, c'est parce que ces idées sont socialement partagées et conscientes. De ce fait, les définitions n'insistent également plus sur la fausseté de ces connaissances ou de ces croyances. En effet, ces stéréotypes auraient une certaine base de réalité, appelée « noyau de vérité » (Allport, 1954, cité par Légal et Delouée, 2015, p.12³).

La définition d'un stéréotype se lie avec celle du phénomène de catégorisation. En effet, lorsque l'individu est confronté à un monde dans lequel se trouve une quantité innombrable d'informations, il a tendance à regrouper celles-ci afin d'en faciliter le traitement. Il concentre alors son attention sur des caractéristiques particulières de son environnement, ce qui lui permet de former des catégories et de généraliser sur les caractéristiques des individus. Il s'agit donc d'une activité mentale consistant à organiser et à ranger des éléments d'informations collectées dans le milieu environnant de l'individu dans des classes par un effet de filtrage (Poulin-Dubois et Serbin, 2006). Cette catégorisation, considérée comme le point d'ancrage des stéréotypes, n'est pas fixe et évoluera en fonction des croyances des individus (Salès-Wuillemin, 2006).

Ce phénomène de catégorisation s'explique par l'incapacité de traiter la totalité des informations auxquelles l'être humain est confronté (Légal et Delouée, 2015). Les stéréotypes sont donc importants pour l'homme, mais encore plus pour l'enfant, puisqu'ils lui permettent d'appréhender et de comprendre de manière simplifiée le monde qui l'entoure (Daréoux, 2017).

Un *préjugé* est défini à son tour comme étant une opinion préconçue concernant un groupe de personnes donné ou une catégorie sociale. Il s'agit d'un jugement porté *a priori*, comportant une connotation généralement négative, même si, parfois, il peut-être (comme le stéréotype) positif ou bienveillant. Les préjugés sont teintés d'une certaine charge affective et émotionnelle. Ainsi, ils constituent un jugement de valeurs à l'encontre d'une personne donnée ou envers son groupe social d'appartenance (Légal et Delouée, 2015).

Enfin, ces deux derniers auteurs définissent la *discrimination* comme étant un comportement non justifiable et négatif commis à l'encontre de membres d'un groupe donné. Elle va d'un comportement non verbal (un regard) à l'atteinte physique, en passant par l'exclusion.

³ Légal, J., Delouée, S. (2015). Stéréotypes, préjugés et discriminations – 2^{ème} Edition. *Les Topos, Dunod*, p.12

1.1.1.2. Liaisons entre ces trois termes

Le stéréotype se différencie du préjugé, car il a une valeur de connaissances. Ainsi, les préjugés ne se limitant qu'à des jugements de valeur se composent de trois dimensions :

- Une dimension affective renvoyant à une attirance ou à une répulsion envers un individu.
- Une dimension cognitive renvoyant aux stéréotypes.
- Une dimension motivationnelle renvoyant à la manière dont l'individu porteur de stéréotypes, agira à l'égard de cet autre individu, visé par les stéréotypes.

Les préjugés requièrent ainsi l'existence de stéréotypes, car ils n'ont pas valeur de connaissances. Par exemple, sans connaissance particulière, un individu du fait du jugement qu'il porte sur des jeunes portant des casquettes peut se mettre à en avoir peur et à s'en méfier. Cela se traduit par le fait qu'il associe ces jeunes à des voyous, en établissant un stéréotype sur leur tenue vestimentaire. La discrimination, quant à elle, vise à la mise en action des préjugés et des stéréotypes

Ces trois notions, stéréotype, préjugé et discrimination, sont donc interdépendantes. Les croyances véhiculées par les stéréotypes entraînent un jugement de valeur à l'égard d'un groupe, ce qui va influencer sur le comportement des individus envers ce groupe. À leur tour, les comportements discriminatoires peuvent contribuer au maintien des stéréotypes et des préjugés (Seurat, 2010 ; Légal et Delouée, 2015). En se basant sur le modèle tripartite classique de Rosenberg (1960), le stéréotype renvoie à la dimension cognitive de l'attitude, le préjugé à la dimension affective et la discrimination à la dimension conative de l'attitude (Salès-Wuillemin, 2006 ; Delouée, 2018).

La liste des stéréotypes est longue et pourrait faire l'objet de l'ensemble de ce travail de recherche. Mais lorsque ceux-ci portent sur des personnes, ces généralisations prennent la forme de stéréotypes sociaux : c'est le cas des stéréotypes de genre (Poulin-Dubois et Serbin, 2006).

1.1.2. Le stéréotype de genre

En premier lieu, il importe de ne pas confondre le genre d'un individu et son sexe. Il existe en effet une différence entre ces deux termes. Le terme « sexe » fait référence aux différences biologiques caractérisant les attributs physiologiques masculins et féminins. Le terme « genre », quant à lui, est utilisé afin de définir deux catégories sociales (les hommes et les femmes) qui se constituent sur la base d'un processus de socialisation (Poulin-Dubois, 2006).

Ainsi, d'un côté, il existe alors l'identité sexuée et, de l'autre, l'identité de genre. L'identité sexuée correspond au sentiment d'appartenance que possède un individu en fonction de son sexe biologique attribué à la naissance (Rouyer et *al.*, 2014). L'identité de genre, quant à elle, correspond à la perception d'être un homme ou une femme à un instant précis, indépendamment de son sexe biologique. C'est alors tantôt une identité attribuée par la socialisation, tantôt une identité revendiquée par l'individu (Glevarec, 2019). Cette identité est amenée à évoluer. Le genre est donc une construction sociale tandis que le sexe est une construction biologique.

Les stéréotypes de genre correspondent ainsi à la mise en place de croyances qui attribuent tels comportements ou attitudes au groupe masculin et féminin. Les recherches démontrent ainsi que les traits masculins stéréotypés renverraient davantage aux qualités de prestige, d'indépendance, de confiance en soi et de responsabilité, tandis que les traits féminins renverraient à l'affectif, à la communication et aux sentiments (Gaborit, 2009).

1.1.3. Un débat présent au sein des écoles : la lutte pour l'égalité filles et garçons

Les stéréotypes de genre ont une tout autre réalité au sein de l'éducation.

Longtemps absentes du système éducatif français, les filles ont dû attendre 1836 pour que soit créé un enseignement primaire public leur étant destiné. En 1880, la loi Camille Sée œuvre pour la création d'un enseignement secondaire laïque en leur faveur. Mais les prérogatives accordées ne sont pas les mêmes que celles des garçons. Elles devront attendre l'année 1924 pour que l'enseignement secondaire soit uniformisé. L'obligation de mixité dans les établissements primaires et secondaires publics ne sera été effective qu'avec la loi du 11 juillet 1975 (Cagan, 1999).

Malgré leur entrée tardive au sein de l'éducation française, les filles ont, du primaire au supérieur, de meilleurs résultats que les garçons. Elles réussissent mieux que leurs pairs concernant la rapidité d'acquisition des connaissances, elles étudient plus longtemps et redoublent moins qu'eux (Auduc et Rivière, 2009). Ces constats sont le résultat d'un fort investissement consenti par les filles ainsi que par leurs familles, dont le but est de les doter d'un capital scolaire (Durante, 1999). Pour autant, même si l'accès à l'éducation semblerait rééquilibrer la balance envers l'égalité entre les filles et les garçons, des inégalités persistent. Les filles restent minoritaires dans les filières scientifiques et se regroupent davantage dans le secteur tertiaire : on constate une orientation scolaire genrée. Pourtant, majoritaires en licence et en master, elles deviennent ensuite minoritaires en doctorat ainsi que dans les formations élitistes, telles que les classes préparatoires (Auduc, 2009).

Gaborit (2009), reprenant les écrits de More et Suchner (1976), justifie ces inégalités en établissant un lien étroit avec les stéréotypes de genre. Elle affirme que les qualités d'intelligence, de confiance en soi et de responsabilité sont associées au prestige et à un statut social élevé dans la conscience collective. Cela expliquerait pourquoi les hommes occuperaient la majorité des positions hiérarchiques.

Malgré une augmentation de la part de la population féminine au sein de l'éducation, les filles continuent à s'orienter dans « leurs » domaines respectifs dictés par les stéréotypes. En effet, les filles et les garçons intériorisent les stéréotypes dès le début de leur scolarité (Vouillot, 1999). Le lien entre les stéréotypes de genre et l'égalité entre filles et garçons à l'école n'est donc pas exclu. On retrouve plusieurs inscriptions au sein du Code de l'Éducation faisant référence à ce sujet (articles L121-1 ; L312-17-1 ; L311-4 ; L321-3 ; L721-2). La promotion de l'égalité entre les filles et les garçons fait partie des compétences que doit maîtriser l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions, afin d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

On remarque donc que les politiques éducatives ont pour ambition de lutter contre ce déséquilibre considéré par le président de la République comme étant « la grande cause nationale du quinquennat »⁴ à travers plusieurs actions. Plus récemment, la convention interministérielle à l'égalité femmes-hommes (CIEFH) du 8 mars 2018 confère à l'éducation la mission de diffuser l'égalité ainsi que de prévenir et de combattre toute forme de violences sexistes ou sexuelles. Il importe alors à la fois d'agir auprès de la communauté éducative, des parents et des élèves et de sanctionner plus fortement les agissements sexistes au sein des établissements scolaires.

Les politiques ont donc pour volonté de réduire ces inégalités, qui trouveraient leur source dès le plus jeune âge. On retrouve au sein de leurs écrits, une volonté d'agir plus explicite pour les cycles 4 et 5. Mais les écrits relatent également une volonté d'agir dès le cycle 2. En ce qui concerne la maternelle, celle-ci se retrouve quasiment exclue. Les écrits sont limités et les mentions sont quasi-inexistantes. Ces stéréotypes seraient-ils présents chez les enfants d'âge préscolaire ?

⁴ Égalité entre les filles et les garçons, <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>

1.2. La question du stéréotype de genre chez l'enfant d'âge préscolaire

Dans chaque culture, il existe des représentations consensuelles sur ce que sont et doivent être les hommes et les femmes. À l'âge de trois ans, un enfant sait identifier sans difficulté les rôles convenant aux hommes et aux femmes. Il a déjà intériorisé ce que l'on attend de lui en tant que garçon ou fille (Vouillot, 1999). Mais ces stéréotypes de genres sont-ils innés ou acquis avec le temps ? Avant de s'intéresser à l'enfant, il faut, dans un premier temps, tenter de comprendre l'origine des stéréotypes de genre.

1.2.1. Le stéréotype de genre : une présence innée chez l'être humain ?

Les stéréotypes de genre semblent puiser leur source dans la différence même entre les hommes et les femmes. Les travaux menés en neurosciences et en neurobiologies ont tenté d'apporter une réponse sur la cette distinction.

L'apparition de l'imagerie par résonance magnétique (IRM) permet aujourd'hui d'obtenir des explications rationnelles à propos de la question suivante : « le cerveau a-t-il un sexe ? » (Vidal, & Magos, 2011).

Selon Vidal, sur le plan biologique, les cerveaux des hommes et des femmes sont différents. Cela s'explique par le fait que le cerveau contrôle les fonctions associées aux reproductions sexuées. De ce fait, on constate des différences dans les cerveaux féminins, car on retrouve des neurones qui vont chaque mois s'activer pour déclencher l'ovulation. Mais sur un plan cognitif, il n'existe différence entre les hommes et les femmes. Les garçons et les filles possèdent les mêmes capacités d'intelligence, de raisonnement et de mémoire (Vidal, & Magos, 2011).

À sa naissance, l'être humain n'a pas conscience de son sexe, il vient au monde avec un cerveau inachevé. Il apprendra à connaître son sexe au fur et à mesure que ses capacités cérébrales se développeront. Ainsi, tout au long de la croissance de l'enfant, le cerveau s'imprègne des influences de son environnement (famille, société et culture). On parle alors de plasticité cérébrale pour qualifier cette particularité du cerveau à évoluer en fonction de l'expérience vécue (Vidal, 2018 ; Vidal, 2019).

En outre, les stéréotypes de genre ne sont donc pas innés, ils s'acquièrent avec le développement de l'enfant. Filles et garçons adoptent des comportements stéréotypés car ils grandissent dans un environnement qui permet cela. Les stéréotypes sont donc le fruit d'une construction. On parle alors de socialisation du genre.

1.2.2. La socialisation du genre

De façon générique, la *socialisation* correspond à l'ensemble des processus sociaux par lesquels un individu apprend à devenir qui il est, en fonction de son expérience, des pratiques répétées qu'il accomplit, qu'il imite, qu'on lui fait accomplir, ou qu'on lui impose (Darmon, 2018).

1.2.2.1. Définitions

La *socialisation du genre* s'intéresse ainsi, aux manières dont on devient un homme ou une femme, mais aussi quel type de femme ou d'homme on devient (Darmon, 2018).

L'enfant va alors, dès sa naissance, construire un schéma de genre en y intégrant des connaissances à propos des attributs de la masculinité et de la féminité. C'est au cours de ce processus qu'il va acquérir sur le plan cognitif *la constance de genre*, plus précisément, la compréhension que son appartenance à un groupe de sexe est stable et définitive (Rouyer et al., 2014). On retrouve ainsi au sein des recherches plusieurs instances majeures de socialisation. Dans toutes ces instances, les enfants trouveront des messages implicites indiquant la bonne manière de se comporter selon leur sexe.

1.2.2.2. Quelques instances de la socialisation de genre chez l'enfant

La *famille*, par sa composition, constitue l'espace premier et principal où s'opère cette socialisation. En effet, la construction d'une famille hétérosexuelle reste la norme selon le principe de l'hétéronormativité (Buscatto, 2019), soit un système binaire stricte composé d'un homme et d'une femme hétérosexuels (Mercador et Carbonne, 2014). C'est à travers cette construction que la définition et la répartition des rôles sociaux subiront une division genrée au sein des membres du couple. Les enquêtes de Ricroch (2012), citées par Buscato (2019) montrent que la répartition des tâches domestiques est inégalitaire et très largement sexuée : les femmes passent plus de temps à accomplir les tâches domestiques que les hommes. De ce fait, c'est par l'observation de ces répartitions que les enfants construiront et adopteront des comportements étiquetés selon chacun des deux sexes (Dafflon-Nouvelle, 2010).

Mais, ce n'est pas la seule la raison pour laquelle les enfants intègrent des codes sexués, un processus intervient plus tôt. Effectivement, dès leur naissance, un sexe biologique leur est attribué. C'est à partir de la représentation qu'auront les parents du masculin et du féminin que ceux-ci proposeront un environnement physique spécifique. Ils vont également encourager l'enfant à adopter, à travers ses échanges et ses activités, des comportements qualifiés comme étant conformes à son sexe (Rouyer et al. 2014).

Les *lieux d'accueils de la petite enfance* n'échappent pas à cette socialisation. Dans les crèches, la question du genre est sans cesse rappelée aux enfants, de manière inconsciente. La prédominance des femmes à 99,5 % a tendance à étiqueter ces lieux unisexes comme étant la « maison des femmes »⁵ (Cresson, 2010, p.22). Les comportements des adultes envers les enfants sont involontairement stéréotypés. Les préoccupations pour les capacités physiques sont plus prononcées pour les garçons, tandis que la beauté et l'esthétique sont des qualités prônées par les puéricultrices envers les filles. De même, le contenu des jouets et des livres participe à créer, de manière inconsciente, une vision sexuée du monde. (Cresson, 2010).

C'est un schéma que l'on retrouve également à *l'école*, et ce, dès l'école maternelle. Les enseignants vont de manière inconsciente enclencher toute une série d'inférences stéréotypées à propos de la manière dont ils vont traiter les élèves (Duru-Bellat, 2016). Ainsi, les garçons sont généralement traités de manière plus favorable que les filles, car les enseignants vont faire preuve d'une plus grande tolérance concernant les garçons au niveau de la discipline et du travail. Ils accorderont alors moins d'attention aux filles, car celles-ci auraient davantage de facilité à rentrer dans l'apprentissage en raison de leur supposé docilité et application (Buscatto, 2019). Les garçons bénéficieront donc de deux fois plus d'interactions avec leurs enseignants que les filles (Mosconi, 1998, citée par Petrovic, 2014). Filles et garçons ne reçoivent ainsi pas le même traitement à l'école de la part des enseignants. Ces comportements ne feront que renforcer les stéréotypes créés par la famille et par les autres instances.

Mais, les lieux dans lesquels les enfants grandissent ne sont pas les seules instances où s'opère la socialisation de genre. Évoqués précédemment au sein des crèches, les *jouets* participent grandement à ce processus. Ils forment un microcosme (image réduite de la société) dans lequel les protagonistes exercent des loisirs ainsi que des activités professionnelles empruntées au monde adulte. Les métiers représentés sont soit très masculinisés (pompier, garagiste, policier, etc.) soit très féminisées (marchande, caissière, etc.). De même, les jouets adressés aux garçons concernent l'extérieur et misent sur l'activité, tandis que ceux adressés aux filles concernent l'intérieur, notamment domestique, et misent sur la passivité. Les jouets encouragent ainsi la reproduction actives des rôles traditionnels de genre par les messages qu'ils portent. Avec l'acquisition de jouets pour faire « comme maman,

⁵ Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : Le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, n° 49(2), p. 22

les petites filles sont invitées à reproduire une situations inégalitaire observées chez elle (Zegai, 2010).

1.2.3. Des observables sur les enfants d'âge préscolaire ?

Devenir un garçon ou une fille nécessite pour l'enfant d'avoir une connaissance sur les conduites à adopter considérées comme étant appropriées à son sexe. Les recherches montrent que la connaissance de ces conduites ainsi que de ces traits commence dès la petite enfance.

1.2.3.1. La constance de genre

Les travaux fondateurs de Kohlberg (1966) portant sur le développement de la constance de genre, brièvement cités précédemment, affirment que l'enfant passe par différents stades évolutifs avant de comprendre que son appartenance à un groupe de sexe est stable et définitive.

Vers deux ans, le jeune enfant entre dans le stade nommé « identité de genre » (*gender identity*), où il est capable de classer et de différencier les hommes et les femmes. C'est également à ce stade que l'enfant peut se classer selon cette bi catégorisation.

Puis, aux alentours de trois à quatre ans, l'enfant passe au stade de la « stabilité de genre » (*gender stability*). C'est à ce stade qu'il comprend que le genre est stable dans le temps. Par exemple, il sait qu'un petit garçon deviendra un homme, puis un père, et qu'une fille deviendra une femme, puis une mère.

Enfin, vers cinq ans, l'enfant entre dans le stade de la « consistance de genre » (*gender consistency*). C'est à ce moment qu'il prend conscience que l'identité d'un individu ne sera pas influencée par les changements d'apparence ou d'activités relatives aux hommes ou aux femmes. Le genre devient alors immuable indépendamment du temps et des activités exercées (Mieyaa et Rouyer, 2013).

1.2.3.2. Quelques repères sur le comportement des enfants de cycle 1

Vers un an, les nourrissons témoignent une attention plus soutenue envers les visages de même sexe qu'eux, ce qui signifie qu'ils sont capables de les distinguer (Barbu et al., 2011). D'autre part, les nourrissons réagissent différemment aux hommes et aux femmes. Ils manifestent par exemple davantage d'anxiété en présence d'hommes. Ils sont ainsi déjà capables de regrouper des visages de même sexe en fonction de critères tels que la coiffure, la voix ou les vêtements. Les connaissances sur le genre deviennent plus explicites et plus complètes lors de la période préscolaire.

À l'âge de *24 mois*, les enfants commencent à acquérir certains mots qui réfèrent aux hommes et aux femmes et ils établissent de premières connaissances implicites sur certaines activités propres à chaque genre (le rasage pour les hommes et le maquillage pour les femmes par exemple). Ils commencent donc à maîtriser les catégories de genre. (Poulin-Dubois et Serbin, 2006).

Entre deux et trois ans, l'enfant est capable de classer des individus en utilisant le genre comme critère de classification. *C'est à trois ans* que l'enfant se conduit en tant que membre actif de sa propre culture, dans le sens où c'est à cet âge qu'il se reconnaît en tant que garçon ou fille. Cependant, il existerait un décalage entre les filles et les garçons âgés de 24 mois. En effet, les filles manifesteraient plus tôt que les garçons leur appartenance sexuée en affichant une préférence envers les jouets féminins et en rejetant les jouets masculins. *A contrario*, un garçon de cet âge aura tendance à s'orienter vers les jouets féminins. De plus, à la fin de leur deuxième année, les filles privilégient les interactions avec les autres filles, tandis que cette ségrégation apparaîtrait plus tardivement chez un garçon (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006).

Entre trois et quatre ans, l'enfant va manifester une connaissance explicite (qui était jusqu'alors implicite) des activités typiquement associées à chaque sexe. Par exemple, les enfants de cet âge attribuent des activités telles que la cuisine aux filles tandis que le fait de grimper dans les arbres serait réservé aux garçons (Kuhn *et al.*, 1978 cités par Poullin-Dubois et Serbin, 2006). C'est également à cet âge que les enfants commencent à assigner différents traits de personnalité aux hommes (qui sont jugés forts, grands et rapides) et aux femmes, (qui seraient faibles, petites et douces) (Cowan et Hoffman, 1986, cités par Poullin-Dubois et Serbin, 2006).

Ainsi, *dès l'âge de cinq ans*, les enfants possèdent déjà un certain niveau d'expertise sur les catégories de genre. À l'aide de ces connaissances, ils manifestent leurs sentiments d'appartenances à un groupe de sexe à travers trois variables principales : leurs attributs biologiques, le type d'accessoires qu'ils utilisent (lunettes de garçons ou de filles) et leurs propres caractéristiques physiques, comme le fait d'avoir des cheveux courts ou longs (Mieyaa *et al.*, 2010).

1.3. La littérature de jeunesse

Historiquement, la littérature de jeunesse date du XVIII^e siècle. D'abord mise en place par un ensemble de préceptes, son objectif était d'établir un moyen permettant d'instruire les enfants tout en les divertissant. Initialement marquée par une gamme de récits moralisateurs ou de robinsonnades, la littérature de jeunesse a su au fil du temps s'élargir et s'adapter aux époques qu'elle a traversées pour séduire un nouveau lectorat : les enfants ainsi que les

adolescents (Chartier, 2010). Utilisée au sein de familles cultivées et aisées, elle a peu à peu pénétré les bancs de l'école pour s'imposer et faire partie des programmes (Bonnéry, 2014).

1.3.1. Les enjeux de la littérature de jeunesse

Très souvent s'opposent deux formes de textes : le texte littéraire, et le texte courant. Par définition, le texte littéraire est celui qui laisse libre cours à la fiction, à la création et à l'imaginaire. Le texte courant, quant à lui, correspond au texte explicite et compréhensible par tous, et ce, dans une perspective de compréhension ou de transmission d'informations. Le texte courant relève ainsi d'un pôle plutôt fonctionnel, tandis que le texte littéraire relève d'un pôle plus esthétique. La littérature de jeunesse rentre dans le cadre des textes littéraires (Lentz, 2008).

De ce fait, les textes littéraires répondent à trois grandes finalités (Giasson, 2000, citée par Lentz, 2008) : le plaisir de lire, la quête du sens et l'enrichissement langagier et personnel.

Le plaisir de lire : l'un des rôles fondamentaux d'un texte littéraire est celui d'offrir du plaisir au lecteur. Aucune raison précise ne guide la lecture : certains affirment lire pour connaître l'histoire et sa fin, d'autres pour ne pas atteindre cette fin, mais pour le seul plaisir de lire. Selon Giasson (2000), cité par Lentz (2008), la lecture procure ainsi du plaisir à celui qui s'y adonne.

La quête du sens : à travers les textes littéraires, les lecteurs cherchent à donner du sens à leur univers et à comprendre le monde qui les entoure. Par cette quête de sens, les lecteurs, ici les élèves, sont impliqués dans leur propre développement affectif et social (en s'identifiant aux protagonistes), mais également cognitif (en adoptant une pensée critique et créative) et métacognitif (par leurs échanges et discussions autour de textes littéraires).

L'enrichissement langagier et personnel : les textes littéraires contribuent de manière significative à l'acquisition lexicale et à l'enrichissement de la langue, plus particulièrement, au développement des habiletés de lecture (Lentz, 2008).

En ce qui concerne ce dernier point, plusieurs recherches attestent les bienfaits de la lecture au niveau du langage, qu'il soit oral ou écrit. En effet, la majorité des enfants qui ont été familiarisés aux livres, notamment par leurs parents lecteurs, apprennent plus facilement à manier la langue écrite. À l'inverse, ceux qui n'ont pas découvert le plaisir de la lecture durant leur enfance ont plus tendance à associer l'écrit à un signe d'exclusion et d'échecs. Pour ces enfants, la maîtrise de l'écrit est plus complexe (Diatkine, 1999, cité par Canut et Vertalier, 2012).

L'enfant construit ainsi ses repères selon son entourage : il est tributaire de l'adulte. En lien avec ce constat, les histoires que l'adulte lui raconte et celles qui lui sont lues assez tôt lui

permettent de s'approprier un tout autre genre de discours : celui de la narration. Confronter un enfant à la lecture permet ainsi de le préparer à la maîtrise d'un langage plus soutenu et plus structuré, qui lui sera nécessaire aux apprentissages scolaires. Cet accès à la lecture creuse un écart considérable entre les enfants, écart qui se laisse observer dès l'entrée à l'école maternelle. Il existe ainsi, d'un côté, ceux qui n'ont pas, ou très peu, d'expériences langagières avec le livre, et ceux qui en auront eu davantage. C'est pourquoi depuis plusieurs années, les instructions officielles prônent l'utilisation de la littérature de jeunesse, plus précisément, de l'album, de façon à amener les élèves à s'approprier divers usages du langage oral pour ainsi progresser vers la maîtrise de la langue (Canut et Vertalier, 2012).

De ce fait, la littérature de jeunesse et, plus encore, l'album occupent une place primordiale dans l'apprentissage de la lecture. Selon le didacticien Hans Losener, cet apprentissage commence par l'audition : c'est à ce moment que se fait la première lecture, et non lorsque l'enfant apprend à décoder. Les expériences dont peut bénéficier l'enfant en tant qu'auditeur sont donc importantes car, à partir du moment où l'enfant est capable d'entendre le texte d'un album, il apprendrait déjà à lire. Ce phénomène correspond à la lecture avant la lettre, ou encore la lecture-écoute. (Delbrassine, 2019). Il importe à la suite de s'intéresser à l'album.

1.3.2. L'album pour enfant : un autre genre

En voulant toucher un public nouveau, la littérature de jeunesse a su créer un genre à part entière : l'album pour enfants (Nières, 2009, citée par Chartier, 2010). Il en existe multitude de définitions, qui émergent selon les auteurs, les illustrateurs et les spécialistes. Mais, tous convergent vers une même idée, celle du rapport entre le texte et les images. La place de l'image est prépondérante à partir du moment où le public visé ne sait pas encore lire. La spécificité de l'album semble donc se trouver dans la suprématie de l'image, à un tel point que celle-ci finit par devenir une forme d'expression spécifique, bénéficiant d'un espace prépondérant par rapport au texte (Van Der Linder, 2006, citée par Delbrassine, 2019). L'album est donc défini comme étant l'ensemble des livres à destination des enfants dans lesquels les images priment sur le texte (Nières, 2009, citée par Delbrassine, 2019).

Mais l'album ne se limite pas seulement au livre illustré dont les images pourraient être supprimées sans conséquence sur l'histoire. Au contraire, l'intérêt de l'album est l'effet de sens produit par l'association du texte et de l'image. En effet, le rapport à l'image s'imprègne parfois si bien dans l'album que les images peuvent fonctionner seules : c'est le cas des albums sans texte. On assiste alors à une littérature hors lettres. L'album a su élargir la définition de la textualité pour sortir de la littérature traditionnelle avec des caractéristiques propres à lui-même (Nières-Chevrel, 2009, citée par Chartier, 2010).

Cette relation, allant du texte sans images aux images sans texte, a donné lieu à une classification réalisée par Nikolajeva et Scott (2006, cités par Delbrassine, 2019). Il existe selon les deux chercheurs, cinq types de relations :

- *Symétrie* : lorsque les deux narrations sont mutuellement redondantes.
- *Complémentarité* : lorsque le texte et les images se complètent l'un à l'autre.
- *Extension* : dans les situations où il y a un apport d'informations nouvelles.
- *Contrepoint* : lorsque les informations sont contradictoires mais restent liées.
- *Syllepse* : quand les narrations avec ou sans mots sont totalement indépendantes.

Mais, la spécificité de l'album ne s'arrête pas à ce rapport. Ce type de livre comprend également des codes qui lui sont propres. On retrouve par exemple toutes sortes de formats, des pages aux épaisseurs et matières diverses qui s'ouvrent, qui se déplient, qui font surgir toutes sortes de mouvements, le tout avec une mise en page qui sort des codes de la littérature traditionnelle (Nières-Chevrel, 2009, citée par Chartier, 2010).

En visant un public spécifique, la littérature de jeunesse possède un contenu qui lui est propre, mettant en scène toutes sortes de personnages et d'histoires, qui n'échappent d'ailleurs pas aux stéréotypes de genre.

1.3.3. La représentation du genre au sein des albums et de la littérature de jeunesse

La littérature enfantine est marquée par la présence de nombreux stéréotypes portant sur le genre. Tout d'abord, il existe de manière récurrente une surreprésentation du masculin. Effectivement, la place du héros est essentiellement occupée par des garçons (il y a deux fois plus de héros que d'héroïnes). Quant aux adultes présents dans les histoires, il y a quatre fois plus d'hommes que de femmes (Brugeilles *et al.*, 2009, cités par Ferrière et Morin-Messabel, 2013). *A contrario*, le rapport passe d'une héroïne contre dix héros lorsque les albums à destination des enfants de moins de trois ans mettent en scène des animaux (Daffon-Novelle, 2002, citée par Ferrière et Morin-Messabel, 2013).

La littérature pour enfants semble jouer de cette catégorisation masculin vs féminin. À partir de cette dualité se met en place toute une série de comportements stéréotypés qui se partage entre deux pôles : le masculin et le féminin. Ainsi, le masculin illustre des comportements orientés vers l'extérieur et l'activité professionnelle (et donc, à la sphère publique), en opposition au féminin, qui s'oriente vers l'intérieur, la passivité et les activités domestiques, (et donc la sphère privée) (Daffon-Novelle, 2006, citée par Ferrière et Morin-Messabel, 2013).

En effet, le type d'activités occupé par les personnages n'est pas le même selon leur sexe. Si l'on prend le cas des adultes et des professions, les femmes sont généralement cantonnées

à quelques métiers récurrents : employées de maison, serveuses, institutrices, infirmières, coiffeuses, etc. Tandis que les hommes occupent des professions plus prestigieuses : capitaines des pompiers, explorateurs, astronautes ou encore médecins. Les professions des femmes sont donc généralement attribuées à la tenue de la maison, à l'éducation, à l'esthétique, au soin du corps et à autrui, tandis que celles des hommes représentent l'aventure, la créativité ainsi que la direction.

À travers ces constats, s'illustre alors une réelle dévalorisation du féminin. Outre la surreprésentation du masculin, les personnages féminins présents dans les histoires ont des rôles principalement secondaires (princesses, mères, etc.). Par ailleurs, les activités (hors professionnelles) que les femmes occupent ou les actions qu'elles mènent sont principalement futiles (elles se promènent, attendent le prince ou se regardent dans le miroir). Enfin, elles sont représentées comme n'étant pas maîtresses de leur propre histoire, mais plutôt dépendantes des personnages masculins (du prince charmant, ou même du père) (Daréoux, 2017).

Face à ces constats et à l'expansion du mouvement féministe des années 1960, les maisons d'édition à destination des enfants vont peu à peu proposer de nouvelles littératures afin d'établir un contrepoids à ces livres, qui discriminent le genre féminin. Des ouvrages issus du mouvement féministe vont fleurir de plus en plus. Ce sont dans ces histoires que seront abordés les contre-stéréotypes de genre et de sexe (Manuelian *et al.*, 2016). En effet, grâce à l'avancée des réflexions portant sur le stéréotype, les recherches vont alors s'orienter vers un autre terme : le « contre-stéréotype ». Celui-ci correspond donc au miroir inversé des stéréotypes socialement répandus (Finnegan *et al.*, 2015, cités par Reeb *et al.*, 2018).

Considéré comme une transgression des normes, le contre-stéréotype sera porté par un individu (qu'il soit réel, ou symbolique). Il constituera donc un moyen de déconstruire ces stéréotypes en permettant aux individus de s'identifier au personnage portant le contre-stéréotype, qui devient alors un modèle d'identification (Reeb, *et al.*, 2018).

1.3.4. Deux manières d'exploiter l'album : la lecture en réseau et la lecture subjective

Pour un enseignant, il existe plusieurs moyens d'exploiter la littérature de jeunesse, parmi lesquels figure la lecture en réseau.

1.3.4.1. La lecture en réseau

Quelle que soit l'œuvre parcourue, qu'elle soit une œuvre originale, une réécriture, un détournement ou autre, la littérature fait appelle au tissage (Tauveron, 2002).

Le concept de « lecture en réseau » accorde ainsi une importance au pluriel. Par sa démarche, elle invite le lecteur à ouvrir le texte, plutôt que de le clore sur lui-même, en lui permettant d'établir des liens et des correspondances avec d'autres histoires. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de permettre aux élèves d'organiser leur mémoire en cases dans lesquelles vont se rassembler des récits présentant des similitudes. La lecture en réseau doit donc être pensée par l'enseignant afin de se laisser penser par les élèves. Les objectifs de cette prise en considération de plusieurs textes sont multiples. Celle-ci permet d'éduquer la pensée en réseau, de construire la culture littéraire, mais surtout de résoudre des problèmes de compréhension posés par un texte (problèmes qui trouveront leur solution dans leur mise en relation avec d'autres textes). Ainsi, la mise en réseau peut porter sur diverses problématiques, ou thématiques. À titre d'exemple, elle peut se centrer autour d'un personnage-stéréotypé, sur l'univers d'un auteur, sur une thématique précise, sur un genre, sur une parodie, sur une adaptation, etc. (Tauveron, 2002).

La mise en pratique de la lecture en réseau débute par la proposition, faite par l'enseignant aux élèves, de nombreuses lectures. Cette première étape permet de créer les conditions nécessaires afin que les élèves puissent comparer, associer ou dissocier les œuvres étudiées. L'ensemble des observations établies par les élèves ne fait pas l'objet d'approfondissements particuliers. L'activité principale réalisée lors cette mise en relation est la comparaison de textes. Celle-ci s'effectue par des termes simples et vagues, tels que « c'est comme » ou « c'est pareil que ». Dès lors, la lecture en réseau s'opère lorsque les élèves repèrent et expriment les relations perçues entre plusieurs livres rencontrés (Eduscol, 2016).

1.3.4.2. La lecture subjective

Cette méthode récente, qui n'a fait l'objet d'un réel questionnement didactique qu'en 2004, vient compléter une méthode suscitant de vives critiques : celle de la lecture analytique (Rouxel, 2007). Par définition, la lecture analytique se fonde sur une analyse construite et méthodique d'une œuvre (ou d'un extrait), dans laquelle l'élève formule des hypothèses que l'étude du texte lui permet d'infirmer ou de confirmer (exemple : le commentaire littéraire) (Langlade, 2007). Comme cette méthode laissait peu de place à la subjectivité du lecteur et qu'elle soulevait des problèmes récurrents, dont la perte de sens et la dérive techniciste, s'est ouvert le concept de « texte du lecteur », ou de « lecture subjective ». Ce procédé permet l'instauration d'une didactique de l'implication dans laquelle la subjectivité du lecteur est prise en compte. Il s'agit ainsi de permettre à l'élève de s'exprimer sur son plaisir ou déplaisir en l'engageant dans la réflexion que lui suscite le texte étudié (Rouxel, 2007). Ainsi, il ne s'agit plus de questionner les élèves sur « quel est le personnage principal ? », mais plutôt sur les personnages qui les touchent ou encore sur ce qu'ils auraient fait à leur place dans telle ou

telle situation. Le lecteur devient ainsi un sujet mobile (qui construit son identité de lecteur au fur et à mesure des lectures qu'il rencontre) et réflexif (qui s'interroge sur ses engagements de lecteurs). C'est le concept de « sujet-lecteur » (Langlade, 2007).

1.4. Problématique et hypothèses

L'ensemble des écrits susvisés suscite déjà plusieurs questionnements. L'élève de petites sections rentrant dans la constance de genre aurait-il déjà une vision stéréotypée du monde selon le genre ? Existerait-il un réel décalage entre les garçons et les filles concernant leur sentiment d'appartenance sexuée ? Ce décalage aurait-il un impact sur la présence de ces stéréotypes ? Ces nombreux questionnements vont peu à peu orienter les recherches effectuées au cours de ce mémoire de fin d'études. Cependant, un dernier écrit va susciter l'intérêt de ce travail de recherche.

En classe de maternelle, les enfants sont encore en train de construire leur identité de genre. Dans leurs travaux de 2013, Ferrière et Morin-Messabel ont cherché si, lors d'une lecture offerte, un album contre-stéréotypé aurait un impact quelconque sur des élèves de grandes sections sur le point d'acquiescer la constance de genre. Elles souhaitent alors montrer si cette lecture aurait l'impact attendu, qui est de déconstruire et de proposer une vision plus égalitaire de la réalité sociale.

À l'issue de leurs recherches, elles constatent qu'une confrontation avec ce type d'album est, à cette période du développement de l'enfant, encore trop précoce. En présence d'un album contre-stéréotypé, les comportements des élèves restent identiques et vont même jusqu'à conforter ces stéréotypes de genre. Les contre-stéréotypes semblent alors davantage déstabiliser leurs représentations, plutôt que de les faire évoluer. Ces albums n'ont donc pas l'impact attendu. Elles concluent de ce fait que, à cette période critique du développement de l'enfant, il paraîtrait plus apte de proposer des albums « *ni trop stéréotypés, ni trop contre-stéréotypés* »⁶. Elles évoquent donc la possibilité d'utiliser un album qualifié comme étant neutre (Ferrière et Morin-Messabel, p.76, 2013).

L'objectif de cette étude est en effet d'étudier les effets de la littérature de jeunesse sur les stéréotypes de genre. Ces écrits orientent ainsi la réflexion vers d'autres questions : un album contre-stéréotypé aurait-il l'impact attendu chez un élève de petite section ? L'album neutre

⁶ Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : Analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education, AFPEN*, p. 76

aurait-il un effet de déconstruction ? Grâce à ces questionnements et à la suite des préconisations de Ferrière et Morin-Messabel, la recherche présente posera la question suivante :

En classe de petite section, quels sont les effets de la déconstruction des stéréotypes de genre selon le groupe d'élève (garçons et filles) et le support choisi (livre neutre ou contre-stéréotypé) ?

Afin de répondre à cette question, va se mettre en place une méthodologie permettant de visualiser les plus-values apportées par un album plutôt qu'un autre. En effet, il est intéressant d'observer si un type d'album peut être plus efficace qu'une autre pour déconstruire les stéréotypes de genre sur un enfant dont la construction de l'identité est encore en cours.

À l'issue de ces tests, cela permettra d'observer dans quelle classe les représentations initiales ont le plus évolués. Mais, au vu des questionnements posés précédemment, la recherche menée pourra également permettre et donc de répondre aux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : des élèves de petite section âgés de deux à trois ans posséderaient déjà des stéréotypes de genre concernant le monde dans lequel ils vivent. Ainsi les pré-tests devraient attester de la présence de ces stéréotypes.

Hypothèse 2 : en petite section, la présence des stéréotypes de genre serait variable selon le sexe des enfants. Ainsi, les stéréotypes de genre seraient davantage présents chez un sexe qu'un autre.

Hypothèse 3 : chez les élèves de petite section, l'utilisation d'un livre neutre serait plus efficace qu'un livre contre-stéréotypé dans la déconstruction des stéréotypes de genre. Ainsi, le livre neutre permettrait une évolution plus importante des représentations des élèves entre les pré-tests et les pots-tests, notamment en provoquant une augmentation du nombre de réponses non-genrées.

Partie 2 : Méthodologie

2.1. Population visée et contexte

Dans le cadre de ce travail de recherche, participent à l'expérience deux classes issues de deux écoles maternelles différentes situées en milieu rural dans le département de l'Indre (36).

Une première *classe A* est composée d'un double niveau comprenant quatre élèves de toute petite section (TPS) ainsi que quatorze élèves de petite section (PS). Parmi ces élèves de petite section, on dénombre neuf filles et cinq garçons. Seuls les élèves de PS seront retenus pour le test de manière à comparer une même tranche d'âge.

Une seconde *classe B* est composée d'un niveau simple comprenant 22 élèves de petite section, parmi lesquels on dénombre quinze garçons et sept filles. Afin d'obtenir un échantillon équivalent à celui de la classe A et en vue d'une parité dans le cadre de ce test, le choix a été de ne faire participer que quatorze élèves au sein de cette classe B, soit neuf garçons et cinq filles.

Les élèves ont été choisis de façon à ce que le profil de ceux de la classe B soit équivalent à ceux de la classe A. Les critères sont principalement axés sur le niveau de langage et d'aisance à l'oral (« petits parleurs » ; « grands parleurs »). Mais leur capacité à identifier leur identité sexuée entre également dans le choix des échantillons. Par exemple, si un certain nombre d'élèves de la classe A se caractérise comme appartenant au sexe opposé, il advient, dans la mesure du possible de choisir ce même nombre d'élèves qui se caractérise ainsi dans la classe B.

Au total, 28 enfants âgés de deux à trois ans (moyenne d'âge = 2,5 ans) participeront à cette recherche, soit quatorze filles et quatorze garçons.

Tableau 1 – Population totale d'élèves participant à la recherche

	Filles	Garçons	Total	Âge
Classe A	9	5	14	2 à 3 ans
Classe B	5	9	14	2 à 3 ans
Total	14	14	28	

2.2. Matériel expérimental

Dans le cadre de ce mémoire, les classes seront confrontées à deux types d'albums différents et suivront le principe de la lecture en réseau. La recherche se décomposera en plusieurs étapes.

Dans un premier temps (pré-tests), il s'agira de recueillir les connaissances des élèves concernant leur identité sexuée, puis d'analyser leurs représentations initiales concernant les stéréotypes de genre.

Les pré-tests (diagnostic) ne faisant l'objet d'aucun travail pédagogique, c'est lors la séquence que sera initiée cette dimension. Son objectif premier sera de déconstruire des stéréotypes de genre. Elle sera commune aux deux classes, à l'exception d'une séance (la seconde) durant laquelle l'album choisi pour déconstruire les stéréotypes de genre sera différent. Les séquences menées suivront le cheminement suivant :

- Présentation d'un album commun aux deux classes : l'album stéréotypé.
- Présentation d'un album contre-stéréotypé dans une classe (classe A) et d'un album neutre dans l'autre classe (classe B).
- Déconstruction des stéréotypes par la comparaison des albums rencontrés dans chacune des classes et par l'ouverture d'une discussion.

Enfin, une troisième phase (post-tests) consistera à analyser l'évolution des représentations initiales des élèves concernant les stéréotypes de genre.

2.2.1. Analyse de l'évolution des représentations genrées : matériel et procédure

À l'âge de deux et trois ans, les élèves possèdent déjà une vision stéréotypée du monde dans lequel ils vivent (Kolhberg, 1966). C'est également à cet âge qu'ils se reconnaissent en tant que garçons ou filles (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006). Les pré-tests et les post-tests s'orienteront donc en ce sens.

2.2.1.1. *L'identité sexuée manifestée par les élèves*

Avant la mise en œuvre des recueils de données concernant les stéréotypes de genre, l'identité sexuée manifestée par chaque élève a été recueillie de manière individuelle en période 3 lors de la semaine 6. L'intérêt d'un tel questionnement est, dans un premier temps de positionner l'élève face à son stade d'identification sexuée (est-il conscient d'être un garçon ou une fille ?). Mais cela permet également d'établir un profil d'élève, une fois sa réponse couplée aux autres concernant les stéréotypes de genre. Ces mêmes données ont été

recueillies lors de la période 5, les semaines 19 et 20, afin de constater d'éventuels changements.

Cette phase ne nécessite pas de matériel particulier. L'enfant doit seulement répondre à la question qui lui est posée. Ainsi, dans une salle isolée, les élèves ont été questionnés de la manière suivante : « *es-tu un garçon, ou une fille ?* ». Les réponses acceptées sont toutes celles qui intègrent des synonymes de « garçons » ou de « filles ». Mais, l'absence de réponse est également prise en compte et a été identifiée comme relevant pour l'enfant soit d'une incapacité à s'identifier, soit d'une méconnaissance des mots susvisés, ou soit d'une incompréhension de la consigne.

2.2.1.2. Lien entre genre et activité

Les pré-tests permettant le recueil de données concernant les stéréotypes de genre, ont été réalisés lors de la période 4 et se sont étendus sur une semaine (semaine 11). De la même manière, les post-tests se sont étendus sur deux semaines (semaine 19 et 20) lors de la période 5. Leurs principaux objectifs consistent à mettre en évidence les stéréotypes de genre présents chez les élèves et d'examiner l'évolution de ces conceptions à la suite de la déconstruction effectuée lors de la séquence.

Pour ce faire, le matériel permettant le recueil de données se compose d'une fiche A3 contenant 21 images en couleurs (*cf.* annexe 1 p. 57-58). Ces 21 images s'articulent autour de deux grands univers proches de l'enfant. Elles se centrent sur son quotidien, ce qui permet de lui faciliter sa compréhension du test. Au sein de ces univers se trouvent plusieurs thématiques :

- **Des thématiques se référant à l'univers des parents** : la cuisine, le jardinage, l'hygiène ainsi que les objets de la maison.
- **Des thématiques se référant à l'univers de l'enfant** : les jouets, les couleurs et les activités qu'ils réalisent avec leurs parents.

Outre ces thèmes, ces images font également référence aux travaux de Le Maner-Idrissi et Renault (2006). Les images présentent ainsi la caractéristique d'être catégorisées comme étant soit masculin, féminin ou non-genré (neutre). Chacune de ces 21 images représente ainsi des objets ou des activités précises faisant référence à chaque thématique tout en respectant la catégorisation susvisée (non-genré, masculin ou féminin). Les activités ou les objets sont précisément choisis selon les stéréotypes qu'ils véhiculent en fonction de leur thématique (par exemple, dans la thématique du jardinage, la tondeuse à gazon a été choisie pour représenter la catégorisation masculine, car elle est généralement associée à l'homme).

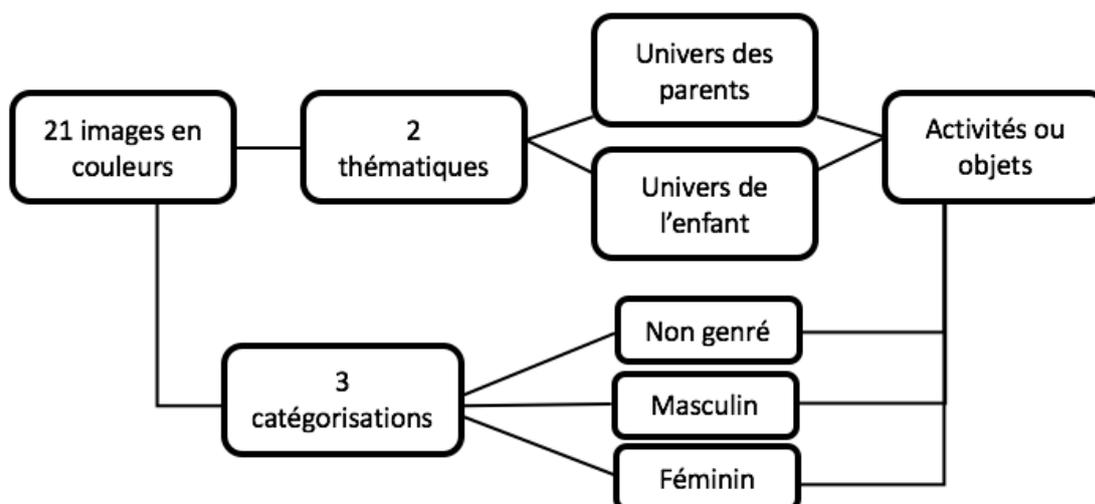


Figure 1 - Composition du matériel expérimental de recueil de données

Ainsi, une image est catégorisée comme étant non-genrée, car l'activité ou l'objet représenté est associé à la fois au père et à la mère, aux hommes et aux femmes et par extension, aux garçons et aux filles. C'est le cas de la préparation des pâtes dans la thématique de la cuisine. Une image est catégorisée comme étant féminine à partir du moment où l'objet représenté n'est associé qu'à la mère, donc aux femmes et par extension, à la fille. Il s'agit de l'exemple de la préparation d'un gâteau. *A contrario*, une image est catégorisée comme étant masculine, si ce qu'elle illustre n'est associée qu'aux hommes ou aux garçons, comme la préparation du barbecue.

Tableau 2 – Exemple concernant la thématique de la cuisine liée à l'univers des parents

Univers	Thématique	Activités ou objets	Catégorisation	Associations
Parents	La Cuisine	Cuire des pâtes	Non-genré	Au père et à la mère, tout comme aux filles et aux garçons
		Faire un gâteau	Féminin	À la mère, donc aux femmes et aux filles
		Faire un barbecue	Masculin	Au père, donc aux hommes et aux garçons

L'ensemble des activités ou objets choisis pour le matériel de recueils des données est donc le suivant :

Tableau 3 - Présentation des pré et post-tests

Univers concerné	Thématiques	Activités ou objets « Non-genrés »	Activités ou objets « Masculins »	Activités ou objets « Féminins »
Parents	La cuisine	<i>Cuire des pâtes</i>	<i>Faire le Barbecue</i>	<i>Faire un gâteau</i>
	Le jardinage	<i>Des outils de jardinage</i>	<i>Une tondeuse à gazon</i>	<i>Des fleurs</i>
	L'hygiène	<i>Une brosse à dents blanche</i>	<i>Un rasoir</i>	<i>Un sèche-cheveux</i>
	Les objets	<i>Un smartphone</i>	<i>Un marteau</i>	<i>Un rouge à lèvres</i>
Enfants	Les jouets	<i>Un circuit de motricité</i>	<i>Un camion de pompier</i>	<i>Une poussette</i>
	Les couleurs	<i>Jaune</i>	<i>Bleu</i>	<i>Rose</i>
	Les activités réalisées avec les parents	<i>Se promener</i>	<i>Jouer</i>	<i>Nettoyer les oreilles</i>

Les images choisies ne doivent laisser paraître aucune ambiguïté, afin de ne pas biaiser les représentations des élèves, ni d'influencer leurs choix. Elles sont ainsi d'apparences neutres, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune indication pouvant indiquer la catégorisation de ces images. En reprenant l'exemple de la cuisine, afin d'illustrer la préparation des pâtes, l'image choisie représente des pâtes en pleine cuisson. Aucun autre élément ne permet de distinguer si ces pâtes sont préparées par un homme ou par une femme.

Enfin, les images sont suffisamment explicites de façon à ce que l'élève puisse y attribuer de manière spontanée, un genre particulier. Ainsi, en fonction des réponses, il sera ainsi possible de constater la présence ou non de stéréotypes de genres ou non. Par exemple :



Catégorisation : non-genré

(Faire des pâtes)



Catégorisation : féminin

(Faire un gâteau)



Catégorisation : masculin

(Faire un barbecue)

Lors de la mise en application des pré et post-tests, le contenu est dans un premier temps présenté aux enfants. Il a d'abord été précisé que les images représentaient des activités ou des objets pour les parents, mais également pour les enfants. Les élèves ont ensuite été tour à tour confrontés à chaque image, et ont ainsi été questionnés de la manière suivante : « *peux-tu me dire si l'activité que tu vois est plutôt réalisée par une fille, un garçon ou par les deux ?* » ou bien « *peux-tu me dire si l'objet que tu vois est plutôt utilisé par une fille, un garçon ou par les deux ?* ».

L'objectif est d'obtenir une réponse spontanée de la part de l'élève concernant la catégorisation qu'il donne à l'image visée. Ainsi, en confrontation avec les images, l'élève peut répondre en fonction de ce qu'il sait, de ce qu'il a observé chez lui, ou en fonction de la façon dont il se représente la situation.

Afin de ne pas biaiser le test, la grille a été légèrement modifiée. En effet, lorsque le test a été conçu, les activités ou les objets de chaque thématique étaient systématiquement représentés dans l'ordre suivant : neutre, masculin et féminin. Afin que les élèves ne puissent pas repérer une certaine régularité lors des phases de réponses, le choix a été fait d'inverser l'ordre à chaque thématique de manière à créer une irrégularité.

Les réponses attendues lors des tests sont les suivantes : « un garçon », « une fille », « les deux » et « tout le monde ». Mais d'autres réponses peuvent être acceptées comme « papa » ou « maman », notamment dans le cas lorsque l'élève se réfère à son vécu et qu'il établit un lien entre l'activité ou l'objet proposé et ses parents. Ici, « papa » est donc associé au fait que l'activité est catégorisée comme masculine, et à l'inverse, « maman » relève d'une activité féminine. Lorsque l'élève répond par « parents », l'activité est qualifiée comme non-genrée. Mais lorsque l'élève répond autre chose que ces termes attendus, et ce, même après reformulation de la consigne, la réponse n'est pas prise en considération et compte comme une absence de réponse. L'ensemble des réponses a été reporté sur une grille, préparée à l'avance par l'enseignant. Au total, les tests ont eu une durée individuelle allant de 5 à 10 minutes selon le profil de l'élève.

2.2.2. Présentation de la séquence : matériel et procédure

Dès sa naissance, le nourrisson est entouré de toutes sortes de livres (livres d'images, en tissu, en plastique, en carton etc.) (Brugeilles *et al.* 2002). Les albums ne sont donc pas méconnus des enfants, ils sont présents dès leur plus jeune âge.

Au cycle 1, la littérature de jeunesse s'inscrit dans les programmes. Elle vise à familiariser l'enfant avec l'écrit, à stimuler son imagination et à l'accompagner dans la découverte du monde, du corps et des émotions. Selon Brugeilles *et al.* (2002), l'album à destination des

enfants est un support d'acquisition des modèles sexués. Sa présence au sein des familles et son contenu stéréotypé amènent les enfants à s'identifier à ce qu'ils voient et entendent. C'est en ce sens que l'album constitue le matériel expérimental essentiel de la séquence menée. S'il permet l'instauration de stéréotypes, il peut également permettre leur déconstruction.

2.2.2.1. Cheminement suivi pour le choix des albums

Dans cette séquence, les albums présentent tout d'abord des caractéristiques communes. Ils sont tous adaptés à des élèves âgés de deux à trois ans et contiennent un récit simple. Ces récits sont lisses, et mettent en scène des expériences fictionnelles, ou réelles largement envisageables pour des jeunes enfants.

Tout comme le matériel utilisé pour le recueil des données, ils traitent une thématique proche de l'enfant : ici, c'est le cas de la cuisine. Il existe en conséquence un lien étroit entre un animal-enfant, ses parents et la cuisine au sein des trois histoires. La thématique commune aux trois albums permet également la mise en place de la lecture en réseau.

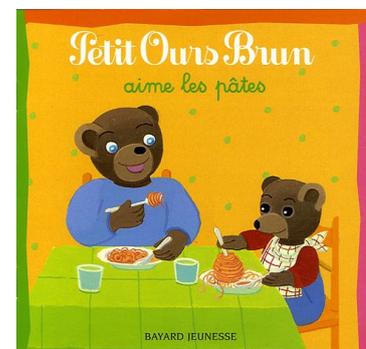
De plus, ces albums sont catégorisés en trois types distincts : un album stéréotypé, un album contre-stéréotypé et un album neutre (non-genré).

Enfin, ils mettent en scène un même type de personnage. Ici, les protagonistes sont des animaux anthropomorphes, c'est-à-dire que ce sont des animaux dotés d'un comportement humain. Cela permet d'accentuer le lien entre ces trois albums et d'accéder plus aisément à un album neutre, tâche rendue plus difficile avec un album mettant en scène des êtres humains.

2.2.2.2. Présentation des albums

❖ **L'album stéréotypé : « Petit Ours Brun aime les pâtes », Danièle Bour, Bayard Jeunesse, 2006.**

Dans cette histoire, nous sommes en présence de Petit Ours Brun qui déguste un plat de spaghetti avec sa mère. Étant donné que l'on retrouve ici un schéma classique (celui d'une mère seule à la maison avec son enfant), ce livre a été retenu comme étant stéréotypé. En effet, le rôle de la mère n'est limité qu'à l'éducation de l'enfant ainsi qu'aux tâches domestiques.



L'intérêt d'un tel choix ici consiste à exploiter une histoire typiquement stéréotypée dans laquelle la mère est associée à l'espace privée, celui de la maison, et le père (ici absent), à un espace extérieur que celui du cadre de la maison.

❖ **L'album contre-stéréotypé : « T'choupi et la cuisine », Thierry Courtin, Histoire à Deux voix, Nathan, 2019.**

Nous retrouvons dans cette histoire le protagoniste T'choupi, qui aide son père à préparer le dîner. Après avoir cuisiné, les deux personnages dressent la table, en attendant l'arrivée de la mère. Ici, le schéma est inversé ; c'est le père qui est associé à la sphère privée, tandis que la mère est associée à l'extérieur. C'est ce pour quoi ce livre a été retenu comme étant contre-stéréotypé.



L'intérêt, ici, réside dans le fait que l'histoire présentée inverse les rôles que l'on retrouve habituellement dans une histoire stéréotypée. En effet, dans ce récit, le père, vêtu d'un tablier, accomplit une tâche généralement associée à la mère : la préparation du dîner (du plat au dessert jusqu'à la mise à table). Les rôles ne sont pas seulement inversés dans la tâche exercée. On retrouve un autre contre-stéréotype lorsque la mère intervient au sein de l'histoire : elle revient de l'extérieur de la maison avec un bouquet de fleurs entre les mains (rôle généralement attribué au père). Cette histoire permet donc de montrer aux enfants le schéma inverse de ce qu'ils ont pour habitude de rencontrer, que ce soit dans les histoires, ou à travers ce qu'ils peuvent vivre.

❖ **L'album neutre : « La soupe aux frites », Jean Leroy, École des Loisirs, 2017.**

Dans cette dernière histoire, nous sommes en présence d'un crocodile adulte, qui peine à faire manger de la soupe à ses deux enfants. Il va ainsi avoir recours à la ruse, en faisant passer sa soupe de poireaux, verte, pour une soupe contenant un mélange de frites et de bonbons bleus. Ce livre a été retenu comme étant neutre, car il n'existe aucune indication explicite concernant le sexe des protagonistes, que ce soit dans la lecture ou dans le dessin⁷.



⁷ En analysant l'histoire, il est possible d'établir des liens entre le dessin et le sexe des personnages. En effet, on peut associer la couleur du tablier (ici bleu) au sexe de l'adulte. Le bleu étant catégorisé comme la couleur masculine, il est possible d'affirmer que c'est un père qui cuisine. Quant aux enfants, deux détails permettent de trouver leur sexe : d'une part la couleur des verres à boire (bleus et roses) et de très légers cils, qui se laissent apparaître sur le visage du personnage ayant un verre rose. On peut conclure qu'il y a un garçon et une fille. Ces propos sont d'ailleurs confirmés dans les autres histoires qui mettent en scène ces mêmes protagonistes. Nous sommes bien ici en présence d'un père, et de ses deux enfants : un garçon et une fille.

L'intérêt de cette histoire est donc de laisser une libre interprétation aux enfants quant au sexe de l'adulte qui a cuisiné. Ainsi, certains diront que c'est une maman, d'autre que c'est un papa.

2.2.3. Mise en œuvre de la séquence

La séquence mise en œuvre comporte trois séances (cf. annexe 2 p. 59-64 et annexe 3 p.65- 70). Elle se situe entre la phase de pré-test et la phase de post-test et s'est déroulée lors des périodes 4 et 5. Les objectifs principaux de cette séquence visent à instaurer une première réflexion sur les stéréotypes de genre avec les élèves et à déconstruire ces stéréotypes à l'aide d'albums.

Rappelons que la séquence consiste à déconstruire les stéréotypes de genre présents chez les élèves en s'appuyant sur la méthode de la lecture en réseau. Celle-ci est utilisée, car elle permet aux élèves de comparer deux albums, en les comparant. De ce fait, la séquence menée est identique dans les deux classes A et B, à l'exception des supports choisis lors de la séance 2.

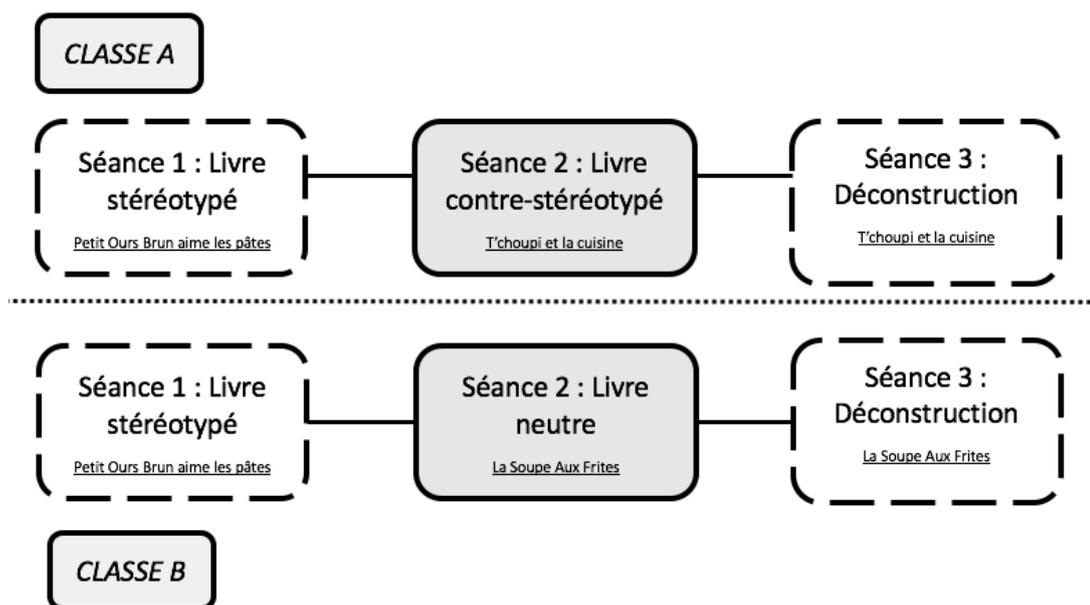


Figure 2 - Schématisation des séquences menées

La variation du support permet de fournir une conclusion différente concernant les stéréotypes de genre : dans un cas, l'apport d'un contre-stéréotype permet de montrer aux enfants que l'inverse est possible ; dans un autre cas, la neutralité permet de ne pas porter de jugement sur la situation. Ainsi, en prenant appui sur les albums, il pourra être conclu que :

- Il n'existe pas d'activités strictement réservées aux femmes et aux hommes (classe A).

- Il est impossible de justifier que c'est un père qui cuisine, car il porte un tablier bleu, ou que c'est une mère car elle cuisine. En effet, il n'existe pas d'activités strictement réservées aux femmes et aux hommes (classe B).

La *première séance* de cette séquence porte sur la découverte de l'album stéréotypé. D'une durée d'environ cinq minutes, elle est commune aux deux classes. Elle est consacrée à la lecture offerte de l'album « *Petit Ours Brun aime les pâtes* ». Il n'y a aucun travail supplémentaire ici. L'intérêt de cette séance est d'amorcer la thématique liée à la cuisine, mais également de rendre visible le stéréotype de genre avant sa déconstruction.

C'est à partir de cette *seconde séance* que les albums diffèrent selon les classes : la *classe A* découvre l'album contre-stéréotypé et la *classe B* découvre l'album neutre. Cependant, le fonctionnement des séances demeure le même dans les deux classes, seul le contenu des questions sera différent. D'une durée de quinze minutes, elle permet aux élèves de découvrir un second livre *via* une lecture subjective où l'élève pourra exprimer ses affects. La lecture subjective permettra aux élèves de prendre davantage part à l'histoire en les invitant à exprimer leurs émotions et à se glisser à la place des protagonistes.

Quant à la *troisième séance* d'une durée moyenne de 20 minutes, elle consiste en la déconstruction des stéréotypes de genre. Les élèves compareront des éléments précis des deux albums rencontrés afin de déconstruire les stéréotypes. Dans cette situation, les comparaisons établies portant sur le protagoniste qui a cuisiné dans chaque histoire permettent d'élargir sur un sujet plus ouvert, notamment sur la place de l'homme et de la femme au sein des tâches domestiques. Ainsi, à travers la comparaison, s'ouvre une discussion sur la possibilité des inversions des rôles associés à la mère et au père par l'apport de dessins illustrant des situations précises (*cf.* annexe 4 p.71). Les élèves pourront ainsi confronter leur vision du monde.

Partie 3 : Résultats

L'analyse des résultats va porter sur les données recueillies lors des phases de pré-tests et post-tests. Elle s'organisera donc de la manière suivante. Dans une première partie, sera analysé l'ensemble des réponses des élèves recueilli lors de la phase de pré-test. Puis l'analyse sera ciblée dans une seconde partie, sur les différences observées entre les filles et les garçons concernant l'identité sexuée manifestée par chacun et les réponses de chaque groupe (garçons et filles) concernant les tests. Enfin, au sein d'une troisième partie, l'analyse portera sur les différences observées dans les classes A et B suite aux séquences menées. De ce fait, les parties deux et trois s'appuieront sur l'évolution des résultats, recueillis entre les pré-tests et les post-tests.

Plusieurs aspects sont abordés au sein de cette recherche. Mais l'un des objectifs principaux des pré-tests permet de vérifier si les stéréotypes de genre sont présents ou non chez les élèves de petite section.

3.1. Résultat des pré-tests : présence des stéréotypes de genre chez les élèves de petite section

Cette partie, traite les réponses des élèves de la classe A et B concernant l'association d'un genre (non-genré, masculin ou féminin) à des activités ou objets particuliers.

Les réponses des élèves ont été reportées dans des tableaux (4 à 11). Chacun de ces 7 tableaux correspond à une thématique précise dans laquelle y figure l'activité ou l'objet assigné selon le genre (item). Enfin, ces tableaux comprennent également les réponses des élèves prenant ainsi la forme de 4 types de réponses :

- L'objet ou l'activité présentée est, selon l'élève, non-genré.
- L'objet ou l'activité présentée est, selon l'élève, masculin.
- L'objet ou l'activité présentée est, selon l'élève, féminin.
- L'objet ou l'activité présentée ne fait pas l'objet de réponse précise et est alors comptabilisé comme un manque de réponse.

L'échantillon compte un nombre total de 28 enfants pour les phases de pré-tests. Ainsi au sein du tableau, les réponses sont comptabilisées selon le nombre d'élèves ayant répondu à un item précis (par exemple, 14 enfants sur 28 ont répondu que la cuisson des pâtes était une activité non-genrée lors des phases de pré-tests).

Lorsque plus de la moitié des élèves émettent une réponse stéréotypée (par exemple, une activité connotée masculine est bien reconnue par les élèves comme l'étant), la case est

colorée en verte. La case est colorée en grise lorsqu'elle concentre plus de la moitié des réponses des élèves sans pour autant correspondre à une réponse stéréotypée. Enfin, l'analyse qui va suivre se fera thématiques par thématiques.

Le tableau 4 traite les réponses des élèves de la classe A et B concernant l'association d'un genre (non-genré, masculin ou féminin) à des activités sur la thématique de la cuisine.

Tableau 4 – Nombre d'enfants associant des activités de cuisine à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : la cuisine (pré-test)					
	Réponses des élèves				
Items sélectionnés	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Cuire les pâtes	14	0	14	0	28
Item masculin Faire un barbecue	3	21	4	0	28
Item féminin Faire un gâteau	6	4	18	0	28

Avec les résultats du tableau 4, on observe que dans la thématique de la cuisine, 21 enfants sur 28 associent la préparation du barbecue à l'homme. Cette activité est donc perçue par les élèves comme étant une activité masculine. La vision des élèves rejoint ainsi les stéréotypes de genre, liés à la préparation du barbecue. Il en est de même pour l'item féminin : 18 élèves sur 28 associent la préparation du gâteau à une activité féminine. Ainsi plus de la moitié des élèves émettent une réponse stéréotypée à propos des items masculins et féminins. Quant à l'item neutre, on remarque que la cuisson des pâtes est une activité mixte pour la moitié des élèves ou féminine pour l'autre moitié. Mais en aucun cas, celle-ci est exclusivement masculine.

Le tableau 5 traite les réponses des élèves de la classe A et B concernant la thématique du jardinage.

Tableau 5 - Nombre d'enfants associant des objets de jardinage à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : le jardinage (pré-test)					
	Réponses des élèves				
Items sélectionnés	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Outils de jardinage	8	14	6	1	29
Item masculin Tondeuse à gazon	1	26	1	0	28
Item féminin Fleurs	3	7	18	0	28

On observe à l'aide des données recueillies dans le tableau 5, que l'item masculin est perçu par 26 enfants sur 28 comme étant un objet associé exclusivement à l'homme. Avec une part inférieure, l'item féminin est également de manière stéréotypée associée à la femme pour 18 enfants d'entre eux. En ce qui concerne l'item neutre, la moitié des enfants l'associe à

l'homme, puis on observe une quasi-répartition entre les réponses neutres et féminines. On remarque ainsi qu'une fois de plus, plus de la moitié des élèves émettent des réponses stéréotypées envers les items masculins et féminins.

Les tableaux 6 et 7 traitent l'ensemble des réponses des élèves concernant les thématiques de l'hygiène (tableau 6) et des objets de la maison (tableau 7).

Tableau 6 - Nombre d'enfants associant des objets d'hygiène et de soin à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : l'hygiène et le soin (pré-test)					
Items sélectionnés	Réponses des élèves				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Brosse à dents	28	0	0	0	28
Item masculin Rasoir	6	16	6	0	28
Item féminin Sèche-cheveux	4	2	22	0	28

Tableau 7 - Nombre d'enfants associant des objets de la maison à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : les objets (pré-test)					
Items sélectionnés	Réponses des élèves				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Smartphone	24	2	2	0	28
Item masculin Marteau	0	25	3	0	28
Item féminin Rouge à lèvres	1	1	26	0	28

Sur les deux thématiques susvisées, la quasi-totalité des élèves émet une réponse stéréotypée concernant les objets présentés. Il n'y a quasiment pas de transgression quant à aux objets et les genres assignés. L'item qui rencontre le moins de réponses stéréotypées de la part des élèves est le rasoir (tableau 6). En effet, 16 enfants considèrent cet item comme étant un objet associé à l'homme, ou au papa, tandis que les 12 autres le considèrent à répartition égale comme étant soit neutre, ou soit féminin.

Le tableau 8 et 9 qui vont suivre vont traiter de l'ensemble des réponses des élèves de la classe A et B à propos des thématiques des couleurs et des jouets. Ici, les 3 derniers thèmes abordés concernent l'enfant.

Tableau 8 - Nombre d'enfants associant des jouets à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : les jouets (pré-test)					
	Réponses des élèves				
Items sélectionnés	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Circuit de motricité	18	7	3	0	28
Item masculin Camion de pompier	13	13	2	0	28
Item féminin Poussette	8	4	16	0	28

Tableau 9 - Nombre d'enfants associant des couleurs à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : les couleurs (pré-test)					
	Réponses des élèves				
Items sélectionnés	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Jaune	11	5	12	0	28
Item masculin Bleu	19	6	3	0	28
Item féminin Rose	4	2	22	0	28

Dans le tableau 8, on observe que 13 enfants sur 28 considèrent l'item masculin comme étant un jouet neutre et que 13 autres enfants le considèrent comme étant masculin. Seuls 2 d'entre eux le considèrent exclusivement destiné aux filles. Quant au jouet féminin, plus de la moitié ici, soit 16 enfants sur 28 lui attribuent une connotation féminine. Le jouet féminin, ici, la poussette est donc perçue de manière plus stéréotypée que le camion de pompier.

Si on s'intéresse au tableau 9, on observe une situation semblable. L'item masculin est considéré pour plus de la moitié des enfants comme étant non-genré. Alors que l'item féminin est considéré par la quasi-totalité des enfants (22 sur 28) comme étant féminin. Dans les deux cas, c'est donc envers l'item féminin que les réponses des enfants sont majoritairement stéréotypées. Le bleu, couleur connotée comme étant celle des garçons, est plutôt mixte tandis que le rose est une couleur majoritairement associée aux filles.

Enfin, le tableau 10 traitera des activités que les enfants exercent avec leurs parents.

Tableau 10 - Nombre d'enfants associant les activités exercées avec leur parent à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test

Thématique abordée : les activités faites avec les parents (pré-test)					
	Réponses des élèves				
Items sélectionnés	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Se promener	24	1	2	1	28
Item masculin Jouer avec l'enfant	16	5	6	1	28
Item féminin Nettoyer les oreilles	8	5	15	0	28

Dans les données relevées dans le tableau 10, on observe dans cette thématique, que l'item perçu de la manière la plus stéréotypée par les élèves est l'item féminin. En effet, 15 élèves sur 28 répondent au fait que le nettoyage des oreilles est féminin, soit une activité associée à la mère. En revanche, les deux autres items sont considérés comme étant pour plus de la moitié, non-genré.

Suites aux résultats, on remarque donc qu'il y a une présence de stéréotypes de genre concernant les 7 thématiques abordées dans le cadre de ces tests. En se référant aux réponses fournies aux 21 items présents, plus de la moitié des élèves, soit plus de 14 élèves sur 28, ont émis des réponses stéréotypées pour 11 items d'entre eux. Parmi ces 11 items, 7 d'entre eux font partis de la catégorisation féminine et 8 d'entre eux relèvent de l'univers des parents. Néanmoins, il reste à savoir si ces stéréotypes de genre sont présents à la fois chez les filles et les garçons de cet âge. C'est l'objet de cette seconde partie.

3.2. Les stéréotypes de genre selon l'identité sexuée des élèves

Avant d'étudier la présence de ces stéréotypes selon le sexe des élèves, il faut dans un premier temps observer si un élève de petite section se sait garçon, ou fille.

Cette section se divise ainsi en deux sous-parties. La première abordera les résultats concernant l'identité sexuée manifestée par chaque élève. La seconde partie traitera des réponses émises par les élèves concernant les 7 thématiques évoquées dans les tests : ici, les résultats seront regroupés par identité sexuée (garçons/filles).

3.2.1. L'identité sexuée manifestée par chaque élève : résultats

Dans cette situation, il s'agit de voir si les élèves connaissent leur identité sexuée. Les réponses seront présentées sous forme de graphiques circulaires extraites de données brutes (cf. annexe 5 p.72). Seront alors analysées les réponses des élèves selon leur identité sexuée et selon les pré et post-tests. Les couleurs choisies sont volontairement stéréotypées afin d'en faciliter la lecture. Sera alors attribué le bleu pour les garçons, le rose pour les filles et le gris pour une absence de réponse.

L'échantillon compte 14 garçons en pré et post-test concernant les garçons. Mais concernant les filles, celui-ci compte 14 filles en pré-test et 13 en post-test. Une des élèves de la classe B a déménagé de façon imprévue.

3.2.1.1. L'identité sexuée manifestée par les garçons

Lors des phases de pré-tests, sur les 14 élèves garçons participant à cette recherche, 11 d'entre eux manifestent appartenir au sexe masculin, 2 manifestent appartenir au sexe féminin et 1 élève ne connaît pas son identité sexuée (figure 4). Tandis qu'en phase de post-test, 13 élèves s'identifient comme étant garçons contre 1, qui s'identifie toujours comme étant une fille (figure 3).

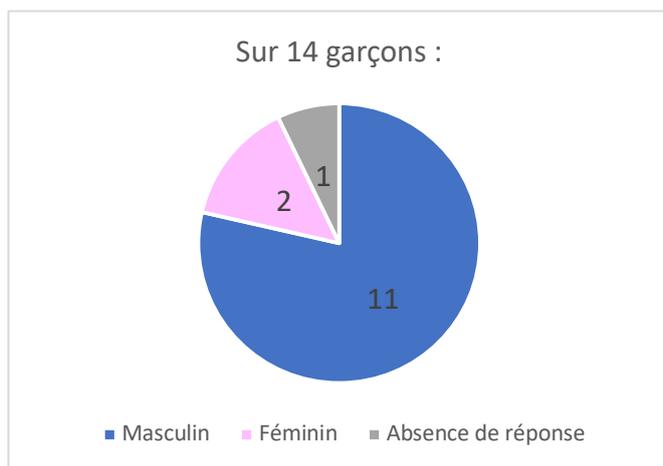


Figure 3 - Identités sexuées manifestées par les élèves garçons (pré-tests)

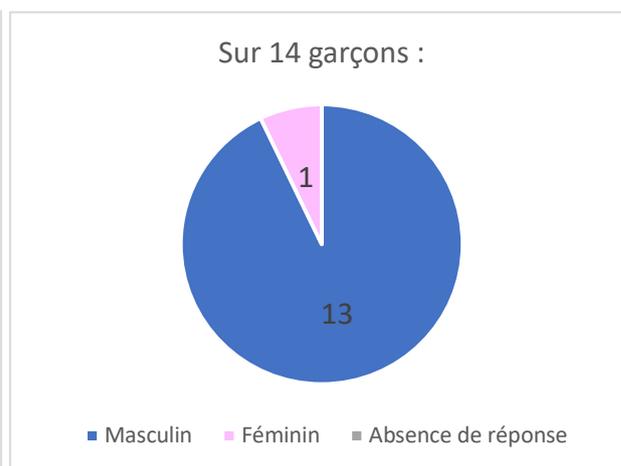


Figure 4 - Identités sexuées manifestées par les élèves garçons (post-test)

On remarque ainsi que parmi la période qui sépare les pré et post-tests (environ 8 semaines), l'identité sexuée manifestée par les élèves garçons évolue. En effet, parmi les 2 élèves qui manifestaient appartenir au sexe féminin, 1 d'entre eux s'identifie à présent comme étant un garçon même si l'autre s'identifie toujours comme étant une fille. L'élève qui présentait une absence de réponse à la question manifeste également à présent être un garçon.

3.2.1.2. L'identité sexuée manifestée par les filles

Lors des pré-tests, sur les 14 élèves filles participant à cette recherche, 12 d'entre elles manifestent appartenir au sexe féminin, 1 manifeste appartenir au sexe masculin, et 1 n'a pas fourni de réponse (figure 5). A contrario, lors des post-tests, l'échantillon étant passée à 13 filles, la totalité manifeste appartenir au sexe féminin (figure 6).

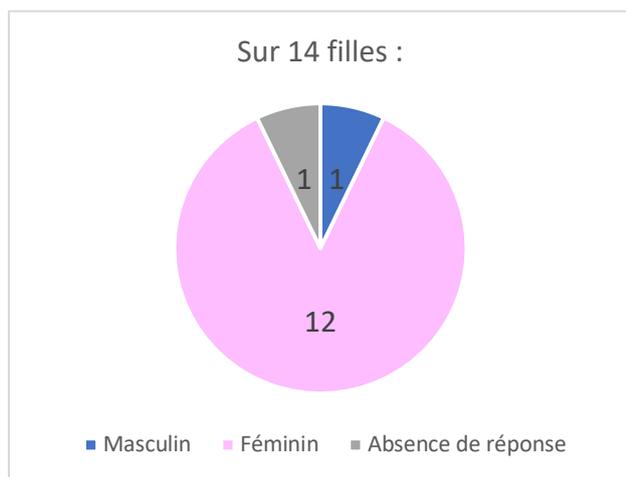


Figure 5 - Identités sexuées manifestées par les élèves filles (pré-tests)

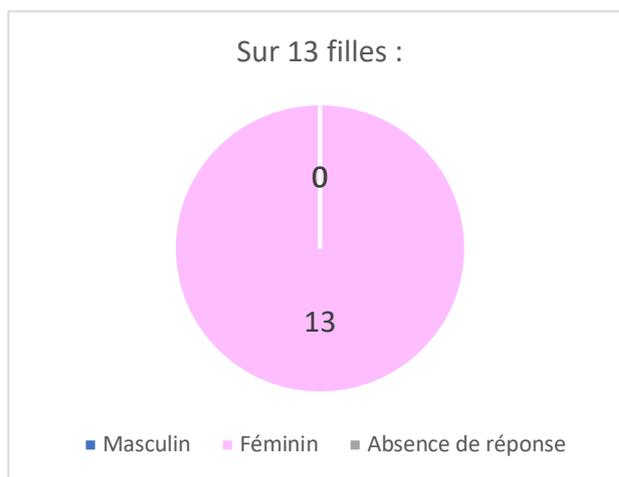


Figure 6 - Identités sexuées manifestées par les élèves filles (post-tests)

Comme pour les garçons, il y a également des représentations qui ont évolué durant les 8 semaines d'écart. Ainsi, parmi elles, l'élève qui disait être un garçon s'identifie dorénavant comme étant une fille et l'élève qui n'avait pas fourni de réponse s'identifie également comme étant une fille.

Dans l'ensemble, la majorité des élèves ont connaissance de leur identité sexuée. À présent, il convient d'observer si la présence des stéréotypes de genre est différente selon l'identité sexuée de l'élève.

3.2.2. Résultats des pré et post test selon l'identité sexuée

L'analyse qui va suivre porte sur l'ensemble des réponses émises par les élèves selon le genre, lors des phases de pré-tests et post-tests. Elle sera globale et regroupera l'ensemble des réponses non-genrées, féminines et masculines émises par les filles et les garçons, toutes activités confondues. Le contenu du tableau sera sous forme de fréquence pour faciliter sa lecture. À cela, sera effectué un calcul de taux de variation afin de témoigner d'une éventuelle augmentation ou diminution⁸. Une analyse qualitative issue des données brutes (cf. annexe 6 et 7 p.73-75) accompagnera ces résultats.

Les données du tableau 11 sont issues du total des réponses émises par les élèves (cf. annexe 6 p.73) Les taux de variation présent n'est pas calculé en fonction des fréquences obtenues mais en fonction des données brutes.

⁸ Calcul du taux de variation : $\frac{\text{Valeur finale} - \text{Valeur initiale}}{\text{Valeur initiale}} * 100$

Tableau 11 – Fréquences et taux de variation des réponses non-genrées, féminines et masculines selon le genre et les phases de tests (résultats arrondis à l'unité)

Type de réponses	Réponses des filles			Réponses des garçons		
	Pré-test	Post-test	Taux de variation	Pré-test	Post-test	Taux de variation
Non-genrées	34%	39%	8%	39%	50%	29%
Masculines	28%	27%	-10%	33%	26%	-22%
Féminines	38%	34%	-18%	27%	24%	-11%
Pas de réponse	0%	0%	0%	1%	0%	-100%

Si on s'intéresse à l'ensemble des réponses émises par les deux groupes d'élèves, on remarque avec le tableau 11, que suite aux séquences menées dans les deux classes, la part de réponses neutres augmente dans les deux cas, au profit d'une baisse des réponses masculines et féminines.

Si l'on procède par genre, on observe que le nombre de réponses non-genrées est plus conséquent chez les élèves garçons que chez les élèves filles, que ce soit en phase de pré-test ou de post-test. Mais l'augmentation est plus significative chez les élèves garçons. Le taux de réponses neutres augmente de 29 % chez les garçons, contre 8 % chez les filles.

En se référant aux données brutes (cf. annexe 7 p. 73-76), on remarque le nombre d'item en post-test regroupant plus de la moitié des réponses émises par les élèves est inférieur chez les filles (4 items dont l'hygiène, les objets et les jouets et les activités faites avec les parents contre 7 items chez les garçons).

D'autre part, on constate avec le tableau 11 que quelles que soient les phases de tests, les élèves filles émettent davantage de réponses féminines que masculines et inversement, les élèves garçons émettent davantage de réponses masculines. En s'intéressant à cette situation, on observe que lors des phases de pré et post-tests, la part de réponses masculines des garçons est moins conséquente que la part de réponses féminines des filles. D'ailleurs, la diminution est plus remarquable chez les élèves garçons (22 % contre 18 % chez les filles).

En se référant aux données brutes (cf. annexe 7 p. 73-76), chez les filles, le nombre d'items qui obtient un nombre de réponses féminines strictement supérieures que de réponses masculines en pré-test sont au nombre de 5 : le sèche-cheveux, le rouge à lèvres, le rose, la poussette et le nettoyage des oreilles. Tandis que chez les garçons, le nombre d'items concentrant un nombre supérieur de réponses masculines par rapport aux réponses féminines ne sont qu'au nombre de 2 : la préparation du barbecue et la tondeuse à gazon.

À la suite des expérimentations, on note que la part de réponses non-genrées est plus importante chez les élèves garçons. On note également que dans les deux cas, les élèves répondent davantage en faveur de leur sexe. Enfin, on observe que les représentations des

garçons évoluent davantage que celle des filles. Les taux de variations sont plus conséquents chez les garçons : le taux de réponses neutres augmente plus (29 % contre 8 %) et le taux de réponses en faveur de son sexe diminue davantage (22 % contre 18 %). Cependant, l'évolution du nombre de réponses orienté vers le sexe opposé est sensiblement identique (11 % pour les garçons contre 10 % chez les filles).

Suite à l'ensemble de ces résultats obtenus, il convient à présent de s'intéresser aux effets que produisent les différents types de supports en fonction des groupes classes étudiées.

3.3. La déconstruction des stéréotypes de genre selon les séquences menées

L'intérêt principal de ce travail de recherche consiste à s'interroger sur la manière la plus efficace de déconstruire les stéréotypes de genre chez les élèves de petite section, à l'aide de la littérature de jeunesse. Pour ce faire, les recherches émises par deux chercheurs suggéraient l'utilisation d'un livre neutre plutôt que celle d'un livre contre-stéréotypé. Cette partie va donc porter sur l'évolution des résultats concernant les pré-tests et les posts-tests en fonction du livre utilisé, afin de déconstruire les stéréotypes de genre. Elle se scindera donc en trois sous-parties dans lesquelles seront succinctement analysées les résultats de la classe A, ceux de la classe B et les effets de la déconstruction en fonction de l'album.

Les réponses sous forme de données brutes se situent en annexe 8 (p.77-78) et 9 (p.79-80). Étant donné que l'objectif porte sur la déconstruction des stéréotypes, les réponses émises par les élèves suite aux séquences menées doivent tendre vers la neutralité. En effet, la déconstruction doit amener les élèves à ne plus connoter une activité ou un objet comme étant exercée ou utilisé par un genre particulier. Par exemple, l'expérimentation a pour objectif d'amener les élèves en post-test à associer le sèche-cheveux non plus, à une utilisation féminine ou masculine, mais mixte. C'est pourquoi au sein de cette partie, l'analyse portera essentiellement sur les évolutions constatées concernant le nombre de réponses non-générées. L'évolution se fera à l'aide d'un taux de variation. Le résultat est affiché en vert s'il y a une hausse et inversement, en rouge s'il y a une baisse.

3.3.1. Résultats des tests selon l'utilisation d'un livre contre-stéréotypé (classe A)

Au regard de l'annexe 8 (p. 77-78), les résultats relèvent que le nombre de réponses stéréotypées émises dans chaque item diminue légèrement (cases vertes). En revanche, la majorité des élèves garde une représentation stéréotypée concernant les items sélectionnés pour le test. Les résultats des post-tests nous montrent que les stéréotypes de genre, malgré une diminution, sont encore présents suite à l'utilisation d'un livre contre-stéréotypé.

Le tableau ci-dessous présente le nombre total de réponses non-genrées émises par les élèves de la classe A, confrontés à un livre contre-stéréotypé. Les réponses sont regroupées en fonction des thématiques étudiées et selon les phases de l'expérimentation. Le taux de variation en pourcentage est calculé en fonction des réponses.

Tableau 12 – Taux de variation du nombre de réponses non-genrées émises par les élèves de la classe A (résultats arrondis à l'unité)

Thématiques	Total de réponses non-genrées (CLASSE A)		
	Pré-test	Post test	Taux de variation*
Cuisine	10	16	60%
Jardinage	7	11	57%
Hygiène	17	26	53%
Objets	12	18	50%
Jouets	25	25	0%
Couleurs	16	21	31%
Activités faites avec les parents	22	26	18%
TOTAL	109	143	31%

On observe avec ce tableau 12 de façon générale, que la majorité des réponses non-genrées sont en augmentation pour chaque item. Seule la thématique des jouets ne rencontre pas de variation. Il n'y a également pas de régression. Hormis les thématiques des couleurs et des activités exercées avec les parents, l'augmentation est généralement égale ou supérieur à 50 % pour les autres thématiques. Si l'on calcule la moyenne des taux de variation concernant les thématiques croissantes, celle-ci est d'environ 45 %.

Rappelons que les livres étudiées afin de déconstruire les stéréotypes de genre sont centrés sur la thématique de la cuisine et font ainsi référence à l'univers des parents. Ainsi, si l'on s'intéresse de façon plus spécifique aux effets produits par le livre contre-stéréotypé, on observe une augmentation des réponses non-genrées dans le thème de la cuisine de 60 % ; passant de 10 à 16 voix. C'est d'ailleurs le cas pour les autres thématiques faisant référence à l'univers des parents, qui subissent une croissance supérieure ou égale à 50 %.

On constate ainsi avec les données du tableau 12 que l'utilisation d'un livre contre-stéréotypé au sein d'une séquence de déconstruction permet une augmentation d'environ 31% des réponses non-genrées.

3.3.2. Résultats des tests selon l'utilisation d'un livre neutre (classe B)

Au regard de l'annexe 9 (p. 79-80), on observe dans cette classe, que le nombre de réponses stéréotypées émises par les élèves tend également à diminuer dans chaque item suite à l'expérimentation (case verte). Certaines thématiques témoignent d'un changement remarquable comme celles de l'hygiène et des activités faites avec les parents. Cependant,

les données relevées suite à l'expérimentation nous montrent également qu'il y a toujours une présence des stéréotypes de genre malgré une légère diminution des représentations.

Le tableau ci-dessous présente le nombre total de réponses non-genrées émises par les élèves de la classe B, confrontés à un livre neutre. Tout comme le tableau 12, ici les réponses sont regroupées en fonction des thématiques, selon les phases de l'expérimentation avec un taux de variation en pourcentage calculé en fonction des réponses.

Tableau 13 – Taux de variation du nombre de réponses non-genrées émises par les élèves de la classe B (résultats arrondis à l'unité)

Thématiques	Total de réponses non-genrées (CLASSE B)		
	Pré-test	Post test	Taux de variation
Cuisine	13	10	-23%
Jardinage	5	8	60%
Hygiène	21	26	24%
Objets	13	16	23%
Jouets	14	19	36%
Couleurs	18	19	6%
Activités faites avec les parents	26	17	-35%
TOTAL	110	115	5%

On observe avec le tableau 13 que 5 thématiques sur 7 rencontrent une hausse de réponses non-genrées. Cependant, 2 thématiques rencontrent une baisse : c'est le cas de la cuisine (-23 %) et des activités exercées avec les parents (-35 %). Les augmentations rencontrées au sein des thématiques croissantes vont de 6 % à 60 % et font part d'une moyenne de 30 %.

Comme vu précédemment, si l'on établit un lien avec le livre étudiée : ici, la thématique de la cuisine n'est pas en hausse. Le nombre de réponses non-genrées diminue de 23 %. En se référant à l'annexe 9 (p.79-80), on s'aperçoit dans la classe B, que le nombre de réponses masculines et féminines augmente (tableau 35). Les réponses stéréotypées au sein de cette thématique sont donc en augmentation. Il n'y a également pas le même constat que dans l'autre classe, les thématiques faisant référence à l'univers des parents ne rencontrent pas de hausses remarquables hormis le jardinage.

Ainsi, les données du tableau 13 montrent que l'utilisation d'un livre neutre permet seulement un accroissement de 5 % environ concernant les réponses neutres émises par les élèves.

3.3.3. Effet de la déconstruction en fonction de l'album

On remarque que lors des pré-tests, les deux classes possèdent un score quasiment équivalent concernant le nombre de réponses non-genrées. En effet, le score total est de 109 pour la classe A contre 110 pour la classe B (tableaux 12 et 13 p.43-44). À la suite des phases d'apprentissages, on constate que les scores des deux classes augmentent. Cela montre que les deux types de livres présentent un bénéfice pour les élèves concernant la déconstruction des stéréotypes de genre. Cependant, on observe une augmentation plus marquée dans la classe A (31 % contre seulement 5 % dans la classe B).

Le figure 7 montre les effets que produit l'utilisation d'un album contre-stéréotypé (classe A) ou neutre (classe B) sur le nombre de réponses neutres émises par les élèves. Elle représente les taux de variations en fonction des classes.

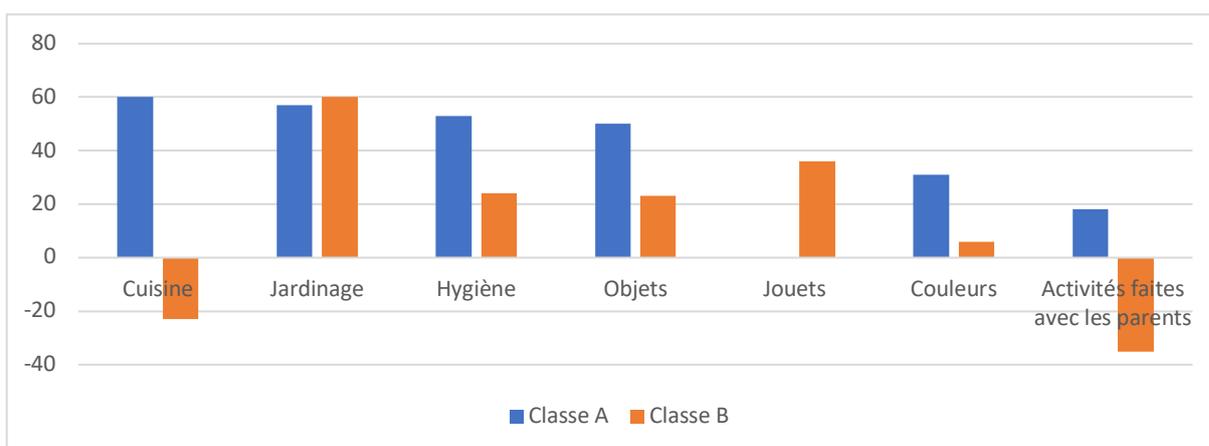


Figure 7 - Taux de variations des réponses non-genrées entre les pré-tests et les post-tests en fonction des classes A et B

A la lecture du graphique, il semblerait que l'utilisation d'un album contre-stéréotypé soit plus efficace qu'un album neutre chez des élèves de petite section. En effet, on ne constate pas de diminution dans la classe A contrairement à la classe B et les taux de variations sont majoritairement supérieurs dans la classe A hormis pour le jardinage et les jouets.

Partie 4 : Discussion

L'objectif principal de ce travail de recherche est de mettre à jour la façon la plus efficace de déconstruire, sur le court terme, les stéréotypes de genre chez les élèves de petite section à l'aide de la littérature de jeunesse. Cette étude proposait donc l'utilisation de deux types de livres différents (un livre neutre et un livre contre-stéréotypé), articulés autour d'une séquence quasiment similaire aux deux classes. L'objectif d'une déconstruction est d'amener les élèves à ne plus catégoriser un élément comme étant soit masculin ou féminin, il vise la neutralité. Les résultats présentés précédemment permettent ainsi de comparer les effets d'un livre neutre contre celle d'un livre contre-stéréotypé.

Mais d'autres interrogations portant sur les stéréotypes de genre ont été soulevées au sein de cette recherche. Les tests mis en œuvre afin de mesurer l'évolution des représentations des élèves ont donc permis de répondre aux différentes hypothèses émises.

Parmi les éléments originaux, présents au sein de cette étude, peut-être relevée la spécificité du public. En effet, les enfants scolarisés en petite section sont âgés entre 2 et 3 ans, soit, entre 24 et 36 mois. La présence de stéréotypes de genre est donc chez un enfant de cet âge, moins prégnant que chez un adulte, puisque l'enfant est sur le point de construire son identité de genre (Mieyaa et Rouyer, 2013).

4.1. Réponses aux hypothèses et interprétations

La première hypothèse qui s'est posée dans cette recherche interroge la présence de ces stéréotypes chez les enfants de petite section.

Les premiers constats montrent que parmi les tests effectués, certaines activités ou objets étaient perçus de manière stéréotypée par plus de la moitié de l'effectif étudié (hypothèse 1 validée). On remarque d'ailleurs que certains items genrés par la société telle que la tondeuse à gazon, le marteau, le rouge à lèvres ou le rose sont également perçus de manière stéréotypée par les élèves de petite section. Les élèves de cet âge associent donc déjà certains mots à un genre précis. Ces premiers résultats viennent accréditer les observations antérieures qui affirmaient qu'à partir de 24 mois, les enfants avaient déjà acquis un certain nombre de mots associés aux hommes et aux femmes (Poulin-Dubois et Serbin, 2006).

Ces premiers constats permettent également d'illustrer un fait non attendu lors de la phase d'émission des hypothèses. En effet, les données montrent que les stéréotypes ne sont pas les mêmes selon l'univers de référence. Lorsque l'univers se réfère à l'adulte, les activités ou objets qui en découlent sont davantage perçus de manière stéréotypée par les élèves. Inversement, les réponses sont moins stéréotypées lorsque les enfants sont confrontés à un

univers qui est le leur. On remarque ainsi les effets de l'éducation implicite et explicite. Effectivement, deux types d'éductions amènent l'enfant à attribuer un genre à une activité ou un objet. Il y a l'éducation implicite, qui se fait par imprégnation, soit, par l'observation que l'enfant fait concernant la répartition des responsabilités au sein de la famille. Puis il y a l'éducation explicite, qui se traduit par les accompagnements, les incitations ou même les interdictions qu'exercent les parents envers leurs enfants (Octobre, 2010).

Dans ce cas précis, lorsque l'univers réfère à celui de ses parents, l'enfant n'a fait que retranscrire ce qu'il a observé chez lui. Si la division des tâches est sexuée au sein de sa famille, les stéréotypes de genre sont plus prégnants chez ces enfants. *A contrario*, lorsque l'univers de l'enfant est abordé, il se réfère à son vécu. Les résultats témoignent qu'un objet masculin est plus facilement attribuable et utilisable par les filles. Ces observations montrent que la transgression de genre est plus tolérée envers les filles que les garçons. En adéquation avec les écrits antérieurs, on peut alors soutenir l'idée que les stratégies parentales visant à éviter les transgressions sont plus nombreuses pour les enfants garçons (Octobre, 2010). Cette recherche montre que cela se fait déjà remarquer chez des élèves de petite section.

La seconde hypothèse admettait que les stéréotypes de genre auraient une présence variable selon le sexe des enfants, avec une prégnance plus importante chez un sexe qu'un autre.

On remarque que la majorité des élèves de cet âge, qu'ils soient filles ou garçons, connaissent déjà leur identité sexuée. D'une part, cette identité semble stable puisque seuls les élèves qui n'en avaient pas une connaissance exacte changent d'avis, et d'autre part, les filles semblent avoir une meilleure connaissance que les garçons concernant leur identité sexuée. Cela confirme donc la littérature scientifique portant sur la constance de genre (Miyaa et Rouyer, 2013).

L'autre constat qui émane de ces résultats montre que la présence des stéréotypes de genre est davantage prégnante chez les élèves filles. Le fait qu'elles connaissent mieux leur identité sexuée que les garçons les amènent probablement à posséder une vision davantage stéréotypée que leurs pairs (hypothèse 2 validée). On remarque également que leurs représentations évoluent moins que celles des garçons. Cette recherche montre que la déconstruction a donc moins d'ampleur sur des filles de petite section. Ces observations viennent confirmer les recherches antérieures produites, portant sur la présence d'un décalage entre les filles et les garçons concernant l'adhésion et la manifestation de leur identité sexuée (Le Maner Idrissi et Renault, 2006).

Enfin, comme vu précédemment, la dernière hypothèse émise dans le cadre de cette étude admettait que l'utilisation d'un livre neutre serait plus efficace qu'un livre contre-stéréotypé afin de déconstruire les stéréotypes de genre présents chez les élèves de petite section.

À travers cette étude, on observe que l'utilisation des deux livres permet de faire varier les représentations initiales des élèves concernant les stéréotypes de genre. Les deux types de livres permettent donc une déconstruction, notamment dans l'augmentation des réponses non-genrées. Cependant, on constate que les élèves ayant été confrontés à un livre contre-stéréotypé possèdent un meilleur taux d'accroissement de réponses non-genrées que ceux ayant été confrontés à un livre neutre. La recherche montre alors que le livre contre-stéréotypé est plus efficient que le livre neutre sur des élèves de petite section (hypothèse 3 non-validée).

Ce dernier constat vient compléter la littérature scientifique. En effet, les chercheurs préconisent l'utilisation d'un livre « *ni trop stéréotypé, ni trop contre-stéréotypé* » (Ferrière & Morin-Messabel, p.76, 2013). Ces préconisations suggèrent ainsi l'idée que les livres contre-stéréotypés déclinent plusieurs degrés de contre-stéréotypes, avec des transgressions plus ou moins acceptées par les élèves. Les résultats ici, ont été obtenus suite à l'utilisation d'un livre contre-stéréotypé dans lequel la cuisine était associée au père de famille. Bien qu'allant à l'encontre des stéréotypes liés à cette thématique, qui est généralement associée à la femme, cette situation contre-stéréotypée n'est pas en décalage avec ce que les enfants peuvent observer chez eux. Contrairement aux autres qui abordent les contre-stéréotypes, ce livre traite une situation davantage réalisable et observable. C'est ce pourquoi le livre utilisé dans notre cas peut être qualifié, en reprenant les termes des chercheuses, comme étant « *ni trop contre-stéréotypée* » et vient donc accréditer les études précédentes. Cette recherche montre ainsi que les élèves semblent accueillir positivement des propositions qui ne correspondent pas aux conceptions habituelles lorsque le contre-stéréotype abordé traite de faits plus récurrents.

Enfin, cette recherche aborde l'utilisation d'un livre neutre car il correspond à l'intermédiaire entre un livre stéréotypé et contre-stéréotypé. Comme son nom l'indique, c'est un type de livre qui s'abstient de prendre parti à quelque idéologie. Celui-ci permet donc de laisser une libre interprétation aux élèves quant à la situation présentée. La neutralité permet aux élèves de comprendre qu'une situation doit être analysée avec un certain recul critique, avant d'être jugée par soi-même et donc, éviter toutes causes déterministes. Cette recherche montre que le livre neutre ne possède pas l'effet attendu chez des élèves de petite section. A ce stade du développement, les enfants ne sont pas encore capables d'interpréter le concept de neutralité et d'adopter un regard critique.

4.2. Limites et développements possibles

Cette étude a permis de mesurer l'impact d'un livre neutre et d'un livre contre-stéréotypé sur la déconstruction des stéréotypes de genre. Mais elle a également permis de dégager des pistes de réflexions sur les stéréotypes de genre chez des élèves de petite section. Plusieurs limites peuvent se dégager suite à ce travail de recherche. En voici les principales.

Une des premières limites concerne le matériel expérimental concernant les phases de pré-tests et post-tests. Ce matériel n'aborde que sept thématiques. Il aurait été intéressant de porter l'étude sur d'autres thématiques, afin de recueillir plus de précisions et d'informations sur les représentations des élèves. De plus, la pertinence des items choisis peut également être remise en cause. En effet, les stéréotypes dépendent des individus. Lorsque le test a été conçu, la majorité des items a été sélectionnée par moi-même. Afin d'obtenir un test plus pertinent et représentatif, il aurait été intéressant d'établir en amont, un sondage auprès d'individus pour ensuite sélectionner les items qui auraient perçu le plus de votes stéréotypés

Une autre limite qui s'intègre à cette recherche est l'effectif étudié : il ne comprend que 28 élèves. Il serait plus pertinent de porter cette étude sur un échantillon plus conséquent afin de pouvoir généraliser sur les représentations traitant des stéréotypes de genre chez des élèves de petite section.

Enfin, une des limites principales de ce travail fait référence à la durée de la déconstruction. Celle-ci s'est faite sur le court terme, au travers d'une séquence. Afin de mesurer des évolutions plus représentatives et plus conséquentes, il serait intéressant de porter ce travail de recherche sur une période plus importante, notamment sur l'année entière de petite section. De plus, le contexte sanitaire actuel en cette année scolaire 2020-2021 renforce les limites de cette recherche. En effet, le troisième confinement mis en place au cours de l'expérimentation a marqué une coupure de 3 semaines, durant laquelle, la majorité des élèves avaient oublié ce qui avait été mis en place.

A l'issue de cette recherche, plusieurs pistes de développement peuvent s'ouvrir. D'une part, cette recherche se conclut sur le fait que les élèves de petite section semblent accueillir positivement les représentations d'un livre contre-stéréotypé lorsque les faits relatés sont réalisables et observables. Il serait donc pertinent de mener cette étude en confrontant cette fois-ci, deux classes à plusieurs livres dont le « niveau » de contre-stéréotype varie, afin d'en jauger les conséquences.

D'autre part, cette étude n'intègre que des élèves de petite section. Les résultats montrent que la confrontation d'un livre neutre est encore trop précoce à ce stade de développement

de l'enfant. Il serait ainsi intéressant de porter l'étude chez des élèves plus âgés afin d'en mesurer l'impact concernant la déconstruction.

4.3. Conclusion sur les compétences professionnelles développées

Ce travail de recherche m'a permis de pousser un ensemble de réflexions sur ma pratique professionnelle, et celle de tout autre professeur en général.

Ce mémoire de fin d'étude porte en grande partie, sur les stéréotypes de genre. Selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, l'une des compétences communes à tous est la suivante : « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* »⁹. Par cet intitulé, ce référentiel rend explicite la compétence suivante : « *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.* »

La promotion de l'égalité entre les filles et les garçons fait donc parti des compétences que doit développer et mettre en œuvre les professeurs des écoles. À travers ce mémoire, j'ai pu constater l'importance de celle-ci. En effet, bien que cela ne soit pas prémédité, je me suis aperçu que certaines pratiques observables dans les écoles vont à l'encontre de ce principe. Ces pratiques et rituels vont même à terme, jusqu'à accentuer l'inégalité entre les filles et les garçons. Par ces pratiques, je note par exemple les suivantes : alterner filles et garçons dans les coins regroupement pour obtenir le calme, dans le même principe, mixer les élèves dans les groupes d'ateliers ou encore, faire passer tour à tour, filles et garçons aux toilettes etc...

Ainsi, à travers ce mémoire, je me suis rendu compte que l'enseignant, sans s'en rendre compte, pouvait avoir des pratiques à l'encontre de ses obligations professionnelles. Les stéréotypes de genre sont omniprésents dans le quotidien d'une classe, ne serait-ce que par les idées que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves (les filles sont calmes, les garçons bruyants, les filles sont travailleuses et les garçons agités ...). Tout professeur doit prendre conscience de cette réalité pour ne pas les accentuer, que ce soit dans la notation (avec la fameuse bosse des maths) ou dans le traitement qu'il a envers ses élèves. Il faut donc porter une attention particulière à la posture enseignante, qui peut de manière implicite renforcer ces stéréotypes.

⁹ Référentiel de compétences du métier de professorat et de l'éducation : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

En lien avec ce sujet et la littérature de jeunesse, j'ai pu constater à travers ce mémoire, que les stéréotypes de genre sont omniprésents dans les supports à destination des élèves. Afin de lutter efficacement contre ces stéréotypes, j'ai pris conscience de l'importance du regard critique qu'il faut lors du choix des supports pédagogiques. Je retiens de ce mémoire de fin d'études qu'il ne faut pas forcément bannir les livres stéréotypés. Il faut garder à l'esprit que ces livres ont également la fonction d'aider à la compréhension. Ils peuvent toujours être utilisés pour instaurer un cadre. Il faut ainsi apprendre aux élèves à adopter un regard critique, afin de pouvoir juger avec pertinence les informations auxquelles ils sont confrontés. Quant aux livres contre-stéréotypés, il ne s'agit pas non plus d'atteindre la déconstruction. Mais plutôt de rendre les stéréotypes manifestes afin d'énoncer des alternatives possibles aux situations que les élèves peuvent rencontrer.

En conclusion finale, ce mémoire de recherche a permis de renforcer mes connaissances sur les stéréotypes de genre ainsi que sur les enjeux qui en découlent, notamment au sein de l'institution scolaire. C'est un enjeu de taille, particulièrement pour celles qui ont longtemps été discriminées par ces stéréotypes. On le constate en parcourant les écrits de références qui ont fondé ce mémoire de fin d'études, car parmi les références traitant des stéréotypes de genre, près de 40 auteures sont des femmes.

Références bibliographiques

- Auduc, J., & Rivière, C. (2009). Sauvons les garçons ! *Paris : Descartes & cie*, 103 p.
- Barbu, S., Le Maner-Idrissi, G., & Magos, I. (2011). Le jeu chez les tout petits. *L'école des parents*, N° 593(6), p.24-25.
- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : *Le français aujourd'hui*, n° 185(2), p. 47-57.
- Bozio, A., Dormont, B., & García-Peñalosa, C. (2014). Réduire les inégalités de salaires entre femmes et hommes. *Notes du conseil d'analyse économique*, n° 17(7), p. 1-12.
- Buscatto, M. (2019). Sociologies du genre (2e édition.). *Malakoff : Armand Colin*, 220 p.
- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés. *Population*, Vol. 57(2), p. 261-292.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, n°179(4), p. 51-66.
- Chartier, A. (2010). Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse. Paris, Didier Jeunesse, 2009, 240 p.
- CODE DE L'EDUCATION. Chapitre 1er : Dispositions générales. (Articles L121-1 à L121-7). Version en vigueur au 11 déc. 2014. In : - *Légifrance*. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000027682629/2014-12-11/>
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : Le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, n° 49(2), p. 15-33.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman : Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge*, p. 25-40.
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, n° 65(1), p. 89-95.
- Darmon, M. (2018). Qu'est-ce que la socialisation ? *Sciences Humaines*, N° 301(3), p. 5-5.
- Delbrassine, D. (2019). L'album pour enfants entre texte et image. Prééminence de l'une, statut « accessoire » de l'autre ? *Textyles. Revue des lettres belges de langue française*, 57, p. 139-156.
- Delouée, S. (2018). 4. Attitude et changement. Dans : S. Delouée, *Manuel visuel de psychologie sociale : 2e édition*. Paris : Dunod, p. 63-84.

- Doraï, M. K. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? *Enfance*, 41(3), p. 45-54.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances Psy*, N° 69(1), p.90-100.
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : Analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education, AFPEN*, p. 59-78.
- Jaboin, Y. (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle! *Nouvelles Questions Feministes, Vol. 29(2)*, p. 34-45.
- Gaborit, P. (Éd.). (2009). Les stéréotypes de genre : Identités, rôles sociaux et politiques publiques. *Harmattan*, 342 p. Partie I : Introduction : Les stéréotypes de genre, p. 15-41.
- Glevarec, H. (2019). Stéréotypie, objectivité sociale et subjectivité. La sociologie face au tournant identitaire : L'exemple du genre. *Hermes, La Revue*, n° 83(1), p. 54-60.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), p. 71-73.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du " schéma de genre " : Une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance, Vol. 58(3)*, p. 251-265.
- Legal, J., Delouée, S. (2015). Stéréotypes, préjugés et discriminations – 2^{ème} Edition. *Les Topos, Dunod*, 128 p.
- Lentz, F. (2008). Visées et pratiques de la lecture de textes littéraires en contexte scolaire : quelques considérations. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 20(1-2), p. 113–142.
- Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, p. 29-48.
- Manuelian, M., Magnan-Rahimi, N., & Laroque, L. (2016). La littérature pour la jeunesse et le genre : Un corpus face à ses contradictions ? *Le français aujourd'hui, N° 193(2)*, p. 45-62.
- Mercader, P., & Carbonne, N. (2014). Identités hétéronormées à l'école : Catégorisations contraintes et jeux interstitiels. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 17(1), p. 135-150.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Blanc, A. L. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : Le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, p. 63-71.
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, 58(2), p. 135-147.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Égalité entre les filles et les garçons ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement de l'école maternelle ». In : *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Lire en réseaux ». Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/3/7-RA16_C3_FRA_5_lire_en_reseaux_591013.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. In : *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, n° 49(2), p. 55-76.

Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, Vol. 58(3), p. 283-292.

Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. *Bulletin de psychologie*, Numéro 556(4), p. 727-737.

Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010). Introduction. Socialisation de genre : Le point de vue du sujet. In *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, p. 7-13.

Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Blanc, A. le. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, p. 97-137.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, n° 157(2), p. 65-73.

Salès-Wuillemin, E. (2006). La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale. 169 p. Introduction générale : préjugés, stéréotypes et catégorisation sociale : architecture et dynamique conceptuelle, p. 11-25.

Seurat, A. (2010). Déconstruire les stéréotypes pour « lutter contre les discriminations » ? *Communication langages*, N° 165(3), p. 107-118.

Tauveron, C. (2002). Fonction et nature des lectures en réseaux. *Université d'automne, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissement*, p. 72-75.

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

Vidal, C. (2018). Les cerveaux des filles et des garçons : au-delà des préjugés. Dominique Ratia-Armengol éd., *Quand les temps changent, les bébés changent-ils*, p. 201-218.

Vidal, C. (2019). Chapitre 6. Le sexe du cerveau : au-delà des préjugés. Bérengère Abou éd., *Sexe & genre : De la biologie à la sociologie*, p. 81-93.

Vouillot, F. (1999). Filles et garçons à l'école : une égalité à construire. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 159 p. Chap. 1, Filles et garçons dans le système éducatif et la vie professionnelle par Annie Durante, p. 15-39.

Vouillot, F. (1999). Filles et garçons à l'école : une égalité à construire. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 159 p. Chap. 1, La scolarisation des filles : repères historiques par Yvette Cagan, p. 45-49.

Vouillot, F. (1999). Filles et garçons à l'école : une égalité à construire. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 159 p. Chap. 2, De l'instinct maternel à la bosse des maths par Françoise Vouillot, p. 99-109.

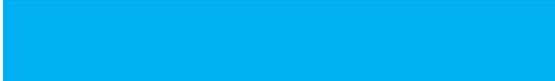
Zegai, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, n° 49(2), p. 35-54.

Table des annexes

ANNEXE 1 : MATERIEL EXPERIMENTAL DE RECUEIL DE DONNEES (PRE-TEST ET POST-TEST) – ITEMS MELANGES	57
ANNEXE 2 : SEQUENCE MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE A	59
ANNEXE 3 : SEQUENCE MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE B.....	65
ANNEXE 4 : SUPPORTS SEANCE 3 (DESSINS)	71
ANNEXE 5 : REPONSES DE CHAQUE ELEVE CONCERNANT L'IDENTITE SEXUEE MANIFESTEE (DONNEES BRUTES).....	72
ANNEXE 6 : TOTAL DES REPONSES NON-GENREES, FEMININES ET MASCULINES EMISES PAR LES ELEVES FILLES ET GARÇONS, TOUTES ACTIVITES CONFONDUES (DONNEES BRUTES).....	73
ANNEXE 7 : ENSEMBLE DES REPONSES EMISES PAR LES ELEVES FILLES ET GARÇONS ASSOCIANT LES ITEMS A UN GENRE MASCULIN, FEMININ OU NEUTRE EN PRE ET POST-TEST (DONNEES BRUTES).....	73
ANNEXE 8 : ENSEMBLE DES REPONSES EMISES PAR LES ELEVES DE LA CLASSE A ASSOCIANT LES ITEMS A UN GENRE MASCULIN, FEMININ OU NEUTRE EN PRE ET POST-TEST (DONNEES BRUTES).....	77
ANNEXE 9 : ENSEMBLE DES REPONSES EMISES PAR LES ELEVES DE LA CLASSE B ASSOCIANT LES ITEMS A UN GENRE MASCULIN, FEMININ OU NEUTRE EN PRE ET POST-TEST (DONNEES BRUTES).....	79

Annexe 1 : Matériel expérimental de recueil de données (pré-test et post-test) – items mélangés



Annexe 2 : Séquence mise en œuvre dans la classe A

Déconstruire les stéréotypes de genre avec un album CONTRE-STEREOTYPE

Niveau	Petite Section	Période	4
Titre de la séquence	Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album contre-stéréotypé		
Objectif(s)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aborder une première réflexion sur les stéréotypes de genre ❖ Déconstruire les stéréotypes de genre ❖ Aborder l'égalité filles/garçons ❖ Repérer les représentations initiales des élèves pour les déconstruire ❖ Comparer des albums 		
Nombres de séances	2 séances		
Domaine Sous domaine	<p>Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p>Sous domaine : L'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Oser entrer en communication ❖ Comprendre et apprendre ❖ Échanger et réfléchir avec les autres <p>Sous domaine : L'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Écouter de l'écrit et comprendre 		
Attendus de fin de cycle & Références au programme	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ❖ Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. ❖ S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. ❖ Reformuler pour se faire mieux comprendre ❖ Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, proposer des solutions, discuter un point de vue. ❖ Comprendre des textes écrits 		
Supports & Matériels	Plaquettes des activités à la maison, un dictaphone (hommes et femmes) Albums utilisés : <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Petit Ours Brun aime les pâtes</i>, Danièle Bour et Marie Aubinais ❖ <i>T'choupi et la cuisine</i>, Thierry Courtin 		

Organisation de la séquence	
Titre de la séance	Objectif(s) spécifique(s) de la séance et déroulé de la séance
Avant la séquence :	<ul style="list-style-type: none"> • Pré Test (individuel)
Séance 1 : Lecture offerte de <i>Petit Ours Brun aime les pâtes</i> (5 min)	<p>► Écouter et comprendre une histoire lue par le PE Lecture offerte du livre (modalité collective)</p>
Séance 2 : Lecture subjective de <i>T'choupi</i> (Album contre stéréotypé) 15 minutes (atelier)	<p>► Découvrir l'album contre stéréotypé ► Inviter les élèves à exprimer leurs émotions suite à la lecture de l'album Le PE présente le livre : il demande d'abord ce qu'il figure sur la première de couverture, puis invite les élèves à découvrir l'histoire : il lit l'histoire et montre chaque image Puis il interroge ensuite les élèves sur leurs émotions, ressentis, sur leur avis, suite à la lecture de l'album. Il propose aux élèves de faire des liens entre l'histoire et leur vécu.</p>
Séance 3 : Déconstruire avec un album contre stéréotypé (Comparaison d'albums) 20 minutes (atelier)	<p>► Comparer des albums ► Déconstruire les stéréotypes de genre Le PE propose aux élèves de comparer quelques éléments de l'histoire pour rendre compte des différences. Puis il enchaîne sur une discussion concernant la répartition des tâches, et l'inversion des rôles des parents, tout en s'appuyant des histoires.</p>
Après la séquence :	<ul style="list-style-type: none"> • Post Test (Individuel)

Séance 1 : Lecture Offerte de l'album Petit Ours Brun aime les pâtes

Séance n° 1/3	Séquence : Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album contre-stéréotypé	Temps : 5 minutes	Date :	Période : 4
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Sous domaine : L'écrit : Écouter de l'écrit et comprendre :				
Objectif(s) :				
<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir l'histoire suivante : <u>Petit Ours Brun aime les pâtes</u> 				
Compétences visées :				
<ul style="list-style-type: none"> • Écouter une histoire lue par le PE • Comprendre des textes écrits 				
Matériel : Album <u>Petit Ours Brun aime les pâtes</u>				
Observables :				
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est attentif à l'histoire • L'élève témoigne de l'intérêt à l'histoire 				

Démarche / Temps	Déroulement et Activité du PE	Activité des élèves
Phase 1 : Lecture offerte de l'album 5 min (Modalité collective)	Le PE lit l'album en montrant chaque image aux élèves. → <i>Il agrandi les images pour que le livre soit plus visible pour les élèves</i>	Écouter l'histoire lue par le PE Comprendre l'histoire

Bilan :

Séance 2 : Lecture subjective de l'album T'choupi et la cuisine

Séance n° 2/3	Séquence : Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album contre-stéréotypé	Temps : 15 minutes	Date :	Période : 4
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Sous domaine : L'oral :				
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oser entrer en communication</i> • <i>Comprendre et apprendre</i> • <i>Échanger et réfléchir avec les autres</i> 				
Objectif(s) :				

- Découvrir l'histoire suivante : T'choupi et la cuisine de Thierry Courtin
- Inviter l'élève à exprimer ses émotions sur une œuvre

Compétences visées :

- Écouter et comprendre une histoire lue
- Faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire
- Parler de son ressenti, donner son avis
- Établir un lien entre une œuvre et soi-même

Matériel : Album T'choupi et la cuisine de Thierry Courtin, Un dictaphone (ou autre)

Observables :

- L'élève est attentif à l'histoire
- L'élève participe aux échanges en donnant son avis

Démarche / Temps	Déroulement et Activité du PE	Activité des élèves
<p>Phase 1 : Introduction de l'album <i>5 minutes</i> <i>Atelier</i></p>	<p>Le PE installe les élèves dans l'atelier puis montre le livre aux enfants : <u>T'choupi et la cuisine</u> de Thierry Courtin Il demande ce qu'on y voit sur la première de couverture (T'choupi qui cuisine, qui prépare une salade) et propose alors de découvrir ce qu'il va se passer en le lisant.</p>	<p>Écouter et comprendre l'histoire lue</p>
<p>Phase 2 : Lecture subjective <i>5 min</i></p>	<p>Le PE lit le livre en veillant à montrer chaque image une par une. Après la lecture du livre, Le PE pose les questions suivantes aux élèves pour inviter l'élève à donner son ressenti :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A présent, j'aimerais connaître vos avis concernant le livre que je viens de vous lire. Dites-moi si oui, ou non vous avez aimé cette histoire ? → Veillez à demander une justification 	<p>Répondre aux questions Donner son ressenti</p>
<p>Phase 3 : Analyse ciblée <i>5 min</i></p>	<p><u>Le PE s'appuie ensuite sur des pages du livre pour une analyse plus ciblée :</u> → Montrer la page 8 (où T'choupi mélange) : Regardez cette page, que voit-on ? → Puis montrer la page 14 (où le père met la tarte au four) : Et sur cette page, que voit-on ? → Questionne l'élève pour l'amener à établir un lien avec son vécu : « Est-ce que vous aussi vous avez déjà cuisiné avec votre Papa comme le fait T'choupi ? Quel était le plat que vous aviez préparé ensemble ? »</p>	<p>Établir un lien entre lui et T'choupi Se remémorer un souvenir</p>

Bilan :

<p>Phase 2 : Comparaison d'album 5 min</p>	<p>« Qui voit-on sur cette image ? »</p> <p>Puis ensuite, le PE montre la première page de POB : à l'aide d'un cache, il laisse apparaître seulement la mère (pour permettre aux élèves de se focaliser sur la mère) :</p> <p>« Qui voit-on sur celle-ci ? »</p> <p>Puis le PE dévoile les deux images entièrement, puis demande « Quelle est la différence que l'on peut voir entre ces deux images ? »</p> <p>Puis le PE montre une photo d'une maison « neutre », qu'il peut ouvrir pour laisser paraître la photo d'une cuisine. Il ouvre ensuite une discussion : « Dans une maison qui est ce qui est chargé de faire la cuisine ? ». Il demande ensuite aux élèves de se justifier.</p> <p>Puis il pose les questions suivantes :</p> <p>« Selon vous, est-ce qu'une maman peut faire des activités que font les papas ? » puis donner des exemples</p> <p>« Selon vous, est-ce qu'un papa peut faire des activités que font les mamans ? » puis donner des exemples</p> <p>→ Pour illustrer ses propos, il montre des dessins où :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Maman Ours Brun et/ ou Maman T'choupi</u> : bricole avec un marteau, répare une voiture, utilise une tondeuse à gazon, prépare le barbecue - <u>Papa T'choupi et/ou Papa Ours Brun</u> : utilise un sèche-cheveux, repasse les vêtements, fait la vaisselle portant un tablier rose, tient un rouge à lèvres 	<p>Donner son avis Répondre aux questions du PE Écouter ses camarades Parler en attendant son tour Discuter un propos Justifier ses choix</p>
<p>Phase 3 : Discussion, mise en activité 5 min</p>	<p>Pour faire cela : il « scinde » la table en deux : « oui »  en vert et  « non » en rouge (photo de logo pour être plus compréhensible)</p> <p>Les élèves pourront ranger d'un côté ou de l'autre, les activités « réalisable » selon le genre et selon leur vision des choses. Le PE doit amener les élèves à échanger, et à se justifier.</p>	<p>Placer les activités selon leurs idées Se justifier</p>

<p>Phase 4 : Conclusion, déconstruction 5 min</p>	<p>Puis il conclut :</p> <p><i>« Comme nous avons pu le voir à travers les deux livres que nous avons lus, et suite à notre discussion : les papas et les mamans peuvent tous les deux cuisiner. Il n'y a pas d'activités réservées seulement aux papas et d'activités réservées seulement aux mamans. Par exemple, le bricolage n'est pas que pour papa, maman peut aussi bricoler, tout comme la cuisine n'est pas seulement réservée à maman. (Comme le papa de T'choupi dans le cas de classe A)</i></p> <p>→ Le PE change les images de place : il prend les images que les élèves ont placées dans « non » pour les mettre dans « oui ».</p> <p><i>D'ailleurs, les activités de garçons et de filles, tout comme les activités des papas et des mamans n'existent pas. Les activités sont faites pour le monde, tout le monde peut les faire. Il n'y a pas non plus d'objets que pour les filles, ou que pour les garçons. »</i></p> <p>→ Le PE veille à bien faire le lien avec les histoires</p>	<p>Écouter le PE</p>
--	---	----------------------

Bilan :

Annexe 3 : Séquence mise en œuvre dans la classe B

Déconstruire les stéréotypes de genre avec un album NEUTRE

Niveau	Petite Section	Période	4
Titre de la séquence	Déconstruire les stéréotypes de genre avec un album neutre		
Objectif(s)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aborder une première réflexion sur les stéréotypes de genre ❖ Déconstruire les stéréotypes de genre ❖ Aborder l'égalité filles/garçons ❖ Repérer les représentations initiales des élèves pour les déconstruire ❖ Comparer des albums 		
Nombres de séances	2 séances		
Domaine Sous domaine	<p>Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p>Sous domaine : L'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Oser entrer en communication ❖ Comprendre et apprendre ❖ Échanger et réfléchir avec les autres <p>Sous domaine : L'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Écouter de l'écrit et comprendre 		
Attendus de fin de cycle & Références au programme	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ❖ Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. ❖ S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. ❖ Reformuler pour se faire mieux comprendre ❖ Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, proposer des solutions, discuter un point de vue. 		
Supports & Matériels	Plaquettes des activités à la maison, un dictaphone (hommes et femmes) Albums utilisés : <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Petit Ours Brun aime les pâtes</i>, Danièle Bour et Marie Aubinais ❖ <i>La Soupe Aux Frites</i>, Jean Leroy & Ella Charbon 		

Organisation de la séquence	
Titre de la séance	Objectif(s) spécifique(s) de la séance et déroulé de la séance
Avant la séquence :	<ul style="list-style-type: none"> • Pré Test (individuel)
Séance 1 : Lecture offerte de <i>Petit Ours Brun aime les pâtes</i> (5 min)	<p>► Écouter et comprendre une histoire lue par le PE Lecture offerte du livre (modalité collective)</p>
<p>Séance 1 : Lecture subjective de <i>T'choupi</i> (Album contre stéréotypé)</p> <p style="text-align: center;">15 minutes (atelier)</p>	<p>► Découvrir l'album contre stéréotypé</p> <p>► Inviter les élèves à exprimer leurs émotions suite à la lecture de l'album Le PE présente le livre : il demande d'abord ce qu'il figure sur la première de couverture, puis invite les élèves à découvrir l'histoire : il lit l'histoire et montre chaque image Puis il interroge ensuite les élèves sur leurs émotions, ressentis, sur leur avis, suite à la lecture de l'album. Il propose aux élèves de faire des liens entre l'histoire et leur vécu.</p>
<p>Séance 2 : Déconstruire avec un album contre stéréotypé (Comparaison d'albums)</p> <p style="text-align: center;">20 minutes (atelier)</p>	<p>► Comparer des albums</p> <p>► Déconstruire les stéréotypes de genre Le PE propose aux élèves de comparer quelques éléments de l'histoire pour rendre compte des différences. Puis il enchaîne sur une discussion concernant la répartition des tâches, et l'inversion des rôles des parents, tout en s'appuyant des histoires.</p>
Après la séquence :	<ul style="list-style-type: none"> • Post Test (Inviduel)

Séance 1 : Lecture Offerte de l'album Petit Ours Brun aime les pâtes

Séance n° 1/3	Séquence : Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album neutre	Temps : 5 minutes	Date :	Période : 4
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Sous domaine : L'écrit : Écouter de l'écrit et comprendre :				
Objectif(s) :				
<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir l'histoire suivante : <u>Petit Ours Brun aime les pâtes</u> 				
Compétences visées :				
<ul style="list-style-type: none"> • Écouter une histoire lue par le PE • Comprendre des textes écrits 				
Matériel : Album <u>Petit Ours Brun aime les pâtes</u>				
Observables :				
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est attentif à l'histoire • L'élève témoigne de l'intérêt à l'histoire 				

Démarche / Temps	Déroulement et Activité du PE	Activité des élèves
Phase 1 : Lecture offerte de l'album 5 min <i>(Modalité collective)</i>	Le PE lit l'album en montrant chaque image aux élèves. <i>→ Il agrandi les images pour que le livre soit plus visible pour les élèves</i>	Écouter l'histoire lue par le PE Comprendre l'histoire

Bilan :

Séance 2 : Lecture subjective de l'album La Soupe Aux Frites

Séance n° 2/3	Séquence : Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album neutre	Temps : 15 minutes	Date :	Période : 4
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Sous domaine : L'oral :				
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oser entrer en communication</i> • <i>Comprendre et apprendre</i> • <i>Échanger et réfléchir avec les autres</i> 				
Objectif(s) :				
<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir l'histoire suivante : <u>La soupe aux frites</u>, de Jean Leroy, • Inviter l'élève à exprimer ses émotions sur une œuvre 				

Compétences visées :

- Écouter et comprendre une histoire lue
- Faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire
- Parler de son ressenti, donner son avis
- Établir un lien entre une œuvre et soi-même

Matériel : Album La soupe aux frites, de Jean Leroy, Un dictaphone (ou autre)

Observables :

- L'élève est attentif à l'histoire
- L'élève participe aux échanges en donnant son avis

Démarche / Temps	Déroulement et Activité du PE	Activité des élèves
<p>Phase 1 : Lecture de l'album <i>5 minutes</i> <i>Atelier</i></p> <p>Phase 2 : Phase 2 : Lecture subjective <i>5 min</i></p> <p>Phase 3 : Analyse ciblée <i>5 min</i></p>	<p>Le PE installe les élèves dans l'atelier puis montre le livre aux enfants : <u>La Soupe Aux Frites</u> de Jean LEROY Il demande ce qu'on y voit sur la première de couverture (Un « papa » ou une « maman » crocodile qui tient un plat avec des enfants crocodiles) et propose alors de découvrir ce qu'il va se passer en le lisant.</p> <p>Le PE lit le livre en veillant à montrer chaque image une par une.</p> <p>Après la lecture du livre, Le PE pose les questions suivantes aux élèves pour inviter l'élève à donner son ressenti :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A présent, j'aimerais connaître vos avis concernant le livre que je viens de vous lire. Dites-moi si oui, ou non vous avez aimé cette histoire ? → Veillez à demander une justification <p><u>Le PE s'appuie ensuite sur des pages du livre pour une analyse plus ciblée :</u> → Montrer la page 6 (où les enfants rejettent la soupe) : Regardez cette page, que voit-on ? Est-ce que vous réagissez de la même manière que les enfants crocodiles lorsqu'il faut boire de la soupe ? → Puis montrer la page 12 (où le père explique que c'est de la soupe aux frites) : Et sur cette page, que voit-on ? Les enfants n'ont pas envie de goûter la soupe aux frites, mais vous, est ce que vous l'auriez goûté à leur place ? → A votre avis, c'est bon de la soupe aux frites et aux bonbons ? Dite moi pourquoi.</p>	<p>Écouter et comprendre l'histoire lue</p> <p>Répondre aux questions Donner son ressenti</p>

Bilan :

Séance 3 : Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album neutre : La soupe aux frites

Séance n° 2/2	Séquence : Déconstruire les stéréotypes de genre avec l'album neutre	Temps : 15 à 20 minutes	Date :	Période : 4
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions				
Sous domaine : L'oral :				
<ul style="list-style-type: none"> • Oser entrer en communication • Comprendre et apprendre • Échanger et réfléchir avec les autres 				
Objectif(s) :				
<ul style="list-style-type: none"> • Déconstruire les stéréotypes de genre avec un album contre-stéréotypé • Remettre en question les stéréotypes de genre • Échanger sur la répartition des tâches ménagères et la place de l'homme et la femme à la maison • Créer un lien entre deux ouvrages portant sur la même thématique : initier à la lecture en réseau 				
Compétences visées :				
<ul style="list-style-type: none"> • Se remémorer des histoires lues • Être capable d'écouter pour répondre • Faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire • Parler de son ressenti, donner son avis • Trouver les similitudes entre deux albums différents 				
Matériel : Album <u>La soupe aux frites</u> , Album <u>Petit Ours Brun aime les pâtes</u> Un dictaphone (ou autre)				
Observables :				
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève établit des comparaisons entre les deux albums • L'élève est capable de se remettre en question et de changer son point de vu 				

Démarche / Temps	Déroulement et Activité du PE	Activité des élèves
Phase 1 : Introduction <i>5 min</i>	<p>Le PE installe les élèves dans un atelier puis demande aux élèves quel livre ils ont lu la dernière fois (La soupe aux frites). Puis il montre le livre de Petit Ours Brun. Il demande alors aux élèves s'ils se rappellent de cette histoire. Il demande à un élève de faire le résumé de POB.</p> <p>Le PE explique aux élèves que l'on va à présent comparer les deux histoires.</p> <p>Le PE montre la première page de LSAF : à l'aide d'un cache, il laisse apparaître seulement le père (pour permettre aux élèves de se focaliser sur le père) : « Qui voit-on sur cette image ? »</p>	<p>Écouter et comprendre l'histoire lue</p> <p>Répondre aux questions pour s'assurer de la compréhension</p>

<p>Phase 2 : Comparaison d'album et discussion 10 min</p>	<p>Puis ensuite, le PE montre la première page de POB : à l'aide d'un cache, il laisse apparaître seulement la mère (pour permettre aux élèves de se focaliser sur la mère) :</p> <p>« Qui voit-on sur celle-ci ? »</p> <p>Puis le PE dévoile les deux images entièrement, puis demande « Quelle est la différence que l'on peut voir entre ces deux images ? »</p> <p>Puis le PE montre une photo d'une maison « neutre », qu'il peut ouvrir pour laisser paraître la photo d'une cuisine. Il ouvre ensuite une discussion : « Dans une maison qui est ce qui est chargé de faire la cuisine ? ». Il demande ensuite aux élèves de se justifier.</p> <p>Puis il pose les questions suivantes :</p> <p>« Selon vous, est-ce qu'une maman peut faire des activités que font les papas ? » puis donner des exemples</p> <p>« Selon vous, est-ce qu'un papa peut faire des activités que font les mamans ? » puis donner des exemples</p> <p>→ Pour illustrer ses propos, il montre des dessins où :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Maman Ours Brun et/ ou Maman T'choupi</u> : bricole avec un marteau, répare une voiture, utilise une tondeuse à gazon, prépare le barbecue - <u>Papa T'choupi et/ou Papa Ours Brun</u> : utilise un sèche-cheveux, repasse les vêtements, fait la vaisselle portant un tablier rose, tient un rouge à lèvres <p>Pour faire cela : il « scinde » la table en deux : « oui »  en vert et  « non » en rouge (photo de logo pour être plus compréhensible)</p> <p>Les élèves pourront ranger d'un côté ou de l'autre, les activités « réalisable » selon le genre et selon leur vision des choses.</p> <p>Le PE doit amener les élèves à échanger, et à se justifier.</p>	<p>Donner son avis Répondre aux questions du PE Écouter ses camarades Parler en attendant son tour Discuter un propos Justifier ses choix</p> <p>Placer les activités selon leurs idées Se justifier</p>
<p>Phase 3 : Discussion, mise en activité 5 min</p>	<p>Puis il conclut :</p> <p>« Comme nous avons pu le voir à travers les deux livres que nous avons lus, et suite à notre discussion : les papas et les mamans peuvent tous les deux cuisiner. Il n'y a pas d'activités réservées seulement aux papas et d'activités réservées seulement aux mamans. Par exemple, le bricolage n'est pas que pour papa, maman peut aussi bricoler, tout comme la cuisine n'est pas seulement réservée à maman.</p>	<p>Écouter le PE</p>
<p>Phase 3 : Conclusion, déconstruction 5 min</p>		

	<p>→ Le PE change les images de place : il prend les images que les élèves ont placées dans « non » pour les mettre dans « oui ».</p> <p><i>D'ailleurs, les activités de garçons et de filles, tout comme les activités des papas et des mamans n'existent pas. Les activités sont faites pour le monde, tout le monde peut les faire. Il n'y a pas non plus d'objets que pour les filles, ou que pour les garçons. »</i></p> <p>Dans ce livre, on ne peut donc pas dire que c'est une maman, parce qu'elle cuisine, ou que c'est un papa, parce que son tablier est bleu. Ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent, alors on ne peut pas affirmer quoique ce soit ».</p> <p>→ Le PE veille à bien faire le lien avec les histoires</p>	
--	---	--

Bilan :

Annexe 4 : Supports séance 3 (dessins)



**Annexe 5 : Réponses de chaque élève concernant l'identité sexuée manifestée
(données brutes)**

Élèves	Pré-test		Pos-test	
	Identité sexuée	Identité sexuée manifestée	Identité sexuée	Identité sexuée manifestée
Élèves 1	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 2	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 3	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 4	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 5	Fille	Ne sait pas	Fille	Fille
Élèves 6	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 7	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 8	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 9	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 10	Garçon	Fille	Garçon	Garçon
Élèves 11	Garçon	Fille	Garçon	Fille
Élèves 12	Garçon	Ne sait pas	Garçon	Garçon
Élèves 13	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 14	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 15	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 16	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 17	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 18	Fille	Fille	Fille	Fille
Élèves 19	Fille	Garçon	Fille	Fille
Élèves 20	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 21	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 22	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 23	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 24	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 25	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 26	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 27	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon
Élèves 28	Garçon	Garçon	Garçon	Garçon

Annexe 6 : Total des réponses non-genrées, féminines et masculines émises par les élèves filles et garçons, toutes activités confondues (données brutes)

Type de réponses	Total des réponses des élèves filles		Total des réponses des élèves garçons	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Non-genrées	99	107	115	148
Masculines	82	74	98	76
Féminines	113	92	79	70
Pas de réponse	0	0	2	0
Total	294	273	294	294

294 = 14 élèves ayant répondu aux 21 items ($14 \times 21 = 294$)

273 = 13 élèves ayant répondu aux 21 items ($13 \times 21 = 273$)

Annexe 7 : Ensemble des réponses émises par les élèves filles et garçons associant les items à un genre masculin, féminin ou neutre en pré et post-test (données brutes)

La cuisine

Tableau 14 - Nombre de filles associant des activités de cuisine à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Cuire les pâtes	5	0	9	0	14	4	0	9	0	13
Item masculin Faire un barbecue	1	10	3	0	14	2	11	0	0	13
Item féminin Faire un gâteau	1	3	10	0	14	2	3	8	0	13

Tableau 15 - Nombre de garçons associant des activités de cuisine à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Cuire les pâtes	9	0	5	0	14	8	2	4	0	14
Item masculin Faire un barbecue	2	11	1	0	14	2	10	2	0	14
Item féminin Faire un gâteau	5	1	8	0	14	3	2	9	0	14

Le jardinage

Tableau 16 - Nombre de filles associant des objets de jardinage à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Outils de jardinage	5	4	5	0	14	4	0	9	0	13
Item masculin Tondeuse à gazon	1	13	0	0	14	2	11	0	0	13
Item féminin Fleurs	0	4	10	0	14	0	5	8	0	13

Tableau 17 - Nombre de garçons associant des objets de jardinage à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Outils de jardinage	3	10	1	0	14	8	2	4	0	14
Item masculin Tondeuse à gazon	0	13	1	0	14	2	10	2	0	14
Item féminin Fleurs	3	3	8	0	14	8	0	6	0	14

L'hygiène et le soin

Tableau 18 - Nombre de filles associant des objets d'hygiène et de soin à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Brosse à dents	14	0	0	0	14	14	0	0	0	13
Item masculin Rasoir	3	9	2	0	14	3	8	2	0	13
Item féminin Sèche-cheveux	1	1	12	0	14	5	1	8	0	13

Tableau 19 - Nombre de garçons associant des objets d'hygiène et de soin à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Brosse à dents	14	0	0	0	14	14	0	0	0	14
Item masculin Rasoir	3	7	4	0	14	4	9	1	0	14
Item féminin Sèche-cheveux	3	1	10	0	14	7	2	5	0	14

Les objets de la maison

Tableau 20 - Nombre de filles associant des objets de la maison à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Smartphone	11	1	2	0	14	12	0	1	0	13
Item masculin Marteau	0	13	1	0	14	3	8	2	0	13
Item féminin Rouge à lèvres	0	0	14	0	14	1	0	12	0	13

Tableau 21- Nombre de garçons associant des objets de la maison à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Smartphone	13	1	0	0	14	12	1	1	0	14
Item masculin Marteau	0	12	2	0	14	3	10	1	0	14
Item féminin Rouge à lèvres	1	1	12	0	14	2	1	11	0	14

Les jouets

Tableau 22 – Nombre de filles associant des jouets à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Circuit de motricité	11	1	2	0	14	9	3	2	0	13
Item masculin Camion de pompier	7	5	2	0	14	4	8	2	0	13
Item féminin Poussette	4	2	8	0	14	7	4	3	0	13

Tableau 23 - Nombre de garçons associant des jouets à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Circuit de motricité	7	6	1	0	14	10	3	1	0	14
Item masculin Camion de pompier	6	8	0	0	14	6	8	0	0	14
Item féminin Poussette	4	2	8	0	14	8	1	5	0	14

Les couleurs

Tableau 24 - Nombre de filles associant des couleurs à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Jaune	6	3	5	0	14	5	1	7	0	13
Item masculin Bleu	9	3	2	0	14	5	8	0	0	13
Item féminin Rose	2	1	11	0	14	4	1	8	0	13

Tableau 25 - Nombre de garçons associant des couleurs à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Jaune	5	2	7	0	14	11	3	0	0	14
Item masculin Bleu	10	3	1	0	14	9	5	0	0	14
Item féminin Rose	2	1	11	0	14	9	0	5	0	14

Les activités faites avec les parents

Tableau 26 - Nombre de filles associant activités exercées avec leur parent à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (filles)					Réponses des élèves (filles)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Se promener	13	0	1	0	14	10	1	2	0	13
Item masculin Jouer avec l'enfant	8	1	5	0	14	6	2	5	0	13
Item féminin Nettoyer les oreilles	4	1	9	0	14	7	2	4	0	13

Tableau 27 - Nombre de garçons associant activités exercées avec leur parent à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnés	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (garçons)					Réponses des élèves (garçons)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Se promener	11	1	1	1	14	9	2	3	0	14
Item masculin Jouer avec l'enfant	8	4	1	1	14	7	3	4	0	14
Item féminin Nettoyer les oreilles	4	4	6	0	14	6	2	6	0	14

Annexe 8 : Ensemble des réponses émises par les élèves de la classe A
associant les items à un genre masculin, féminin ou neutre en pré et post-test
(données brutes)

Tableau 28 – Nombre d'élèves de la classe A associant des activités de cuisine à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Cuire des pâtes	7	0	7	0	14	11	0	3	0	14
Item masculin Faire un barbecue	1	11	2	0	14	2	10	2	0	14
Item féminin Faire un gâteau	2	1	11	0	14	3	2	9	0	14
Total	10	12	20	0	42	16	12	14	0	42

Tableau 29 - Nombre d'élèves de la classe A associant des objets de jardinage à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Outils de jardinage	4	7	3	0	14	4	3	6	1	14
Item masculin Tondeuse à gazon	1	13	0	0	14	3	8	3	0	14
Item féminin Fleurs	2	5	7	0	14	4	4	6	0	14
Total	7	25	10	0	42	11	15	15	1	42

Tableau 30 - Nombre d'élèves de la classe A associant des objets d'hygiène et de soin à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Brosse à dents	14	0	0	0	14	14	0	0	0	14
Item masculin Rasoir	3	8	3	0	14	6	6	2	0	14
Item féminin Sèche-cheveux	0	2	12	0	14	6	0	8	0	14
Total	17	10	15	0	42	26	6	10	0	42

Tableau 31 - Nombre d'élèves de la classe A associant des objets de la maison à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Smartphone	11	1	2	0	14	12	0	2	0	14
Item masculin Marteau	0	13	1	0	14	4	8	2	0	14
Item féminin Rouge à lèvres	1	0	13	0	14	2	0	12	0	14
Total	12	14	16	0	42	18	8	16	0	42

Tableau 32 - Nombre d'élèves de la classe A associant des jouets à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Circuit de motricité	12	1	1	0	14	11	0	3	0	14
Item masculin Camion de pompier	10	3	1	0	14	7	6	1	0	14
Item féminin Poussette	3	2	9	0	14	7	2	5	0	14
Total	25	6	11	0	42	25	8	9	0	14

Tableau 33 - Nombre d'élèves de la classe A associant des couleurs à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Jaune	5	2	7	0	14	7	1	6	0	14
Item masculin Bleu	8	4	2	0	14	7	7	0	0	14
Item féminin Rose	3	2	9	0	14	7	7	0	0	14
Total	16	8	18	0	42	21	15	6	0	42

Tableau 34 - Nombre d'élèves de la classe A associant activités exercées avec leur parent à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE A)					Réponses des élèves (CLASSE A)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Se promener	13	1	0	0	14	12	0	2	0	14
Item masculin Jouer avec l'enfant	6	2	6	0	14	7	1	6	0	14
Item féminin Nettoyer les oreilles	3	4	7	0	14	9	2	3	0	14
Total	22	7	13	0	42	26	3	11	0	14

Annexe 9 : Ensemble des réponses émises par les élèves de la classe B
associant les items à un genre masculin, féminin ou neutre en pré et post-test
(données brutes)

Tableau 35 - Nombre d'élèves de la classe B associant des activités de cuisine à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Cuire des pâtes	7	0	7	0	14	6	1	6	0	13
Item masculin Faire un barbecue	2	10	2	0	14	2	11	0	0	13
Item féminin Faire un gâteau	4	3	7	0	14	2	3	8	0	13
Total	13	13	16	0	42	10	15	14	0	39

Tableau 36 - Nombre d'élèves de la classe B associant des objets de jardinage à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Outils de jardinage	4	7	3	0	14	2	11	0	0	13
Item masculin Tondeuse à gazon	0	13	1	0	14	2	10	1	0	13
Item féminin Fleurs	1	2	11	0	14	4	0	9	0	13
Total	5	22	15	0	42	8	21	10	0	39

Tableau 37 - Réponses des élèves de la classe B sur la thématique de l'hygiène

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Brosse à dents	14	0	0	0	14	13	0	0	0	13
Item masculin Rasoir	3	8	3	0	14	6	7	0	0	13
Item féminin Sèche-cheveux	4	0	10	0	14	7	1	5	0	13
Total	21	8	13	0	42	26	8	5	0	39

Tableau 38 - Nombre d'élèves de la classe B associant des objets d'hygiène et de soin à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-généré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Smartphone	13	1	0	0	14	12	1	0	0	13
Item masculin Marteau	0	12	2	0	14	2	10	1	0	13
Item féminin Rouge à lèvres	0	1	13	0	14	2	0	11	0	13
Total	13	14	15	0	42	16	11	12	0	39

Tableau 39 - Nombre d'élèves de la classe B associant des jouets à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Circuit de motricité	6	6	2	0	14	8	4	1	0	13
Item masculin Camion de pompier	3	10	1	0	14	3	10	0	0	13
Item féminin Poussette	5	2	7	0	14	8	1	4	0	13
Total	14	18	10	0	42	19	15	5	0	39

Tableau 40 - Nombre d'élèves de la classe B associant des couleurs à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Jaune	6	3	5	0	14	9	3	1	0	13
Item masculin Bleu	11	2	1	0	14	7	6	0	0	13
Item féminin Rose	1	0	13	0	14	3	0	10	0	13
Total	18	5	19	0	42	19	9	11	0	39

Tableau 41 - Nombre d'élèves de la classe B associant activités exercées avec leur parent à un genre masculin, féminin ou neutre en pré-test et en post-test

Items sélectionnées	PRE-TESTS					POST-TESTS				
	Réponses des élèves (CLASSE B)					Réponses des élèves (CLASSE B)				
	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total	Non-genré	Masculin	Féminin	Pas de réponse	Total
Item neutre Se promener	11	0	2	1	14	7	3	3	0	13
Item masculin Jouer avec l'enfant	10	3	1	0	14	6	3	4	0	13
Item féminin Nettoyer les oreilles	5	1	8	0	14	4	2	7	0	13
Total	26	4	11	1	42	17	8	14	0	39

Résumé français

La lutte en faveur de l'égalité filles-garçons est un enjeu au cœur de l'Éducation Nationale. Au fil des années, les recherches portant sur les stéréotypes de genre et la littérature jeunesse fleurissent. Certaines pratiques visent même à déconstruire ces stéréotypes de genre.

Ce mémoire de recherche a pour objectif de comparer les effets de la déconstruction que produisent deux types de livres (neutre et contre-stéréotypé) chez des élèves petite section. Cette étude soulève également quelques questionnements sur la présence des stéréotypes de genre chez des élèves âgés entre 2 et 3 ans.

Les résultats de cette recherche montrent d'une part que les élèves de cet âge possèdent déjà des stéréotypes de genre et que ces stéréotypes sont plus ancrés chez les filles. D'autre part, elle montre que l'utilisation d'un livre contre-stéréotypé est plus efficace qu'un livre neutre dans la déconstruction des stéréotypes de genre chez des élèves âgés de 2 à 3 ans.

Mots clés

Égalité filles-garçons, stéréotypes de genre, littérature de jeunesse, déconstruire, livre neutre, livre contre-stéréotypé, petite section.

Abstract

The fight for equality between girls and boys is a main issue for the National Education. Over the years, research about gender stereotypes and children's literature has flourished. Some practices are aimed to deconstruct these gender stereotypes.

This master's dissertation aims to compare the effects of deconstruction produced by two types of books (neutral and counter-stereotyped) among nursery students. This research also raises some questions about the presence of gender stereotypes among students between the ages of 2 and 3.

The results show, on the one hand, that students of this age already have stereotypes and these stereotypes are more entrenched among girls. On the other hand, it shows that the use of a counter-stereotyped book is more effective than a neutral book in the deconstruction of gender stereotypes among nursery students aged 2 to 3 years old.

Keyword

Equality between girls and boys, gender stereotypes, children's literature, deconstruct, neutral book, counter-stereotyped book, nursery