



**HAL**  
open science

# La littérature jeunesse est-elle un outil efficace de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école maternelle ?

Solène Paillot

► **To cite this version:**

Solène Paillot. La littérature jeunesse est-elle un outil efficace de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école maternelle ?. Education. 2022. dumas-03711646

**HAL Id: dumas-03711646**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03711646v1>**

Submitted on 1 Jul 2022

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

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

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année

## La littérature jeunesse est-elle un outil efficace de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école maternelle ?

**Mots Clefs : littérature jeunesse ; stéréotypes de genre ; égalité filles-garçons ;  
maternelle**

**Présenté par : Solène PAILLOT**

**Encadré par : Marie-Noëlle LAMY**

## **Remerciements**

Ce mémoire a été réalisé sous la direction de Marie-Noëlle Lamy que je remercie pour son accompagnement bienveillant.

À Agathe et Clara pour leur relecture et leur amitié.

À Romain, mes sœurs et ma mère pour leur soutien.

Et à mes 23 fantastiques élèves à qui j'ai eu la chance d'enseigner cette année.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	5
<b>I- Analyse du contexte</b> .....	6
1 Stéréotype, genres et sexes : définitions.....	6
1.1 De quoi parle-t-on quand nous parlons de stéréotype ?.....	6
1.2 De quoi parle-t-on quand nous parlons de genre ?.....	7
1.3 De quoi parle-t-on quand nous parlons de sexe ?.....	8
2 La littérature de jeunesse : définition et histoire.....	9
2.1 De quoi parle-t-on quand nous parlons de littérature jeunesse.....	9
2.2 Une brève histoire de la littérature jeunesse.....	10
2.3 La littérature de jeunesse à l'école.....	11
2.4 La littérature de jeunesse à l'école maternelle.....	12
<b>II- Cadres théoriques</b> .....	12
1 Les stéréotypes de genre à l'école.....	12
1.1 Une organisation scolaire face aux inégalités liées au genre.....	13
1.2 L'influence des stéréotypes de genre sur l'orientation scolaire.....	14
1.3 La mixité scolaire.....	16
1.4 L'identité genrée consolidée à l'école.....	17
2 La littérature jeunesse vectrice de stéréotypes de genre, agent de socialisation et outil de lutte.....	18
2.1 Des personnages stéréotypés dans les contes et la littérature jeunesse.....	19
2.2 Quelle importance de la littérature jeunesse dans la socialisation de l'enfant.....	20
2.3 La littérature jeunesse, un outil au service de la lutte contre les stéréotypes de genre.....	21
<b>III- Cadres méthodologiques</b> .....	23
1 Présentation du terrain.....	23
2 Problématique, hypothèses de recherche.....	24
<b>IV- Analyse des résultats</b> .....	25
1 Présentation et justification du protocole de recueil des données.....	25
1.1 Les albums jeunesse sélectionnés.....	25
1.2 L'outil d'évaluation des conceptions.....	26
1.3 L'organisation des débats après lecture.....	27
2 Analyse des données.....	27
2.1 Approche quantitative des données - Analyse des séances 1 et 6.....	28
2.2 Approche qualitative des données - Analyse des séances 2 à 5.....	31

2.2.1 Analyse de la séance 2 .....	31
2.2.2 Analyse de la séance 3 .....	32
2.2.3 Analyse de la séance 4 .....	33
2.2.4 Analyse de la séance 5 .....	33
2.2.5 Analyse globale des séances de lecture d'album .....	34
<b>V- Limites des analyses</b> .....	35
1- Limites de l'analyse quantitative.....	35
2- Limites de l'analyse qualitative.....	36
<b>VI-Perspectives</b> .....	36
<b>Conclusion</b> .....	38
<b>Références bibliographiques</b> .....	39
<b>Annexes</b> .....	41
Annexe 1 - Fiche séquence.....	41
Annexe 2 - Fiches séances.....	42
Annexe 3 - Retranscriptions des débats .....	52
<b>Résumé</b> .....	60

## Introduction

L'école publique française est mixte depuis la promulgation de la loi Haby en 1975<sup>1</sup>. Pourtant, cela ne fait pas de l'école un lieu d'égalité entre les filles et les garçons préservé des stéréotypes de genre.

La sociologue Marie Duru-Bellat, dans son article *À l'école du genre*<sup>2</sup>, explique : *“il n'y a pas de raison que les éducateurs échappent à l'emprise de ces stéréotypes. Et, de fait, toutes les recherches les montrent à l'œuvre dans le quotidien des classes. Les élèves y reçoivent une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement adéquats pour leur sexe. Celles-ci passent par le biais des attentes des maîtres et par les interactions pédagogiques, et tout autant par les contacts avec les pairs.”*

Il revient donc, dans le contexte d'une classe, à l'enseignant de se questionner sur son rapport aux stéréotypes de genre et aux outils dont il dispose pour lutter efficacement contre. La lutte contre les stéréotypes de genre et donc, la défense de l'égalité filles-garçons, est inscrite dans les programmes officiels et notamment dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture via le domaine 3, la formation de la personne et du citoyen, qui fait appel : *« à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations »*. Les programmes de l'école maternelle précisent que l'école maternelle est : *« une école où les enfants vont apprendre ensemble et à vivre ensemble »*, mais aussi que l'école maternelle est une école qui *« construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons »*. Enfin, les programmes des cycles 2 et 3 comptent parmi les quatre savoirs fondamentaux *“respecter autrui”* en plus du lire, écrire et compter.<sup>3</sup>

L'agent de l'Etat qu'est le professeur des écoles dispose de plusieurs outils pour lutter contre les stéréotypes de genre. À l'école maternelle, les élèves sont non lecteurs, ils ne savent pas écrire et un des supports pédagogiques les plus privilégiés est la littérature jeunesse. La littérature jeunesse, dont les historiens situent l'origine du premier livre entre 1530 et 1699, est une littérature pensée et adaptée à un public jeune allant de la petite enfance à l'adolescence.

Afin de rédiger ce mémoire, je me suis posée la question suivante : la littérature jeunesse est-elle un outil efficace de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école maternelle ? Dans un premier temps, je ferai une analyse du contexte en précisant les définitions de stéréotypes, genres, sexes et littérature de jeunesse puis, je préciserai les cadres théoriques. Enfin, j'explicitai le dispositif que j'ai mis en place en classe cette année 2021-2022 en présentant mes choix de supports, mes choix d'organisation et en analysant de façon quantitative et

<sup>1</sup><https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000334174/>

<sup>2</sup> <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-1-page-90.htm>

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>

qualitative les données que j'ai recueillies auprès de mes élèves de moyenne section de maternelle.

## I- Analyse du contexte

### 1. Stéréotypes, genres et sexes : définitions

Afin de mieux cerner les notions clés qui ont déterminé la rédaction de ce mémoire, j'ai décidé de les définir clairement dans une première partie.

#### 1.1 De quoi parle-t-on quand nous parlons de stéréotype ?

Le dictionnaire Le Robert nous indique qu'un stéréotype est : « *une opinion toute faite réduisant les particularités* », synonyme du terme cliché. Au quotidien, le terme stéréotype est facilement compris de toutes et tous car il en est fait un usage courant dans le langage au quotidien. Le chercheur Mohamed Kamel Doraï explique que les stéréotypes se cristallisent autour de catégories comme les populations, la nationalité, la catégorie socio-professionnelle, la classe sociale et les personnes incarnant une idéologie<sup>4</sup>. Il développe en disant que les stéréotypes, autour de ces catégories, font que nul ne parvient à s'extraire des représentations mentales stéréotypées qu'il ou elle peut se faire d'un individu selon qu'il ou elle appartient à une ou plusieurs de ces catégories. Et c'est ce qui rend la compréhension des stéréotypes si aisée, car le stéréotype est un raccourci mental, une représentation unique que l'on se fait des individus selon leurs caractéristiques. Le stéréotype se compose de croyances qui vont caractériser tous les membres d'un exogroupe (groupe autre à celui auquel un individu va s'identifier et donc en avoir une représentation stéréotypée) et permet de rendre moins complexe la compréhension d'un environnement qui nous est extérieur.

Lorsque l'on s'intéresse à l'étymologie du terme stéréotype, on découvre qu'il renvoie à une connotation relativement péjorative. Le terme stéréotype provient du domaine de l'imprimerie et trouve son origine dans deux mots grecs : le nom *tupos* qui désigne une empreinte, une image imprimée et de l'adjectif *stereos* qui signifie « solide ». C'est, définit M.Doraï, une plaque de métal qu'il est difficile de changer quand celle-ci est moulée. Au XIXe, ce néologisme renvoie à l'imprimerie et à la reproduction en série.

Dans le travail des chercheurs et chercheuses Julien Edrom, Raphaël Guérin, Witold Griot, Ksenia Smolovic, Flavien Villard, on y apprend que le stéréotype repose sur des réalités qui sont propres à l'individu, qu'il est de l'ordre du réflexe et peu de la réflexion et qu'il est amené à évoluer dans le temps. De plus, le stéréotype, s'il conserve principalement une connotation péjorative, peut contenir des sentiments opposés, qu'ils soient négatifs et/ou positifs. Les stéréotypes sont un moyen de faire une première connaissance avec l'autre bien qu'il reste de l'ordre du confortable plutôt que de la connaissance. Interrogé par les historiens et historiennes cités en début de paragraphe, le philosophe Weiz Wismann explique que le

---

<sup>4</sup> [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1988\\_num\\_41\\_3\\_2154](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2154)

stéréotype est « *la conséquence d'un désir de connaissance, qui, ensuite, se fige et s'annule.* »<sup>5</sup>.

J.Edrom, R.Guérin, W.Griot, K.Smolovic et F.Villard démontrent que dans le champ des sciences sociales, le terme de stéréotype fait son apparition dans les années 1920 avec le développement de la théorie des opinions dont l'ouvrage pionnier est celui de Walter Lippmann, *Opinion publique*, qui met en évidence le fait que les stéréotypes sont à la base de notre perception mentale du monde, de sa compréhension et de son interprétation et qui révèle les images que l'on peut se faire de nous-mêmes et des autres. Pour le psychologue Solomon Asch<sup>6</sup>, cité par J.Edrom, R.Guérin, W.Griot, K.Smolovic et F.Villard, le stéréotype est un passage obligé pour ordonner ses connaissances car le détail est trop confus pour être traité en premier lieu. Le cerveau recevant trop d'informations pour les traiter, il simplifie la réalité pour éviter une surcharge cognitive.

Cité par M.Doraï, le chercheur Brigham a mis en lumière deux courants dans les travaux de recherche. Le premier, indique que les stéréotypes sont des processus déficients de la pensée car :

- Ils sont incorrectement appris à travers les médias et sont développés à partir de rumeurs.
- Ils sont le résultat des sur-généralisations, de croyances exagérées.
- Ils ne coïncident pas avec les faits qu'ils souhaitent décrire, sont des déformations de la réalité par l'imaginaire.
- Ils sont rigides car persistants dans le temps et à travers les générations

Le second, souligne que les stéréotypes ne sont pas des processus déficients de la pensée car :

- Ils sont des catégories et des concepts qui vont permettre de classer les individus et les groupes d'individus, se distinguer d'autrui.
- Ils sont des généralisations qui permettent de décrire des situations générales en les simplifiant
- Ils sont des inférences fondées sur des théories implicites de la personnalité qui sont selon Leyens cité par Doraï, « *des croyances générales que nous entretenons à propos de l'espèce humaine notamment en ce qui concerne la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère de la population.* »

Les stéréotypes sont donc ancrés dans l'imaginaire collectif et permettent de catégoriser de manière simplifiée et exagérée les individus ou groupes d'individus. La transmission des stéréotypes s'effectue par tous les agents de socialisation, de façon consciente ou inconsciente, et par imprégnation du système social et de l'organisation de la société dans laquelle nous évoluons.

---

<sup>5</sup> <https://www.cairn.info/publications-de-Julien-Edrom--684573.htm>

<sup>6</sup> Cf. S. Asch, *Social psychology*, New York, 1952.

## 1.2 De quoi parle-t-on quand nous parlons de genre ?

Le mot genre est emprunté de l'anglais "*gender*". Le genre est souvent considéré comme distinct du sexe et est une construction sociale. Le genre est attribué à la naissance selon les organes génitaux des nouveaux-nés. Leur transgression est souvent source de rejet, d'exclusion sociale et d'incompréhension. Le genre revêt une dimension matérielle qui diffère selon que l'on soit assigné homme ou femme à la naissance. Les ressources et les espaces sociaux ne sont pas les mêmes selon que l'on soit homme ou femme. De plus, la construction sociale du genre est aussi symbolique. Dans *La domination masculine*, Pierre Bourdieu explique que le genre se construit sur des valeurs socialement rattachées à ce qui est considéré comme masculin ou féminin dans la société. Ce sont ces valeurs qui déterminent toute une organisation dans la société. Pour la philosophe et militante Monique Wittig, le genre construit socialement la distinction homme/femme ; masculin/féminin qui "*servent à dissimuler le fait que les différences sociales relèvent toujours d'un ordre économique, politique et idéologique. Tout système de domination crée des divisions sur le plan matériel et sur le plan économique.*"<sup>7</sup> Pour Wittig, notamment, le genre est un rapport social qui s'est construit sur un rapport de pouvoir et Bourdieu, dans son analyse sur la société Kabyle, explique comment la domination masculine opère en tant que structure et activité quotidienne : par une division du monde sexuée qui vient s'inscrire dans nos habitus.

Le genre est un rapport social qui se construit sur une différence sexuée et implique un rapport de force inégal entre hommes et femmes. Les valeurs associées au masculin ou au féminin ne sont pas considérées de la même manière. Le masculin revêt une supériorité sociale et une plus grande considération que le féminin. C'est pour cela que, entre autres, le travail domestique n'est globalement pas considéré comme un travail nécessitant une rémunération car réalisé majoritairement par les femmes : "*la famille est un lieu d'oppression pour les femmes*" disait la sociologue Christine Delphy.

La philosophe Judith Butler considère que le genre est performatif, qu'un être humain ne naît pas avec un genre naturel ou inné mais qu'il se construit jour après jour. Le genre se façonne au gré des normes et des contraintes et est le produit d'une répétition quotidienne. Dans *Gender Trouble* elle écrit : "*Il ne faudrait pas concevoir le genre comme une identité stable ou lieu de la capacité d'agir à l'origine des différents actes; le genre consiste davantage en une identité tissée avec le temps par des fils ténus, posée dans un espace extérieur par une répétition stylisée d'actes. L'effet du genre est produit par la stylisation du corps et doit donc être compris comme la façon banale dont toutes sortes de gestes, de mouvements et de styles corporels donnent l'illusion d'un soi genré durable.*" Pour J. Butler, le genre est donc un ensemble de normes apprises dès la naissance ayant pour but d'atteindre un idéal binaire masculin / féminin ce qui va à l'encontre de la croyance essentialiste qui veut que chaque personne possède un genre inné et naturel qui est défini selon les organes biologiques.

---

<sup>7</sup> <https://lefilidescommuns.fr/2019/11/19/la-pensee-straight-1992-monique-wittig/>

### 1.3 De quoi parle-t-on quand nous parlons de sexe ?

Si la notion de genre est bien à distinguer de la notion de sexe, dire que le sexe est biologique et le genre une construction sociale est un raccourci. Dans les années 1990, la thèse selon laquelle le sexe biologique est également une construction sociale (au même titre que le genre), suscite de nombreux débats chez les militants et militantes féministes et oppose certains chercheurs et chercheuses comme Judith Butler et Sally Haslanger. J. Butler soutient que le sexe est lui-même une construction culturelle, qu'il est *"toujours déjà du genre"*. (p.220).<sup>8</sup> En effet, elle oppose un questionnement très critique à l'égard de la définition biologique donnée au sexe : *"Pouvons-nous faire référence à un sexe ou à un genre « donnés » sans d'abord nous demander comment, par quels biais, le sexe / le genre nous est donné ? Et au fond, qu'est-ce que le « sexe » ? Est-il naturel, anatomique, chromosomique, hormonal ? Comment pouvons-nous, d'un point de vue féministe critique, appréhender les discours scientifiques qui prétendent établir ces « faits » pour nous ? Le sexe a-t-il une histoire ? Chaque sexe a-t-il une histoire différente, ou même des histoires différentes ? Et est-il possible de faire une histoire de la manière dont la dualité du sexe a été établie, une généalogie qui expose cette binarité elle-même comme une construction historiquement variable ?"*. En effet, traditionnellement, le sexe est conceptualisé de façon dichotomique : les chromosomes XY forment des testicules qui forment un pénis et conduiront à former des caractéristiques dites "mâle" tandis que les chromosomes XX forment des ovaires, une vulve et conduiront à former des caractéristiques dites "femelle". Mais cette définition repose sur un système binaire et exclut tout autre type de modèle c'est-à-dire les personnes intersexes. Il existe en effet d'autres formules chromosomiques que XX et XY, des exceptions liées à l'anatomie génitale externe qui ne peuvent être caractérisées comme mâle ou femelle et qui conduisent à des mutilations infantiles. Dans son ouvrage *Corps en tous genres*, Anne Fausto-Sterling, citée par le chercheur Patrick Bailleau<sup>9</sup>, aborde la complexité du dualisme du sexe et souligne *"le sexe est un continuum modulable à l'infini qui ne tient pas compte des contraintes imposées par les catégories"*. Pour J. Butler, la stricte binarité a des motivations sociales et politiques et non pas scientifiques : *"Si des scientifiques cherchent à identifier à tout prix un déterminant unique et binaire du sexe biologique, c'est parce que la régulation sociale du genre et de la sexualité, telle quelle est mise en oeuvre dans nos sociétés, requiert une telle binarité."* (p.221-222)<sup>10</sup>. De son côté, Sally Haslanger, si elle n'invalide pas la théorie de Butler, explique que *"ce n'est pas parce qu'une catégorie est introduite dans un contexte social déterminé, en vue d'objectifs sociaux, que les propriétés sur lesquelles cette distinction est fondée sont nécessairement socialement constituées ou socialement causées."* De plus, S. Haslanger refuse de donner une réponse définitive à la question de savoir si le sexe est biologique ou bien socialement construit car elle considère que cela dépend des types de construction sociale et des définitions selon un contexte.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> *Trouble dans le genre*. Judith Butler. 2006

<sup>9</sup> <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2017-2-page-76.htm>

<sup>10</sup> *Trouble dans le genre*. Judith Butler. 2006

<sup>11</sup> <https://hal-ens.archives-ouvertes.fr/hal-03474383/document>

## 2. La littérature de jeunesse : définition et histoire

### 2.1 De quoi parle-t-on quand nous parlons de littérature de jeunesse ?

La littérature de jeunesse ou la littérature d'enfance est une branche bien spécifique du secteur de l'édition qui est spécialisé dans la jeunesse. Que ce soit dans la forme ou dans le contenu, cette littérature est pensée et adaptée à un public allant de la petite enfance à l'adolescence, elle se décline donc, au même titre que la littérature, en sous-genre comme le roman jeunesse, la BD jeunesse, etc. Le rapport statistique du SNE (Syndicat National de l'Édition) de 2020-2021<sup>12</sup> indique que, en France, malgré une baisse de 2,36% du chiffre d'affaires des éditeurs, l'édition jeunesse a vu son chiffre d'affaires augmenter de 1,09% et une vente sur quatre représente une vente d'un ouvrage jeunesse. Sa plus-value, indique le rapport, c'est son adaptabilité et les liens qu'elle tisse avec l'univers du jeu vidéo et des réseaux sociaux. Le groupe GfK indique que parmi les ventes de littérature jeunesse, c'est l'album jeunesse qui connaît le plus grand succès avec 17,2 millions d'exemplaires vendus entre novembre 2019 et octobre 2020 contre 9,1 millions d'exemplaires pour la BD jeunesse ou 5,3 millions d'exemplaires pour la lecture premier éveils pour ne citer que ces sous-genres. En top des ventes, l'organisme indique que l'album le plus vendu sur cette période 2019-2020 est *La couleur des émotions* de l'autrice Anna Llenas (Ed. Quatre Fleuves). En BD, Astérix (Ed. Dargaud ; Hachette ; Albert René) et Mortelle Adèle (Ed. Tourbillon) s'inscrivent en top des ventes.<sup>13</sup>

### 2.2 Une brève histoire de la littérature de jeunesse

Selon Corinne Gibello-Bernette, commissaire à la BNF, la question de l'origine du premier livre pour enfant fait encore l'objet d'un débat entre les historiens et historiennes qui le situe entre 1530 et 1699 en Europe. Les uns citent la *Civilité puérile* d'Érasme (1530), d'autres citent *l'Orbis sensualium pictus* de Comenius (1658) ou encore les *Histoire ou Contes du temps passé* de Perrault (1697) ou la *Suite du quatrième livre de l'Odyssée d'Homère ou les Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse* de Fénelon (1699).

En revanche, il n'existe pas de traces de littérature jeunesse avant le XV<sup>e</sup> siècle et cela s'explique notamment car l'invention de l'imprimerie de Gutenberg n'est datée que de 1450 et que les livres étaient réservés à une élite car très coûteux et rares. Selon Véronique Maréchal, autrice de *Le livre et le jeune enfant - de la naissance à 6 ans* (Ed. de Boeck), seuls des contes ou histoires comme *Lancelot du Lac*, les contes traditionnels de *Renart* circulent oralement de génération en génération et jusqu'en 1830 environ, la morale et l'aspect instructif dominant dans les ouvrages qui vont être destinés aux enfants.

Toujours selon Véronique Maréchal, le livre va conserver son aspect pédagogique / éducatif très longtemps en abordant des sujets tels que la religion, les bonnes manières, la morale et l'éducation. Au XVI<sup>e</sup> siècle, le livre va varier de format, devient plus ludique et des

<sup>12</sup> <https://www.sne.fr/actu/les-chiffres-de-ledition-2020-2021-sont-disponibles/>

<sup>13</sup> <https://www.gfk.com/fr/insights/edition-jeunesse-toujours-dynamique>

ouvrages vont être destinés aux adultes et aux enfants : les contes de Charles Perrault, *Télémaque* de Fénelon, le premier recueil des *Fables* de Jean de La Fontaine.

L'âge d'or de la littérature enfantine apparaît selon V. Maréchal entre 1840 et 1940. Tout d'abord, après la Révolution française, la représentation des enfants change, ils sont mieux considérés, ont plus de droits. Entre 1840 et 1940, les livres pour enfants deviennent "récréatifs, ludiques, animés, avec de luxueuses mises en page. De l'abécédaire au livre de contes, du roman d'aventures à la science-fiction, les albums et les collections se multiplient."<sup>14</sup> L'arrivée des deux guerres mondiales va affaiblir cette lancée mais dès les années 1930, les éditions du **Père Castor** vont renouveler le genre en y donnant une dimension plus affective et à la suite de la seconde guerre mondiale, Louis Mirman, directeur de la section jeunesse chez **Hachette** et Madeleine Gueydoux réduisent les coûts de l'impression des livres en utilisant du papier journal et créent les célèbres **Bibliothèque verte** et **Bibliothèque rose**.

### 2.3 La littérature de jeunesse à l'école

Dans *Présentation, la littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques* de Max Butlen et Danielle Dubois-Marcoïn (p.3-6)<sup>15</sup>, on y apprend que "la littérature de jeunesse a été légitimée dans le système scolaire par les Programmes pour le collège dès 1995 et plus spectaculairement encore, en 2002, par un plan en faveur de la lecture de littérature à l'école élémentaire." mettant à disposition des enseignants et enseignantes une liste de références littéraires pour les élèves des cycles 2 et 3 puis du cycle 1 en 2013 avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République propulsée par le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon.

La loi pour une école de la confiance portée par l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, propose de penser la littérature à l'école primaire comme un "parcours d'un lecteur autonome". Des objectifs sont fixés pour chaque cycle, du cycle 1 au cycle 4. Au cycle 1, l'objectif est de préparer l'enfant à l'apprentissage systématique de la lecture à l'école élémentaire mais aussi de lui faire comprendre qu'une lecture doit se faire de manière fluide et avec un certain rythme. Pour tous les cycles confondus, les objectifs sont les suivants : nouer un lien affectif avec la lecture ; construire du sens dans ses lectures (comprendre les implicites) ; établir un lien entre l'oral et l'écrit ; apprendre à lire à voix haute et à lire silencieusement ; nouer un lien avec la culture de l'écrit.

Sylviane Ahr et Max Butlen dans *Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège*, expliquent que durant le XX<sup>ème</sup> siècle, la "question de l'enseignement de la littérature ne s'est pas posée, la première mission étant d'apprendre à lire, même si des oeuvres qui mettent en scène la jeunesse (...) ont été lues de longue date dans les écoles". Selon eux, l'élargissement du corpus d'oeuvres étudiées est lié à la massification scolaire et donc à l'élargissement du public. Une corrélation entre "la massification des publics et

<sup>14</sup> *Le livre et le jeune enfant - de la naissance à 6 ans*, Véronique Maréchal (Ed. de Boeck)

<sup>15</sup> <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-3.htm>

*l'éclatement progressif du corpus de référence est frappante, tout particulièrement après la réforme Berthoin qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.*"

Pour le chercheur Philippe Meirieu, la littérature de jeunesse est indissociable de l'École de la République, un outil de réalisation de la promesse des Lumières : *"la littérature jeunesse permet le passage fondateur du désir de savoir au désir d'apprendre. Elle sert la liberté de penser quand elle met l'enfant en recherche. Elle est, à cet égard, une école d'exigence et de dépassement contre toutes les tentations totalisantes"*<sup>16</sup>

#### 2.4 La littérature de jeunesse à l'école maternelle

L'utilisation d'albums jeunesse (et autres supports écrits) est encouragée par l'institution scolaire depuis plusieurs années notamment pour favoriser l'acculturation à la lecture et à l'écrit mais aussi dans le but de *"maîtriser la langue"* et d'accéder à la littératie. Cependant, à l'école maternelle, l'expérience littéraire des élèves varie fortement et une seule et même lecture n'a pas le même impact en fonction du niveau d'expérience de l'enfant. Emmanuelle Canut et Martine Vertalier, toutes les deux professeures des Universités en Sciences du langage, expliquent que lors d'une lecture dans une classe de maternelle, la compréhension peut varier d'un enfant à un autre concernant :

- l'interprétation des illustrations : l'enfant interprète les illustrations en fonction de son expérience personnelle.
- le rapport entre le texte et les illustrations : l'enfant de maternelle, qui ne sait pas lire, n'a que la voix du lecteur pour se repérer, *"les indices graphiques, les repères spatiaux de la mise en page, l'interprétation de l'image en rapport avec sa connaissance du monde, ne sont pas toujours à sa portée."*<sup>17</sup>
- l'organisation des aspects linguistiques : lorsque l'adulte lit le texte, il fait une lecture à voix haute d'un texte écrit. Or, le texte écrit comporte parfois un langage trop complexe qui n'est pas à la portée de tous les enfants dont le répertoire langagier se construit. Des difficultés d'identifications des locuteurs et narrateur peuvent également se poser et empêcher l'enfant d'accéder au sens de l'histoire.

À l'école maternelle, l'enseignant doit donc composer avec un paradoxe. Tous les élèves n'ont pas les mêmes compétences en termes de compréhension littéraire mais lire des albums est ce qui va permettre de créer des compétences en termes de compréhension littéraire.

Je vais maintenant définir les cadres théoriques qui synthétisent les idées et hypothèses qui m'ont été utiles pour l'élaboration de ce mémoire.

## II- Cadres théoriques

---

<sup>16</sup>

<https://www.sne.fr/app/uploads/2019/11/1-La-litte%CC%81rature-jeunesse-enjeu-e%CC%81ducatif-et-culturel-1.pdf>

<sup>17</sup> <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-51.htm>

## 1. Les stéréotypes de genre à l'école

Dans cette partie, je montrerai en quoi l'école participe à la perpétuation des stéréotypes de genre et comment cela influence les élèves dans leur parcours et la construction de leur identité.

### 1.1 Une organisation scolaire face aux inégalités liées au genre

Le sociologue français Emile Durkheim parlait de l'école comme étant "une petite société". Et si cela est vrai, alors ce que l'on y observe nous éclaire sur l'importance du genre dans les comportements des enseignants et enseignantes ainsi que des élèves.

Si l'école tend à lutter contre toutes les inégalités et notamment à lutter contre les stéréotypes de genre, elle contribue toutefois à en reproduire. En effet, l'école est un lieu de reproduction des stéréotypes et des comportements genrés au même titre que l'ensemble de la société. A leur passage qui est obligatoire, les élèves intériorisent ces comportements. À l'école primaire d'abord, les documents de repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche de 2019/2020 du ministère de l'Éducation nationale<sup>18</sup> indiquent que 85,2% des professeurs des écoles sont des professeures des écoles. En maternelle, elles sont 93% à exercer la fonction de professeures des écoles<sup>19</sup>. Et au sein de l'Éducation nationale, ces inégalités liées au genre se lisent dans tous les emplois. Plus le poste est considéré comme important, plus la part de femmes y est moindre. Ainsi, si les femmes sont à 85% professeures des écoles, elles ne sont plus que 65% chez les certifiés, 53% chez les agrégés et 27% chez les professeurs de chaire supérieure. En maternelle, on compte seulement 1% d'hommes chez les ATSEM<sup>20</sup>. Du côté du personnel de direction, c'est la même dynamique, plus on monte dans la hiérarchie, plus les femmes sont rares. Ainsi, on compte 29% de DASEN, 32% de femmes à l'inspection générale, 31% de proviseures, etc. En revanche, dans l'organisation scolaire, les femmes dominent la catégorie destinée au "care" : 96% des infirmières scolaires, assistantes sociales et médecins scolaires.<sup>21</sup>

A cela s'ajoute un écart persistant entre les salaires dans l'Éducation nationale. On note une différence de 300 euros chez les agrégés et les professeurs de chaire supérieure selon le genre. Chez les professeurs des écoles, quand une femme professeure gagne 2162€, un homme professeur gagne 2389 € et chez les certifiés, quand une femme gagne 2639€, un homme gagne 2891€<sup>22</sup>. Cet écart de rémunération est expliqué dans le bilan social du ministère par le fait que les hommes soient plus avancés dans leur carrière et bénéficient d'un indice plus élevé : *"Parmi les professeurs des écoles du public, l'écart de primes est de 50 % entre hommes et femmes, en lien avec une relative surreprésentation des hommes dans les directions des écoles. Dans le second degré public, et plus encore parmi les professeurs*

<sup>18</sup> <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

<sup>19</sup> <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-34.htm>

<sup>20</sup> Insee, SIASP au 31 décembre 2011

<sup>21</sup> <https://www.education.gouv.fr/bilan-social-du-ministere-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-2017-2018-enseignement-scolaire-12098>

<sup>22</sup> <https://www.education.gouv.fr/media/47825/download>

*agrégés et de chaires supérieures, les hommes perçoivent en moyenne 29 % de primes de plus que les femmes. Ces derniers ont en particulier une plus grande propension à effectuer des heures supplémentaires, percevant, en moyenne 52 % de rémunérations pour heures supplémentaires de plus que les femmes*"<sup>23</sup>.

Chez les enseignants et enseignantes du second degré, nous pouvons même parler de matière "féminine" et matière "masculine" tant les parts d'hommes ou de femmes sont loin de la parité. Dans le secteur public, seules 38,5% des femmes sont professeures de philosophie contre 79,5% professeures de lettres modernes ou classiques. Elles sont 83% à exercer le métier de professeures de langues mais ne sont plus que 42,9% en physique-chimie. Les hommes sont quant à eux 57% à exercer la profession de professeur d'EPS mais seulement 31,6% en arts plastiques. Dans le domaine de la production, il n'y a que 28,3% de femmes professeures, alors qu'elles représentent 66,6% des professeures du domaine du service dont 90% dans le paramédical et social, soins personnels. Dans le secteur technique, les professeurs de génie thermique sont à 96% des hommes et les professeurs de génie mécanique sont à 95% des hommes.

## 1.2 L'influence des stéréotypes de genre sur l'orientation scolaire

Comme l'écrit le sociologue Bernard Lahire « *Plus l'ordre inégal des choses est le produit d'une histoire de longue durée et est solidement installé, plus il faut de temps, d'énergie et d'efforts pour en prendre conscience et le remettre en question.* » Aucune raison donc, que les personnels d'éducation échappent aux stéréotypes de genre et surtout à leur transmission auprès des élèves. Dans la revue *Enfance&Psy*, la sociologue Marie Duru-Bellat explique qu'en classe, les élèves reçoivent de nombreuses informations concernant les comportements qui sont socialement acceptés selon qu'ils ou elles soient filles ou garçons et que cela passe par les attentes des enseignants et les interactions pédagogiques<sup>24</sup>. En effet, les enseignants, biaisés par des stéréotypes, peuvent avoir des attentes différentes concernant l'attitude et les apprentissages chez les élèves en fonction de leur genre. Selon Marie Duru-Bellat, les enseignants consacrent "un peu moins de temps aux filles – environ 44 % de leur temps, contre 56 % aux garçons –, différence qui peut paraître minime, mais qui devient vite considérable, dès lors qu'on comptabilise le temps qu'un élève passe en classe." De plus, les professeurs passent plus de temps sur les interventions des garçons que sur celles des filles et attendent des garçons des réponses précises tout en leur laissant le temps de le faire. Toujours selon Marie Duru-Bellat, les enseignants blâment plus les garçons vis-à-vis de leur conduite et comportement et notent plus sévèrement les copies de ces derniers car, ne doutant pas de leurs capacités, l'exigence est plus accrue sur leurs copies que sur celles des filles. De plus, les enseignants stimulent moins les filles à trouver les bonnes réponses, formulent moins de questions ouvertes pour elles et cela s'accroît avec l'âge.

<sup>23</sup><https://www.education.gouv.fr/bilan-social-du-ministere-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-2017-2018-enseignement-scolaire-12098>

<sup>24</sup> <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-1-page-90.htm>

La sociologue spécialiste des questions d'éducation Nicole Mosconi établit le même constat<sup>25</sup> : le temps de parole n'est pas équitablement réparti en classe et ce, au détriment des filles. Selon elle, les garçons et les filles ne sont pas non plus interrogés sur les mêmes choses, les filles étant plus souvent interrogées lors des remobilisations de connaissances, sur des notions déjà vues, alors que les garçons sont souvent plus interrogés en fin de séance lorsqu'il faut établir des résultats ou nouveaux raisonnements. Lors des évaluations, elle pointe également des différences de traitement : les garçons peuvent « *mieux faire, n'exploitent pas leurs capacités.* » alors que les filles « *sont travailleuses et font de leur mieux.* ».

Ces stéréotypes entretenus notamment par le corps enseignant ont des effets néfastes mesurables à l'échelle du cursus scolaire. Les derniers résultats de l'enquête PISA publiés fin 2019<sup>26</sup>, montrent que les filles réussissent mieux que les garçons en compréhension de l'écrit. En revanche, les garçons obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques. De plus, concernant les attentes professionnelles des élèves sondés dans l'enquête, parmi les élèves performants en mathématiques en France, un garçon sur trois souhaite travailler comme ingénieur ou scientifique alors que ce souhait concerne une seule fille sur six. En France, 6% de garçons émettent le souhait de travailler dans le secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC) contre presque aucune fille. En France, bien que les filles représentent 55% des effectifs de l'enseignement supérieur, elles ne sont que 27% en formation d'ingénieur et 29% en classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques<sup>27</sup>.

En France, cette orientation différenciée selon le genre s'explique, notamment, par un accès des filles aux études secondaires plus tardif et plus limité que celui des garçons. Ce n'est que sous la III<sup>ème</sup> République que les filles accèdent aux études secondaires grâce à la loi Camille Sée du 21 décembre 1880. En revanche, elles restent toujours exclues des savoirs considérés comme prestigieux comme le latin, le grec et la philosophie. Leur programme en mathématiques, sciences et physique est également restreint si nous comparons celui des garçons et les filles bénéficient de cours d'enseignement ménager. De plus, toutes les filles n'ont pas accès au lycée. Selon Nicole Mosconi, l'enseignement secondaire pour les filles a été pensé selon « *l'idée de la séparation radicale des positions et des fonctions des hommes et des femmes de la bourgeoisie et de la subordination féminine* »<sup>28</sup>. En effet, durant tout le XIX<sup>ème</sup> siècle, les femmes sont considérées par la médecine comme plus faibles, crédules, incapables de réflexion. C'est sous la demande sociale de plus en plus forte qu'en 1908 des établissements secondaires obtiennent l'autorisation de préparer les filles au baccalauréat. Il faut attendre 1924 pour que les programmes scolaires soient identiques pour les filles et les garçons. Dès lors, ayant été exclues de certains savoirs, sous-estimées et exclues des établissements scolaires durant très longtemps, un impact sur les choix d'orientation des femmes existent toujours et reposent encore sur une vision héritée des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle. Les recherches de la professeure Christine Fontanini, *orientation et parcours des filles et des*

<sup>25</sup> [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2001\\_num\\_5\\_1\\_953](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_953)

<sup>26</sup> <http://ses.ens-lyon.fr/actualites/rapports-etudes-et-4-pages/les-resultats-de-lenquete-pisa-2018-ocde-decembre-2019>

<sup>27</sup> MENESR-DEPP2017

<sup>28</sup> <https://books.openedition.org/purh/1569?lang=fr>

*garçons dans l'enseignement supérieurs*, nous apprennent que les filles réussissent mieux, en moyenne, que les garçons dans les premier et second degrés, qu'elles atteignent souvent la classe de 6ème sans avoir redoublé, qu'elles sont plus nombreuses à maîtriser les savoirs fondamentaux à la fin du collège, et qu'elles rejoignent à 63% des filières générales après la classe de 3ème contre 52% des garçons. En revanche, les résultats de la DEPP<sup>29</sup> montrent que la dernière réforme du baccalauréat au lycée a aggravé les inégalités filles-garçons concernant le choix des mathématiques. Depuis 1994 la part de filles dans la filière S avait progressé jusqu'à ce que ce taux chute au-dessous du niveau de 1994 avec la mise en place de la réforme. Il y a donc, en 2021, 25% de filles qui bénéficient d'un enseignement de mathématiques de plus de 6h hebdomadaire contre 45% avant la réforme du lycée.<sup>30</sup>

Malgré un parcours scolaire souvent plus brillant que celui des garçons, le faible taux de présence des filles dans les filières telles que celles des mathématiques, implique que les filles n'ont pas accès aux emplois parmi les plus socialement valorisés<sup>31</sup>. Les femmes sont alors surreprésentées dans des professions du care : 97% des aides à domicile et secrétariat ; 90% des aides-soignantes ; 73% des employées administratifs de la fonction publique ; 66% des enseignantes et sont sous-représentées dans le secteur de la construction : 10,4% ; ouvriers du bâtiment : 2,1% ; ingénieurs informatiques : 20,3%<sup>32</sup>.

Selon Marie Duru-Bellat, il ne suffit donc pas d'expliquer aux élèves qu'ils et elles peuvent accéder à tous les métiers mais il faut intervenir très tôt dans l'éducation pour tenter de modifier les représentations stéréotypées chez les enfants. En étant vigilant, l'enseignant peut ainsi encourager un choix moins genré à l'adolescence.

### 1.3 La mixité scolaire

Si la France a connu des écoles mixtes dès l'Ancien Régime, ces dernières n'ont été généralisées qu'à partir des années 60. En 1833, la loi Guizot<sup>33</sup> organise l'école primaire universelle et les municipalités doivent investir dans des écoles pour garçons. Toutefois, les filles y sont parfois admises pour remplir les classes, notamment dans les petites communes. Mais les espaces de classe sont bien séparés. Il faudra attendre les décrets d'application de la loi Haby du 28 décembre 1976<sup>34</sup> pour que la mixité soit rendue obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire. Aujourd'hui, la mixité est obligatoire dans tous les établissements scolaires français publics, l'idée étant de fournir à tous les élèves, filles et garçons, la même éducation. Les établissements non mixtes de l'enseignement privé sont aujourd'hui marginaux. En revanche, la mixité n'est pas toujours synonyme d'égalité. Ce

<sup>29</sup> DEPP, note d'information n°21.22.

<sup>30</sup><https://eduscol.education.fr/2221/presenter-le-lycee-general-et-technologique-ressources-et-outils-d-informatio-n-bac-2022>

<sup>31</sup> INSEE, 2016

<sup>32</sup>[https://www.inegalites.fr/Une-repartition-desequilibree-des-professions-entre-les-hommes-et-les-femmes?id\\_theme=22](https://www.inegalites.fr/Une-repartition-desequilibree-des-professions-entre-les-hommes-et-les-femmes?id_theme=22)

<sup>33</sup> <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833-1721>

<sup>34</sup><https://www.education.gouv.fr/decret-ndeg76-1301-du-28-decembre-1976-relatif-l-organisation-de-la-formatio-n-dans-les-ecoles-1658>

n'est d'ailleurs qu'en 1989 qu'une loi, la loi d'orientation sur l'éducation<sup>35</sup>, dite loi Jospin, sur l'égalité entre les filles et les garçons est inscrite dans les missions fondamentales de l'école.

Pour la sociologue Marie Duru-Bellat, la mixité est bien plus ambivalente qu'elle n'y paraît<sup>36</sup>. D'abord, et notamment chez les plus jeunes, on remarque que les garçons dominent l'espace physique dans la cour de récréation et repoussent donc les filles dans les marges et les recoins pour jouer. Également, *“les enfants passent plus de temps à jouer avec des enfants du même sexe qu'avec des enfants du sexe opposé (...) les garçons jouent en plus grand groupe que les filles, ont des rapports d'avantage hiérarchisés, où la domination physique joue un certain rôle.”* La sociologue ajoute que les attitudes déviantes des rôles de sexe sont toujours critiquées mais qu'elles sont mieux acceptées quand ce sont les filles qui les dévient que les garçons car les valeurs féminines sont toujours perçues comme plus dégradantes que celles des garçons.

La chercheuse Geneviève Vinsonneau a également mis en lumière que les stéréotypes de genre pouvaient être plus renforcés dans les groupes mixtes que dans les groupes non mixtes<sup>37</sup>. En contexte mixte, les individus marquent plus leur identité sexuelle et les normes de genre. Ainsi, les filles se sous-estiment dans les domaines considérés comme masculins (comme les mathématiques) lorsque les garçons sont présents et renforcent l'idée qu'elles sont meilleures dans les domaines littéraires.

Dans *Individus dominants et groupes dominés*, le chercheur Fabio Lorenzi-Cioldi montre que dans *“une situation d'interaction où les élèves ont à résoudre un jeu mathématiques, les filles diminuent sensiblement leur auto-attribution de compétence quand elles sont dans un groupe mixte par rapport à un groupe non-mixte ; de la même manière elles minorent leurs chances de réussite quand l'exercice est présenté comme un jeu de géométrie plutôt que comme une épreuve de dessin.”*<sup>38</sup> Cette recherche en psychologie sociale appelle *“la menace du stéréotype”* le fait de se fier à son groupe d'appartenance pour savoir si l'on peut réussir une tâche ou une autre.

Selon les résultats de la recherche de Lorenzi-Cioldi, la mixité affecterait dans une moindre mesure les garçons tandis que les filles seraient *“moins persuadées de leur compétence”* en contexte mixte. Il explique ce phénomène par *“le fait que la hiérarchie entre groupes rend difficile pour les dominés d'accéder à une identité propre, et les maintient dans une identité catégorielle : les membres de groupes dominants s'attribuent des traits singuliers (...) alors que les membres des groupes dominés s'attribuent des traits censés caractériser leur groupe d'appartenance.”*

<sup>35</sup> <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

<sup>36</sup> Ce que la mixité fait aux élèves Dans Revue de l'OFCE 2010/3 (n° 114), pages 197 à 212

<sup>37</sup> <https://books.openedition.org/pul/7095?lang=fr>

<sup>38</sup> <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-197.htm>

#### 1.4 L'identité genrée consolidée à l'école

La différence entre les hommes et les femmes n'est pas naturelle, mais est attribuée « *automatiquement d'une manière rigide aux membres des catégories filles et garçons* » selon la philosophe Nicole Mosconi. Cette attribution s'opère dès la naissance d'un enfant. C'est à partir des représentations masculines et féminines de leurs parents qu'un enfant va grandir. L'environnement physique (jouets, vêtements ou décoration) se conforme à la vision de la société sur les hommes et les femmes. Tout au long de l'enfance d'un individu, les conduites des adultes, en particulier des parents, varient en fonction du genre supposé de l'enfant. Ainsi, sont encouragées la prise de risque et l'autonomie dans le jeu chez les garçons alors que les filles seront plus sensibilisées à la sécurité et seront plus épaulées dans leurs activités. Enfin, la socialisation de genre est également marquée par le modèle familial et notamment le rôle des parents dans le foyer. Les modèles de masculinité et de féminité des parents guident les enfants vers des représentations stéréotypées comme celle présentée dans l'étude de Stefanie Sinno et Melanie Killen en 2011<sup>39</sup> : « *si les enfants âgés de 7 à 10 ans conçoivent comme acceptable que le père et la mère aient un emploi, ils justifient plus souvent l'emploi de la mère sur le registre du choix et celui du père sur le registre de la nécessité.* » La socialisation de genre s'exprime également par des caractéristiques physiques comme les cheveux, la manière de se tenir ou le poids, ainsi que dans les loisirs comme le sport, la musique ou encore la lecture. Or ces caractéristiques sont plus ou moins valorisées dans la société. Leur transgression pouvant être d'une grande violence en fonction de nos relations sociales.

Dans l'étude menée par Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis Le Blanc, *Identités sexuées et expériences scolaires*<sup>40</sup> le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle, on apprend que les enfants accordent une place majeure aux personnes présentes dans leurs différents milieux de vie et donc à leurs influences quant à la socialisation de genre. Le jeune enfant va, à la maison mais aussi à l'école, appréhender les « *codes et les normes de la société à travers des agents d'influence* », des pairs (camarades, amis) et des adultes référents (parents, enseignants). Les chercheurs poursuivent en expliquant que si « *l'expérience scolaire du jeune enfant est marquée par des situations pédagogiques dont le but premier est la transmission de savoir (...) les relations interpersonnelles que l'enfant met en place avec le groupe de pairs et les différents autrui significatifs revêtent une importance capitale dans la construction identitaire du jeune enfant.* »

Citée dans l'étude de Y.Mieyaa, V.Rouyer et A.Le Blanc, la sociologue Marie Duru-Bellat explique que les messages et représentations induits par les enseignants et l'ensemble du personnel éducatif provoquent des représentations stéréotypées chez les enfants, « *structurent les représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe.* » Tout cela s'opère alors même que l'enfant n'acquiert la constance de genre qu'à l'âge de 6-7 ans. En effet, en 1966, le psychologue Lawrence Kohlbert a démontré que l'identité sexuée se

<sup>39</sup>[https://www.researchgate.net/publication/232999475\\_Moms\\_at\\_Work\\_and\\_Dads\\_at\\_Home\\_Children's\\_Evaluations\\_of\\_Parental\\_Roles](https://www.researchgate.net/publication/232999475_Moms_at_Work_and_Dads_at_Home_Children's_Evaluations_of_Parental_Roles)

<sup>40</sup> <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080688/document>

construisait par phase selon l'âge d'un individu. Si l'enfant apprend à distinguer les personnes selon le genre très tôt, ce n'est qu'à partir de 6 ans qu'il catégorise "parfaitement" les comportements appropriés à l'un ou l'autre des deux genres acceptés par notre processus de bicatégorisation par sexe. Avant cet âge de 6-7 ans, Kohlberg a mis en évidence que sans conscience de la permanence de son identité sexuée, l'enfant ne pouvait se référer qu'aux normes de son milieu social et qu'il cherchera à être ce qu'on lui dit qu'il est.<sup>41</sup>

## 2. Littérature jeunesse vectrice de stéréotypes de genre et agent de socialisation

Dans cette partie je montrerai que les stéréotypes de genre sont présents dans la littérature jeunesse et qu'ils peuvent avoir une influence sur les jeunes enfants.

### 2.1 Des personnages stéréotypés dans les contes et dans la littérature jeunesse

Nous l'avons déjà mentionné dans une première partie mais les contes que l'on qualifie de traditionnels et que l'on associe à l'enfance étaient au départ des histoires transmises oralement. Isabelle Montalon, IEN Mission Sciences et Technologie, et Frédérique Poupon, Enseignant Ressource Sciences et Technologie, définissent le conte comme ceci : « *Le mot conte désigne à la fois un récit et un genre littéraire (oral et écrit). C'est une histoire racontée de génération en génération, en vue de divertir, d'éduquer et de moraliser. Il est une des plus anciennes manifestations de la littérature populaire de transmission orale. Il possède un aspect intemporel* »<sup>42</sup>. Mais les principaux personnages des contes sont aussi souvent très stéréotypés et les recherches menées par Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer dans *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre* en attestent<sup>43</sup>. Les chercheuses ont analysé 537 albums destinés aux enfants de 0 à 9 ans en 1994 et ont recensé les personnages et leurs caractéristiques. Dans cette littérature, les personnages féminins sont sur-représentés par 3 figures féminines : les princesses, les sorcières et les belles-mères. Ces dernières n'ont que rarement un comportement héroïque et sont valorisées : les valeurs de bonté, de beauté, de pardon et de candeur. De plus, les princesses ou les filles sont souvent cantonnées à de la passivité, elles sont naïves, victimes et attendent d'être délivrées par un prince ou un homme. La chercheuse Anne Dafflon Nouvelle précise également que dans la littérature jeunesse, les personnages féminins sont moins représentés que les personnages masculins et qu'elles sont souvent représentées dans l'espace privé alors que les hommes sont représentés dans l'espace public<sup>44</sup>. De plus, Anne Dafflon Nouvelle montre que dans les histoires récentes, les hommes prennent de plus en plus place dans l'espace privé et s'occupent des enfants mais les femmes continuent de jouer majoritairement les mêmes rôles que dans les histoires plus anciennes. Les personnages masculins sont également montrés dans une plus large diversité de professions et d'activités alors que les femmes non, ce qui rend les personnages féminins moins diversifiés.

<sup>41</sup> <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2014-7-page-22.htm>

<sup>42</sup> [https://www4.ac-nancy-metz.fr/musimomes/IMG/pdf/Fiche\\_contes.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/musimomes/IMG/pdf/Fiche_contes.pdf)

<sup>43</sup> [https://www.persee.fr/doc/pop\\_0032-4663\\_2002\\_num\\_57\\_2\\_7341](https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2002_num_57_2_7341)

<sup>44</sup> [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3662/pdf/SZBW\\_2002\\_H2\\_S309\\_Dafflon\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3662/pdf/SZBW_2002_H2_S309_Dafflon_D_A.pdf)

TABLEAU 9. – NOMBRE D'ALBUMS METTANT EN SCÈNE UN PERSONNAGE MASCULIN OU FÉMININ SELON LE TYPE D'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

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

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

Dans *Le deuxième sexe*, Simone de Beauvoir, résume ainsi les rôles des personnages dans les contes selon qu'ils soient hommes ou qu'elles soient femmes : « *Elle (la femme) apprend que pour être heureuse il faut être aimée ; pour être aimée, il faut attendre l'amour. La femme c'est la Belle au Bois Dormant, Peau d'Âne, Cendrillon, Blanche Neige, celle qui reçoit et subit. Dans les chansons, dans les contes, on voit le jeune homme partir aventureusement à la recherche de la femme ; il pourfend les dragons, il combat les géants ; elle est enfermée dans une tour, un palais, un jardin, une caverne, enchaînée à un rocher, captive, endormie : elle attend. Un jour mon prince viendra... Les refrains populaires lui insufflent des rêves de patience et d'espoir.* »<sup>45</sup>. Pour la philosophe, les femmes sont donc cantonnées à attendre ou à réaliser des tâches domestiques, la quintessence de leur vie ne provient que du mariage à moins d'être une femme plus âgée, une sorcière ou une belle-mère, cruellement jalouse. Les hommes eux, étant en position dominante, décisionnaire du sort des femmes, qu'ils soient le père ou le prince, se permettant même des baisers aux princesses endormies. Les recherches de Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer montrent bien que les femmes et les hommes sont prisonniers de leurs rôles, l'homme ayant une position sociale élevée, se devant d'être brave et riche, et la femme se devant d'être candide et très belle. Mais pour autant, faut-il bannir les contes et la littérature jeunesse de la portée des enfants ?

## 2.2 Quelle importance de la littérature jeunesse dans la socialisation de l'enfant ?

Dans ses recherches<sup>46</sup>, Anne Dafflon Nouvelle, nous démontre que la littérature de jeunesse est un support de socialisation pour les enfants, qu'elle est : « *riche d'enseignements sur les valeurs et les représentations transmises par les adultes.* » même lorsqu'elle ne représente pas de personnages humains. En effet, la chercheuse explique que les enfants ont un grand intérêt pour les animaux anthropomorphiques car ils s'identifient plus à des images qu'à la réalité mais qu'il est faux d'affirmer que leur utilisation dans la littérature de jeunesse exclu les stéréotypes de genre même si le personnage est représenté comme asexué : « *Dans l'analyse de la littérature anthropomorphique, un sexe a pu être attribué à la quasi-totalité des personnages. Quand bien même ces animaux étaient réellement asexués, des recherches ont montré qu'ils ne constituent pas une solution en soi pour évacuer le sexisme.* »

<sup>45</sup> BEAUVOIR Simone de, *Le deuxième sexe. L'expérience vécue* (Tome 2) pp. 43-44

<sup>46</sup> Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ?, 2002-2003

De plus, dans la littérature jeunesse où les personnages sont des animaux anthropomorphiques, un genre peut être attribué selon que le personnage soit “maternant” ou non ce qui amplifie la représentation des personnages masculins dans les histoires. Les personnages anthropomorphiques peuvent également être dotés de caractéristiques humaines considérées comme masculines ou féminines : maquillage, poitrine volumineuse, muscles apparents, pilosité plus ou moins visible, etc. Sans ces caractéristiques stéréotypées et visibles, l’enfant considère que c’est un personnage masculin par défaut. Anne Dafflon Nouvelle explique également que les animaux anthropomorphes masculins sont des animaux considérés comme puissants à l’image de l’ours ou des animaux de la savane, à l’inverse, les personnages féminins sont représentés comme des souris, de petits animaux, des insectes. Tout cela créer, selon la chercheuse, une asymétrie dans les représentations des enfants.

En revanche, dans sa thèse sur la réception de la littérature de jeunesse par les enfants, Doriane Montmasson, maîtresse de conférences en sociologie de l’éducation<sup>47</sup> montre que l’interprétation des normes de genre véhiculées par les ouvrages jeunesse sont traduites de sa propre conception des normes de genre et reste rigide chez les enfants scolarisés en maternelle. Elle montre également que l’interprétation de ces normes n’est pas la même selon l’origine sociale des enfants, les milieux dits “défavorisés” ayant une vision plus traditionnelle des normes de genre que les enfants des milieux dits “favorisés” qui en ont une vision plus égalitaire. L’uniformisation des normes de genre transmises par les ouvrages jeunesse seraient donc, selon les recherches de Doriane Montmasson, corrélée à l’influence de la socialisation familiale et ne serait qu’un “*miroir du quotidien*” qu’ils vivent et une représentation des rôles genrés. Elle note en revanche que chez un public plus âgé, en élémentaire, les élèves peuvent faire évoluer leurs représentations grâce à la littérature et qu’ils sont capables d’identifier des normes différentes de celles de leur quotidien dans un texte : “ *Si les conceptions des rôles masculins et féminins apparaissent en effet, pour les plus jeunes (5-6 ans), comme étant étroitement dépendantes des tâches accomplies, au quotidien, par les mères et les pères de famille au sein des foyers, les normes de genre transmises par les livres pourraient, en revanche, avoir un rôle à jouer dans l’éducation des enfants plus âgés (7-8 ans).*”

La littérature de jeunesse semble donc être un support pertinent pour faire émerger de nouvelles représentations chez les enfants même si les plus jeunes transposent leur propre conception des rôles genrés aux histoires lues. Si de nombreux ouvrages, notamment dans les contes traditionnels, véhiculent des stéréotypes sexistes, la littérature jeunesse est un secteur prolifique et de nombreux livres encouragent une vision moins sexiste, plus égalitaire.

### 2.3 La littérature jeunesse, un outil au service de la lutte contre les stéréotypes.

Avec un chiffre d’affaires de 347,6 millions d’euros en 2018 en France et une production de livres jeunesse représentant 21,4% des exemplaires imprimés selon le Syndicat national de l’édition, nous pouvons affirmer que la littérature jeunesse est prolifique. Dans l’ouvrage *Genre et enseignement*, Marie Manuélian, formatrice en littérature de jeunesse et

---

<sup>47</sup> La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation

professeure associée à l'université de Bourgogne pour la formation aux métiers du livre, nous apprenons que les années 1960-70 ont été des années de mutations pour la littérature jeunesse en France. Une nouvelle littérature, plus militante, émerge, offrant un contrepoids à une littérature sexiste, représentant une différenciation par le genre. Des éditions vont émerger comme celle "*Du côté des petites filles*" avec les ouvrages d'Adela Turin par exemple. Marie Manuélian étaye en disant que ces nouveaux ouvrages prennent le parti des filles et des femmes tout en dévalorisant les hommes parfois. Plusieurs ouvrages sont cités : Dans *Rose bonbon* (Adela Turin, 1976, Ed. Actes Sud Junior), les filles se voient proposer un modèle d'émancipation correspondant au modèle des garçons. Dans *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (Christian Bruel, 1976, Ed. Thierry Magnier), filles et garçons ont des revendications communes en termes de droits et de choix.

Marie Manuélian indique que le début du XXIème siècle pour la littérature jeunesse s'est ouvert sur un monde de l'édition dirigé par les services financiers qui favorisent la rentabilité plutôt qu'un contenu original, progressif. Le discours doit y être rassurant, non critique, non novateur. Mais pourtant, cela ne va pas empêcher certaines maisons d'édition de proposer autre chose. C'est le cas, par exemple, des éditions Talents Hauts en 2005, maison fondée dans le but de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, d'aborder des notions d'homoparentalité ou de déterminisme de genre. Les fondatrices, Laurence Faron et Mélanie Delcourt, issues de l'édition, se sont dès le départ positionnées en faveur d'une littérature non-sexiste en réponse à une offre trop faible. Nous pouvons également citer la maison d'édition La ville brûle<sup>48</sup> et sa collection *Jamais trop tôt* destinée aux enfants et aux adolescents.

Au début des années 2000, une nouvelle impulsion de la promotion de l'égalité filles-garçons à l'école se fait par le biais de la littérature jeunesse. Toujours dans l'ouvrage *Genre et enseignement*, Lydie Laroque, maîtresse de conférence en langue et littérature française, explique que la convention ministérielle signée en 2000 (renouvelée en 2006 et 2013) a mis en avant le fait que "*l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires supposait une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire ainsi que des livres de littérature jeunesse proposés dans les classes.*" C'est ainsi que des listes de références pour la littérature jeunesse vont être incluses dans les programmes de l'école et du collège. Selon Lydie Laroque, la liste officielle de 2002 reste très sexiste avec 80% d'auteurs hommes dans le corpus d'œuvres comprenant eux-mêmes une majorité de personnages masculins (258 personnages masculins contre 114 féminins). Parmi les ajouts comptabilisés entre 2002 et 2013, le déséquilibre persiste : "*Sur 126 nouveaux titres, seuls 37 peuvent être attribués à des auteures-illustratrices alors que celles-ci sont aujourd'hui très largement représentées dans la réalité éditoriale et l'on trouve simplement 31 protagonistes féminins.*" Ainsi, si volonté il y a de promouvoir l'égalité, une contradiction certaine persiste au sein de l'Education nationale. Pourtant, le ministère continue de déplorer des choix d'orientation trop stéréotypés chez les filles. Mais selon Anne Dafflon Nouvelle citée par Lydie Baroque : "*leurs difficultés de transgresser les modèles traditionnels proviennent en partie des rôles pour le*

---

<sup>48</sup> <https://www.lavillebrule.com/>

*moins stéréotypés et peu variés associés aux personnages de femmes dans les livres pour enfants.”*

De toute évidence, l’offre de littérature jeunesse est si dense qu’il existe des œuvres sexistes et non-sexistes mais c’est bien leur exploitation impliquant une explication par les agents de socialisation qui vont permettre de modifier les représentations des enfants et ainsi permettre de construire un modèle plus égalitaire. Chez les enseignants, l’enjeu réside donc dans la prise de conscience du phénomène et de l’importance de s’en saisir. Il n’est finalement pas question de ne constituer que des bibliothèques non stéréotypées dans les écoles mais bien de proposer des analyses des contes traditionnels, d’en proposer des lectures détournées également.

Dans l’ouvrage *Développement du “schéma de genre” : une asymétrie entre filles et garçons ?* les chercheuses, Gaïd La Maner-Idrissi et Laëtitia Renault, nous rappelle que : “ *C’est à la pré-adolescence que s’achève la connaissance relativement fine des traits et des rôles attribués aux hommes et aux femmes, mais dès l’âge de 2 ans les enfants organisent déjà leurs conduites en fonction du genre. À 3 ans, l’enfant se sait garçon ou fille et se conduit en membre compétent de sa culture.*”<sup>49</sup> Cela ne peut pas être uniquement le fait de la socialisation à l’école bien que celle-ci y participe.

Il est donc intéressant de chercher à savoir si l’enfant de moyenne section de maternelle, âgé de 4 à 5 ans, qui se sait garçon ou fille, peut trouver en la littérature jeunesse de l’école un modèle d’identification moins genré et plus égalitaire si on l’y invite ou non.

### **III- Cadres méthodologiques**

Dans cette partie, je proposerai une présentation de l’établissement dans lequel je suis professeure stagiaire cette année ainsi que mes hypothèses de recherche de départ.

#### **1. Présentation du terrain**

La classe dans laquelle j’ai mené mes recherches et ma séquence pédagogique est une classe de moyenne section comptant 23 élèves âgés de 4 à 5 ans dont 12 filles et 11 garçons. Nous sommes donc dans une classe à la mixité presque parfaite. L’école est située dans le 18ème arrondissement de Paris. Ce n’est pas une école située en réseau d’éducation prioritaire et la catégorie socioprofessionnelle de la majorité des familles est très favorisée mais plusieurs familles se trouvent dans une situation de grande précarité créant ainsi un fossé entre les élèves et justifiant un niveau très hétérogène.

Plusieurs progressions communes ont été mises en place dans mon école et notamment une progression en littérature et étude de contes traditionnels. En moyenne section, les élèves de

---

<sup>49</sup><https://www.cairn.info/revue-enfance1-2006-3-page-251.htm#:~:text=C'est%20%C3%A0%20la%20pr%C3%A9, membre%20comp%C3%A9tent%20de%20sa%20culture.>

mon école doivent étudier : *Jacques et le haricot magique* ; *Cendrillon* ; *Le loup et les 7 biquets* ; *Pierre et le loup* ; *La soupe au caillou* ; *Le gros navet* ; *La moufle* ; *La grenouille à grande bouche* ; *La belle au bois dormant*. L'objectif étant d'étudier ces contes dans différentes versions, il n'y a pas une seule référence ou maison d'édition à prioriser.

Avant d'avoir réalisé ma séquence pédagogique pour le mémoire, mes élèves avaient déjà étudié : *Jacques et le haricot magique* (Walker R., Sharkey N., Père Castor.;Ouzoulias A., Tartare-Serrat C., RETZ) ; *Cendrillon* (Perrault, Nathan ; Flammarion Jeunesse ; Les Dagoberts) ; *Le loup et les 7 biquets* (Grimm, Magnard ; François P. Flammarion) ; *Le gros navet* ( Tolstoï A., Sharkey N., Père Castor ; Gay-Para P., Prigent A., Didier Jeunesse.) et *La moufle* (Desnouveaux F., Didier Jeunesse ; Mellan J., Lire c'est partir ; Oralbums, RETZ). Durant ma séquence pédagogique, nous avons travaillé sur *La belle au bois dormant* (Cali D., Nathan ; Pelon S., Nathan ; Grimm, Nathan) en lisant plusieurs versions du conte (contes détournés humoristiques notamment). Je trouvais cela intéressant d'étudier en parallèle ce conte traditionnel étant donné qu'il reprend un certain nombre de stéréotypes de genre dans sa version originale et que les contes détournés s'en amusent / les tournent parfois en ridicule. Si la progression commune de littérature de mon école m'impose d'étudier des ouvrages bien précis, l'angle d'étude relève de ma liberté pédagogique, c'est-à-dire que ce fut mon choix de lire des contes de la belle au bois dormant en version originale et détourné mais j'aurais pu ne lire que des versions très inspirées de la version originale. De plus, dans l'école où je suis en formation cette année, aucun projet commun (projet d'école ou projet plus spontané) n'a concerné les thématiques de l'égalité filles-garçons ou des stéréotypes de genre. Enfin, suite aux échanges que j'ai pu avoir avec mes collègues, je sais que mes élèves de moyenne section n'avaient pas travaillé sur cette thématique en petite section l'an passé.

## 2. Problématique, hypothèses de recherche

Avant de choisir ce sujet de mémoire, j'étais déjà très sensibilisée à la question des stéréotypes de genre, notamment chez les adultes. J'avais déjà eu l'occasion de m'informer sur la formation et l'origine de ces stéréotypes notamment via la socialisation de genre. La construction de l'identité et des normes de genre chez les jeunes enfants trouvent leurs sources dans l'éducation faites par les familles mais aussi des institutions et des agents de ces institutions qui peuvent perpétuer les inégalités femmes-hommes et les stéréotypes de genre dans la société. L'idée de m'intéresser aux stéréotypes de genre à l'école primaire (et plus particulièrement ici à l'école maternelle), s'est vite imposée. En effet, les stéréotypes de genre sont également véhiculés à l'école bien qu'il soit du rôle des professeurs et professeures de lutter contre.

En période 2 de l'année scolaire 2021-2022, j'ai été confrontée à une scène qui a joué un rôle déterminant pour la conception de ce mémoire. Une de mes élèves, J, expliquait à ses camarades qu'elle adorait porter des robes et un autre de mes élèves, R, lui a répondu que lui aussi aimait en porter. Plusieurs enfants, dont J, ont répondu à R qu'il n'avait pas le droit de porter une robe car il était un garçon et que les robes étaient destinées à être portées uniquement par des filles. J'ai décidé d'organiser spontanément une sorte de débat pour savoir

pourquoi J et d'autres enfants pensaient que R (et les garçons en général) n'avait pas le droit de porter des robes et les filles oui. J'avais également avec moi un album que je voulais leur lire dans les jours qui suivaient et qui traite de ce sujet : *Princesse Kevin* de Michaël Escoffier (Ed : Glénat) dont voici le résumé de l'éditeur : "*Kevin est une princesse. Les autres peuvent bien rigoler, Kevin s'en moque. Kevin est une princesse, un point c'est tout. Sa sœur lui a prêté une robe, des chaussures à talon, quelques bijoux. Il a emprunté le maquillage de sa maman, et maintenant Kevin est une princesse.*" Après lecture de l'album, certains et certaines de mes élèves avaient changé d'avis sur leur position vis-à-vis des robes et de qui avait le droit d'en porter. Cette séance improvisée était donc très imparfaite, je n'avais pas réfléchi aux questions à poser à mes élèves et j'ai pensé qu'il serait intéressant de mener une séquence sur les stéréotypes de genre et la littérature jeunesse, de chercher à savoir si elle pouvait avoir un impact sur certaines conceptions des élèves.

Ainsi, la problématique qui s'est dégagée de mon questionnement fut la suivante : la littérature jeunesse est-elle un outil efficace de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école maternelle ?

Afin de chercher à répondre à cette problématique, j'ai pensé une séquence pédagogique (annexe) comprenant 6 séances de 30/40 minutes chacune. Elles ont été menées durant la période 4 de l'année scolaire 2021-2022 et plus précisément du 7 mars 2022 au 25 mars 2022. Le contexte sanitaire actuel fait que ma séquence n'a concerné que 18 de mes élèves sur 23. Ma séquence répond également à des objectifs fixés par les programmes officiels du ministère de l'Education nationale de 2015 concernant le vivre-ensemble : "*L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons.*" mais également le domaine 1, mobiliser le langage dans toutes ses dimensions et notamment ces objectifs : oser entrer en communication : écouter de l'écrit et le comprendre ; échanger et réfléchir avec les autres.

#### **IV- Analyse des résultats**

##### 1. Présentation et justification du protocole de recueil des données

Avant la mise en place de la séquence, j'ai dû réfléchir à mes outils et notamment aux albums que j'allais lire à mes élèves et qui allaient être le support de nos débats mais aussi à un moyen d'évaluer si oui ou non les conceptions des élèves avaient pu évoluer suite à la lecture d'albums et aux questions soulevées lors des débats. Etant donné que j'ai une classe composée de plusieurs élèves petits parleurs, je voulais que mon outil d'évaluation de l'évolution des conceptions de mes élèves soit plus individuel et sur feuille.

##### 1.1 Les albums jeunesse sélectionnés.

Sur les 6 séances que comporte ma séquence pédagogique, 4 séances ont été dédiées à la lecture d'un album suivi d'un débat. J'ai donc sélectionné 4 albums jeunesse. Le premier, *La princesse et le dragon* de Robert Munsch et Michael Martchenko aux éditions Talents

Hauts raconte l'histoire de la princesse Elisabeth et du prince Ronald. Les deux personnages devaient se marier mais un jour, un dragon vient détruire le château de la princesse et enlève le prince. La princesse Elisabeth part donc à la poursuite du dragon pour aller délivrer le prince Ronald. Je voulais étudier ce livre en premier car il reprenait les codes des contes traditionnels qu'on avait déjà pu lire en classe et cela m'a permis de m'assurer qu'un maximum d'élèves allait accéder au sens de l'histoire.

Le second ouvrage que j'ai choisi est *Boucle d'ours* de Stéphane Servant et Laetitia Le Saux aux éditions Didier Jeunesse qui reprend aussi des codes du conte traditionnel notamment les personnages. *Boucle d'Ours*, c'est l'histoire d'une famille d'ours qui s'apprête à célébrer carnaval. Papa ours est déguisé en grand méchant loup, maman ours en Belle au bois dormant et petit ours... en Boucle d'ours, ce qui déplaît fortement à son papa. Dans cet ouvrage, de nombreuses références sont faites aux contes traditionnels que nous avons déjà étudiés ou qui avaient été étudiés en petite section : *Le petit chaperon rouge*, *Boucle d'or*, *La belle au bois dormant*.

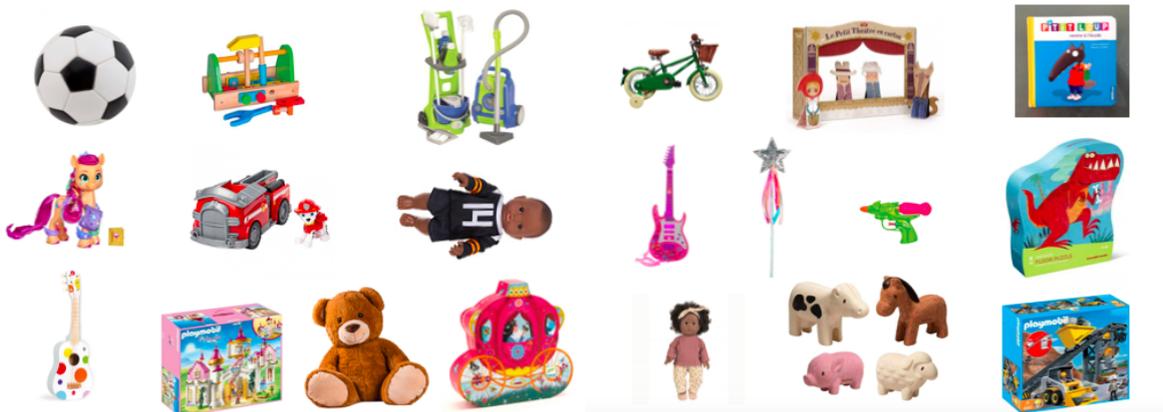
Le troisième ouvrage, *La dictature des petites couettes* d'Ilya Green aux éditions Didier Jeunesse, nous parle de beauté et de normes de beauté chez les filles et chez les garçons. Cet album est le plus difficile à comprendre de la sélection notamment car il comporte plusieurs implicites que j'ai dû expliquer à mes élèves. En revanche, il a permis aux élèves de travailler sur la notion de divergence d'opinions.

Enfin, le dernier album que j'ai sélectionné est *Dinette dans le tractopelle* de Christos et Mélanie Grandgirard aux éditions Talents Hauts. Dans cette histoire, la poupée Annabelle et le conducteur de tractopelle Grand Jim se retrouvent sur la même double page d'un catalogue de jouets qui a été déchiré puis recollé dans le désordre. Les deux jouets vont finir par s'amuser ensemble et au fur et à mesure des pages, les couleurs rose et bleu des pages du catalogue s'estompent pour devenir violettes. J'ai choisi d'étudier cet album en dernier notamment car il abordait le jouet chez les enfants et que les évaluations diagnostique et sommative portaient sur le jouet.

## 1.2 L'outil d'évaluation des conceptions

Pour mesurer l'impact de la lecture des albums de mon corpus ainsi que des débats qui en ont suivi, j'ai décidé de mener deux fois la même séance d'évaluation en séance 1 et en séance 6 soit au début et à la fin de ma séquence. Durant ces évaluations, j'ai distribué des images de jouets en essayant de proposer un échantillon comprenant des jouets très stéréotypés par la couleur par exemple et d'autres que j'ai considéré comme plus "neutres". Mes élèves devaient classer les objets dans le tableau selon qu'ils pensaient qu'un garçon, une fille ou les deux pouvaient jouer avec ce jouet. Faire cette séance deux fois m'a permis de mesurer les évolutions dans les conceptions des élèves grâce à la lecture d'albums et des débats que nous avons menés.



### 1.3 L'organisation des débats après lecture

Concernant les débats que nous avons menés en classe, ils ont été menés directement après la lecture de l'album. J'ai toujours commencé par poser des questions autour de la compréhension de l'histoire (qui sont les personnages, quels sont les grands événements, etc.) afin de m'assurer que toute ma classe avait compris l'histoire. Ensuite, j'ai posé des questions plus orientées en fonction des albums qui sont à retrouver en annexe 2. J'ai, selon les recommandations de Pierre Péroz, mis en place tant que possible la pédagogie de l'écoute et je ne suis pas intervenue lorsque mes élèves formulaient des réponses afin de ne pas les orienter, de ne pas les valider ou invalider et de laisser tous mes élèves s'exprimer même si c'était pour formuler une réponse déjà dite par un autre élève.

En termes de disposition de classe, les élèves et moi-même étions dans notre coin regroupement en position dite magistrale, les élèves étant tous face à moi. Les bancs de notre coin regroupement ne sont pas placés de sorte à former un carré fermé mais bien placés face au tableau. J'ai mené ces séances en classe entière sans ATSEM.

## 2. Analyse des données

Je présenterai dans cette partie les résultats que j'ai obtenus à la suite de la mise en place de ma séquence pédagogique. L'objectif est de présenter des statistiques et des faits et d'être la plus objective possible tout en cherchant à répondre à ma problématique de départ :

la littérature jeunesse est-elle un outil efficace de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école maternelle ?

## 2.1 Approche quantitative des données - Analyse des séances 1 et 6

Afin de mesurer si oui ou non il y a eu des différences dans le classement des jouets dans les catégories filles ; garçons ; filles/garçons, j'ai construit 3 tableaux. Le premier recueille le nombre d'enfants qui ont classé les objets dans les différentes colonnes de leur tableau en séance 1. Le second tableau recueille le nombre d'enfants qui ont classé les objets dans les différentes colonnes de leur tableau en séance 6. Le troisième tableau recueille l'évolution du nombre d'enfants qui ont classé les objets dans les différentes colonnes de leur tableau entre la séance 1 et la séance 6.

Par exemple, dans le tableau des données recueillies en séance 1, nous pouvons lire qu'un seul enfant a placé le ballon dans la colonne des filles, sept enfants ont placé le ballon dans la colonne des garçons et dix enfants ont placé le ballon dans la colonne filles/garçons.

### **Séance 1 répartition des jouets dans les colonnes fille ; garçon ; garçon/filles**

IMAGES	FILLES	GARÇONS	FILLES / GARÇONS
BALLON	1	7	10
BOÎTE À OUTILS	5	6	7
ASPIRATEUR	6	5	7
PONEY ROSE	12	2	4
VÉHICULE DE POMPIER	5	7	6
POUPON GARÇON	3	6	9
GUITARE BLANCHE	3	8	7
PLAYMOBIL CHATEAU DE PRINCESSE	11	4	3
OURS EN PELUCHE	1	5	12
PUZZLE CARROSSE	11	2	5
VÉLO VERT	3	5	10
THÉÂTRE DE MARIONNETTES	3	8	7
ALBUM LE LOUP	1	7	10
GUITARE ROSE	7	5	6
BAGUETTE MAGIQUE	10	3	5
PISTOLET À EAU	1	7	10
PUZZLE DINOSAURE	2	10	6

POUPON FILLE	8	3	7
FIGURINES D'ANIMAUX	2	4	12
PUZZLE PLAYMOBIL CONSTRUCTION	4	6	8

**Séance 6 répartition des jouets dans les colonnes fille ; garçon ; garçon/filles**

IMAGES	FILLES	GARÇONS	FILLES / GARÇONS
BALLON	2	5	11
BOÎTE À OUTILS	2	10	6
ASPIRATEUR	4	4	10
PONEY ROSE	10	3	5
VÉHICULE DE POMPIER	1	8	9
POUPON GARÇON	5	5	8
GUITARE BLANCHE	3	7	8
PLAYMOBIL CHATEAU DE PRINCESSE	9	2	7
OURS EN PELUCHE	4	8	6
PUZZLE CARROSSE	10	2	6
VÉLO VERT	3	6	9
THÉÂTRE DE MARIONNETTES	2	4	12
ALBUM LE LOUP	2	6	10
GUITARE ROSE	6	4	8
BAGUETTE MAGIQUE	5	3	10
PISTOLET À EAU	2	10	6
PUZZLE DINOSAURE	3	8	7
POUPON FILLE	7	3	8
FIGURINES D'ANIMAUX	3	3	12
PUZZLE PLAYMOBIL CONSTRUCTION	1	7	10

**Évolution de la répartition des jouets dans les colonnes filles ; garçons ; filles/garçons entre les séances 1 et 6**

IMAGES	FILLES	GARÇONS	FILLES / GARÇONS
BALLON	+1	-2	+1

<b>BOÎTE À OUTILS</b>	-3	+4	-1
<b>ASPIRATEUR</b>	-2	-1	+3
<b>PONEY ROSE</b>	-2	+1	+1
<b>VÉHICULE DE POMPIER</b>	-4	+1	+3
<b>POUPON GARÇON</b>	+2	-1	-1
<b>GUITARE BLANCHE</b>	=	-1	+1
<b>PLAYMOBIL CHATEAU DE PRINCESSE</b>	-2	-2	+4
<b>OURS EN PELUCHE</b>	+3	+3	-6
<b>PUZZLE CARROSSE</b>	-1	=	+1
<b>VÉLO VERT</b>	=	+1	-1
<b>THÉÂTRE DE MARIONNETTES</b>	-1	-4	+5
<b>ALBUM LE LOUP</b>	+1	-1	=
<b>GUITARE ROSE</b>	-1	-1	+2
<b>BAGUETTE MAGIQUE</b>	-5	=	+5
<b>PISTOLET À EAU</b>	+1	+3	-4
<b>PUZZLE DINOSAURE</b>	+1	-2	+1
<b>POUPON FILLE</b>	-1	=	+1
<b>FIGURINES D'ANIMAUX</b>	+1	-1	=
<b>PUZZLE PLAYMOBIL CONSTRUCTION</b>	-3	+1	+2

Au total, dans le classement fait en dernière séance, +17 objets ont été classés dans la catégorie filles/garçons, -15 objets ont été classés chez les filles et -2 objets ont été classés chez les garçons par rapport au classement fait en séance 1. De plus, ce sont trois enfants qui ont décidé de classer tous les jouets dans la catégorie filles/garçons en séance 6 contre un seul enfant en séance 1.

Le constat de la diminution d'objets classés dans la colonne fille et la colonne garçon ainsi que l'augmentation d'objets classés dans la colonne fille/garçon me permet d'affirmer que la lecture des albums choisis ainsi que les débats et discussions qui en ont suivis ont eu un impact positif dans la représentation des stéréotypes de genre chez mes élèves. L'approche quantitative des données me permet d'affirmer que dans ma classe, la lecture du corpus d'albums que j'ai choisi et les débats menés en classe, ont eu un impact positif chez mes élèves concernant la lutte contre les stéréotypes de genre et plus particulièrement ici, les stéréotypes de genre liés aux jouets.

## 2.2 Approche qualitative des données - Analyse des séances 2 à 5

L'approche qualitative de mes données sera basée sur l'analyse des retranscriptions des débats que nous avons menés en classe lors des séances 2, 3, 4 et 5 menées les 10 mars, 11 mars, 15 mars et 17 mars de l'année 2022. Les retranscriptions complètes ainsi que les fiches de séances sont consultables en annexes. À chaque séance, après la lecture de l'album, j'ai posé des questions de compréhension à mes élèves concernant notamment les personnages et les étapes clés de l'histoire afin de m'assurer que tous avaient compris de quoi nous parlions et de comprendre les possibles inférences.

### 2.2.1 Analyse de la séance 2 - *La princesse et le dragon* de Robert Munsch

La lecture de cet album ainsi que le débat qui en a suivi se sont déroulés le 10 mars 2022. Étant donné que *La princesse et le dragon* de Robert Munsch est un conte détourné, j'ai d'abord demandé à mes élèves s'ils se souvenaient de ce qu'était un conte, quels personnages étaient souvent présents dans ce genre d'histoire, qu'est-ce qu'ils y faisaient généralement. J'avais deux objectifs dans cette première phase : m'assurer que tous mes élèves avaient en mémoire la structure du conte traditionnel et recueillir les représentations initiales sur l'image qu'ont mes élèves sur les princes et les princesses.

À la question de savoir ce que faisaient les princes et les princesses dans les histoires qu'ils connaissaient déjà, les élèves ont eu le même type de réponse collectivement. Pour les princesses, j'ai d'abord eu un grand silence dans la classe, aucun élève ne savait ce que faisait la princesse dans une histoire puis j'ai eu ces types de réponses :

- "Elles attendent." (Armance, 5 ans)
- "Elles sont belles pour le bal." (Juliette, 4 ans)
- "Elles dorment." (Lara, 4 ans)

En revanche, pour les princes, j'ai eu plus de réponses, toutes autour de la protection ou du mariage :

- "Ils protègent les princesses." (Tess, 4 ans)
- "Les princes surveillent les royaumes." (Robin, 4 ans)
- "Ils sauvent les princesses." (Sara, 5 ans)
- "Les princes protègent." (Lara, 4 ans)

Cela vient confirmer que les élèves ont déjà des représentations stéréotypées bien ancrées des personnages du prince et de la princesse dans les histoires.

J'ai ensuite demandé à mes élèves quel personnage ils aimaient le plus entre le prince et la princesse et pourquoi. J'ai également eu des réponses très stéréotypées, autour de la beauté pour la princesse et autour de la protection pour le prince :

- "Les princes car ils sauvent." (Raphaël, 4 ans)
- "Les princes car ils sauvent les princesses." (Joseph, 4 ans)
- "Les princesses car je veux leur ressembler." (Mylia, 5 ans)

- “Les princesses car elles sont trop belles.” (Armance, 5 ans)

Enfin, avant la lecture de l’album, j’ai demandé à mes élèves si les princesses avaient toujours besoin d’un prince pour les sauver et la réponse fut oui à la quasi-unanimité car seul Eloan a répondu que “les princesses sont costauds”, de même, à l’unanimité, les élèves ont répondu non à la question de savoir si les princes avaient parfois besoin d’être sauvés.

Après la lecture de l’album, les élèves ont dressé un portrait plutôt favorable de la princesse, tous les élèves qui ont répondu à la question de qui était le plus malin ont répondu “la princesse” car c’est elle qui sauve et protège dans l’histoire. En revanche, les avis sont plus mitigés quand je leur demande s’ils ont envie de lui ressembler :

- “Je préfère (ressembler) au prince car la princesse sent mauvais.” (Juliette, 4 ans)
- “(je préfère) le prince car il est joli.” (Victor, 4 ans).

Quand j’ai conclu cette séance en demandant à mes élèves qu’est-ce que cette histoire voulait nous dire, tous ceux interrogés ont répondu : “que la princesse peut sauver le prince”. Si globalement ils ne souhaitaient pas ressembler à la princesse car elle n’adoptait pas les codes habituels (odeur, vêtement, beauté, etc.), le fait qu’elle puisse sauver le prince et non l’inverse a été bien accueilli par les élèves puisqu’ils ont été plusieurs à la qualifier de plus intéressante que le prince alors même qu’ils ne savaient pas décrire ce qu’une princesse pouvait faire dans une histoire en phase 1. L’objectif de cette séance était avant tout de proposer une histoire originale et une représentation différente des princesses aux élèves.

### 2.2.2 Analyse de la séance 3 - *Boucle d’ours* de Stéphane Servant

La lecture de cet album ainsi que le débat qui en a suivi se sont déroulés le 11 mars 2022. L’objectif de cette séance était de savoir s’ils pensaient qu’un garçon ou une fille pouvait s’habiller ou se déguiser comme il le souhaitait et s’ils comprenaient pourquoi ne pas respecter les normes de genre concernant les vêtements pouvait froisser des individus (dans l’histoire, Papa ours).

Lorsque j’ai posé des questions autour de l’énervement de papa ours, la majorité des élèves ont répondu que c’était normal que papa s’énervé car :

- “(le rose et les couettes) c’est pour les filles.” (Christenvie, 4 ans et Sara, 5 ans)

Les élèves étaient également plutôt d’accord pour dire que le loup n’avait pas le droit de se déguiser en petit chaperon rouge :

- “Le loup est un garçon et le petit chaperon rouge une fille alors ce n’est pas possible.” (Lara, 4 ans)
- “Il ne peut pas car les garçons n’ont pas le droit de faire les filles.” (Léon, 4 ans)

Afin de me détacher de l’histoire, j’ai posé des questions plus générales à mes élèves. Lorsque j’ai demandé si les garçons pouvaient se déguiser en fille, la plupart des élèves ont

répondu que ce n'était pas possible. Or, quand j'ai demandé si les filles pouvaient se déguiser en garçon, la plupart a répondu que oui, c'était possible :

- "Oui, Nora a déjà porté un déguisement de Spider-Man." (Raphaël, 4 ans)
- "Les garçons n'ont pas le droit de se déguiser en filles car eux ce sont des garçons. Si un garçon est déguisé en robe, il n'a pas le droit de venir à l'école." (Lara, 4 ans).

Je constate après cette séance que les élèves ont des représentations plus stéréotypées pour les garçons que pour les filles. En effet, il leur apparaît plus inacceptable qu'un garçon porte des robes, se déguise en princesse, porte du rose qu'une petite fille se déguise en super-héros garçon, porte un pantalon et du bleu. Je constate donc que les représentations stéréotypées sont déséquilibrées en fonction du genre des personnes ou des personnages. En revanche, la réponse de Raphaël "Oui (les filles peuvent se déguiser en garçon), Nora a déjà porté un déguisement de Spider-Man", vient appuyer l'idée que les enfants ont besoin de représentations, de modèles, pour pouvoir s'identifier ou alors se représenter d'autres modèles moins stéréotypés. Cela appuie l'idée qu'en montrant différentes représentations, via la littérature ou autre, nous pouvons lutter contre les stéréotypes.

### 2.2.3 Analyse de la séance 4 - *La dictature des petites couettes* de Ilya Green

La lecture de cet album ainsi que le débat qui en a suivi se sont déroulés le 15 mars 2022. Cet album a été celui qui a été le moins compris par les élèves. Les élèves ont eu des difficultés à comprendre que selon un point de vue, un avis peut changer. Dans l'album, les humains, le chat, les fourmis et l'oiseau ont des critères de beauté qui ne sont pas les mêmes car leurs goûts ne reposent pas sur les mêmes critères et, par exemple, une fourmi ne pourra jamais trouver beau un humain car il restera toujours trop grand pour elle. Les élèves ont donc eu beaucoup de mal à répondre à mes questions et je n'ai eu que quelques élèves qui ont répondu plusieurs fois.

En revanche, à la question : "Doit-on toujours avoir le même avis ?" les élèves ont globalement répondu non :

- "On peut penser ce qu'on veut." (Raphaël, 4 ans)
- "On peut dire que c'est beau si l'autre dit que c'est pas beau." (Juliette, 4 ans)

Malheureusement, je doute que ce livre ait été pertinent et ait conduit mes élèves à cette réflexion. La plupart étaient déjà convaincus qu'on a le droit de penser différemment les uns des autres.

### 2.2.4 Analyse de la séance 5 - *Dinette dans le tractopelle* de Xavier Musquera

La lecture de cet album ainsi que le débat qui en a suivi se sont déroulés le 17 mars 2022. Après lecture de l'album et rappel de qui sont les personnages, j'ai demandé à mes élèves pourquoi Grand Jim et Annabelle (les deux personnages de l'histoire) n'étaient pas dans les mêmes pages du catalogue de jouets. Les élèves étaient plutôt à l'aise avec cette séparation et l'idée de différence, de "pas pareil", est largement revenue :

- “Parce que Grand Jim est un garçon alors il adore le bleu et les filles adorent le rose alors elles sont dans le rose.” (Constantin, 4 ans)
- “Ils ne sont pas pareil.” (Christenvie, 4 ans)
- “Pas pareil.” (Natalia, 4 ans)

Puis, quand je les ai questionnés sur le mélange des jouets, les réponses étaient plus mixtes :

- “Est-ce que c’est bien que les poupées puissent se servir des outils de bricolage et les bricoleurs puissent se servir de la dînette ?” (Enseignante)
- “Oui.” général.
- “Oui.” (Raphaël, 4 ans)
- “Non je pense pas.” (Timothée, 4 ans)
- “En fait non car sinon je peux tout perdre.” (Constantin, 4 ans)
- “Oui on a le droit.” (Nora, 4 ans)
- “Oui on a le droit.” (Félix, 4 ans)
- “Oui c’est bien.” (Léon, 4 ans)

De manière générale, les élèves de ma classe étaient plutôt favorables à l’idée de partager les jouets, de pouvoir jouer avec ce qu’ils voulaient même si la répartition des jouets en fonction de la couleur était une idée assez ancrée. Ils ont tous répondu favorablement à l’idée que l’on ne change pas de genre, “qu’on ne se transforme pas” ni en garçon ni en filles, si on joue avec un jouet rose ou bleu. J’ai terminé la séance en demandant à mes élèves avec quoi ils jouaient à la maison :

- “J’adore jouer avec tout, surtout les dinosaures.” (Constantin, 4 ans)
- “J’adore tout.” (Nora, 4 ans)
- “Moi j’ai des dinosaures et des poupées.” (Raphaël, 4 ans)
- “Moi aussi.” (Timothée, 4 ans)
- “Moi que poupées.” (Mylia, 4 ans)

Les réponses étaient donc plutôt favorables à l’idée de jouer avec des jeux présents dans les pages roses et bleues des catalogues qu’importe son genre même si quelques réponses stéréotypées persistent et c’est notamment le constat qui a été fait dans le classement des jouets en séance 1 et 6 de l’analyse quantitative.

### 2.2.5 Analyse globale des séances de lecture d’album

Mises en parallèle de l’analyse quantitative avec le tri des jouets, ces séances de lecture d’album et de débats ont eues un impact dans la représentation des stéréotypes de genre qu’ont les élèves notamment car plus de jouets ont été classés dans la catégorie “filles et garçons” en séance 6.

De plus, la lecture de ces albums a permis de créer un corpus d’œuvres auquel mes élèves pourront se référer quand ils voudront analyser, exprimer un point de vue concernant le genre que ce soit par rapport aux jouets, aux déguisements ou aux rôles que l’on tient. Le fait de pouvoir avoir un exemple à citer, d’avoir connaissance que certaines choses existent et sont

possibles, permet à l'enfant de contrebalancer les idées qu'il pouvait avoir auparavant. Cela lui donne des clés, des outils d'analyse.

Enfin, les débats menés en classe entière ont permis à mes élèves de comprendre qu'une idée n'est pas partagée par tous et qu'il existe une multitude d'avis. Bien sûr, il faudrait plus qu'une séquence pédagogique pour lutter entièrement contre les stéréotypes de genre mais ces débats permettent aux élèves de comprendre qu'un propos peut être contrebalancé.

## **Limites des analyses**

Dans cette partie, j'avancerai les limites du dispositif que j'ai mis en place dans ma classe.

Tout d'abord, j'aimerais rappeler qu'afin de limiter les biais dans mon analyse, j'ai analysé les résultats portant sur le travail de 18 de mes élèves sur 23. En effet, l'exercice de tri des images dans un tableau à colonnes en séance 1 et 6 a été réalisé par 18 élèves sur 23. Les autres ayant été absents à trop de séances, j'ai estimé que prendre en compte un des deux tableaux ne me permettrait pas de juger si oui ou non la littérature de jeunesse avait eu une influence sur la représentation stéréotypée des jouets qu'ont mes élèves. L'analyse d'un seul tableau de tri et non pas des deux ne me paraissait pas pertinent en vue de ce que je recherchais.

Que ce soit dans le dispositif quantitatif ou qualitatif, les élèves font de nombreuses références à leur vécu personnel, ils justifient leur réponse grâce à ce qu'ils connaissent en amont. Ainsi, lorsque je leur demandais pourquoi tel ou tel jouet était classé dans une colonne, les réponses étaient très centrées sur eux-mêmes "j'ai ce jouet chez moi, je suis une fille alors c'est un jouet pour les filles". Peu d'élèves avaient la capacité de se décentrer.

### **1 Limites de l'analyse quantitative**

Concernant mon analyse quantitative, la réalisation d'une activité de tri a posé plusieurs problèmes. D'une part, les élèves étaient assez perturbés par l'exercice. En effet, de manière générale, quand je leur propose une activité, je leur montre toujours ce qu'il ne faut pas faire en montrant un exemple au tableau. Or, dans cet exercice, il fallait placer les images selon un avis. Je me rends compte que l'exercice n'avait jamais été fait auparavant. Mes élèves étaient alors assez perplexes quant à l'idée de pouvoir placer les images où ils le souhaitent alors que d'ordinaire, j'attends un résultat plutôt précis. Dans cette situation, le contrat didactique a pu ne pas être assez clair pour tous.

Cela me conduit également à présenter une seconde limite à ce dispositif toujours en lien avec le contrat didactique. Bien que j'ai insisté sur le fait de pouvoir placer les images où ils le souhaitent dans les colonnes (en respectant la consigne de départ), certains de mes élèves avaient des difficultés à l'idée de laisser une colonne vide. Ils sont nombreux à être venus me

voir pour me demander si j'acceptais qu'une colonne soit vide ou moins remplie que les autres.

Enfin, la dernière limite liée au contrat didactique dans mon analyse quantitative est le manque de sens de l'activité chez certains élèves. Je sais qu'un élève, A, avait compris la consigne comme ceci : "il faut coller les images dans les colonnes". Or, il y avait toute une démarche réflexive derrière le placement des images. Le sens de cette activité était peut-être trop abstrait pour certains élèves.

J'ajouterais que dans cette démarche, les consignes que j'ai donné et le choix des objets à classer ont été les miens et qu'ils reposent forcément sur des stéréotypes de genre ou des biais inconscients que j'ai bien que j'ai tenté de les questionner durant toute la durée de l'expérimentation. Les objets ont été sélectionnés pour représenter un mélange d'objets très stéréotypés (rose / bleu ; poupées, etc.) et plus neutre (vélo vert ; guitare multicolore, etc.). Peut-être que ce choix a influencé mes élèves plus qu'il n'aurait dû et que j'aurais dû leur donner uniquement des jouets qualifiés de neutres en termes de couleurs notamment.

## 2 Limites de l'analyse qualitative

Tout d'abord, j'ai décidé de réaliser mes débats suite à la lecture d'album en classe entière. Or, il aurait été plus pertinent de réaliser des entretiens individuels. En effet, les réponses de mes élèves reposent sur un consensus général, transgresser l'avis du collectif est parfois difficile. Les élèves avaient tendance à répéter la même chose, à indexer leur réponse à celle dite en amont, et ce, malgré le fait que j'ai interrogé les élèves au hasard et que j'ai répété que tous les avis étaient les bons.

De plus, et cela est lié au contrat didactique, au cours des débats, les élèves cherchaient une bonne réponse. Lorsqu'ils exprimaient un "oui" ou un "non" à mes questions et que je leur demandais d'étayer une réponse, certains changeaient d'avis en pensant que ce n'était pas la réponse que je souhaitais entendre et ils préféraient ne plus répondre que de répondre quelque chose que j'aurais estimé ne pas être correct. Ainsi, il est difficile de mesurer si les élèves ont pu exprimer un avis suite à nos lectures.

Enfin, le choix des albums reste le mien, au même titre que les images de jouets sélectionnés pour l'analyse quantitative, ma sélection d'albums reposent sur des biais inconscients que je peux avoir même si j'ai tenté de lutter contre en les sélectionnant.

## Perspectives

L'étude que j'ai menée en classe présente de nombreuses limites. Je ne peux d'ailleurs en tirer des conclusions qu'au sein de ma classe avec mes élèves. Les limites que j'ai présentées en amont prouvent que les dispositifs mis en place auraient pu avoir un tout autre résultat selon les albums choisis, les images à trier, les connaissances et représentations personnelles des élèves ou encore le contrat didactique. En revanche, j'estime que les

résultats que j'ai obtenus sont satisfaisants dans le sens où ils peuvent encourager l'approfondissement de cette recherche. En effet, si nous nous attardons sur le résultat final, mes élèves ont classé plus de jouets dans la catégorie filles/garçons qu'au départ. Cela indique un effet positif de la lecture d'album et des débats qui en ont suivi sur la représentation globale des stéréotypes de genre chez mes élèves.

De plus, mes élèves ont découvert des histoires qui défendent un point de vue moins stéréotypé. Ils pourront toujours s'y référer. Ce sont maintenant des histoires qu'ils connaissent et qui peuvent venir contrebalancer un discours très stéréotypé. L'importance de la représentation est capitale, lire des histoires qui défendent des points de vue différents l'est donc aussi.

Pour être plus pertinent, ce dispositif devrait être réalisé en partenariat avec des chercheurs et des chercheuses expérimentés qui sont aptes à lever certaines limites dans les dispositifs et/ou de s'en servir dans l'analyse. Le dispositif devrait également être déployé dans plusieurs classes aux profils socio-économiques différents, être inscrit dans la durée notamment dans le projet d'école et dans une progression de cycle.

Enfin, pour mener à bien un dispositif de ce genre, il faudrait penser à un outil d'évaluation diagnostique de l'enseignant ou de l'enseignante afin qu'il ou elle puisse se situer. En effet, bien que je lutte contre les stéréotypes de genre dans l'exercice de ma profession, je reste sensible aux stéréotypes véhiculés dans la société et je ne peux totalement m'extraire de ces normes.

## Conclusion

Bien que l'étude que j'ai menée avec mes élèves comporte de nombreuses limites et mériterait d'être approfondie, l'expérimentation a tout de même montré qu'il est essentiel et pertinent d'enseigner l'égalité filles-garçons à l'école maternelle par le biais de l'étude d'albums jeunesse. En effet, les élèves ont montré un fort intérêt sur ces questions de normes de genre lors de nos débats et ont su prendre du recul sur leur conception d'origine lors de nos échanges mais également lors de l'activité de tri des jouets. Grâce aux résultats que j'ai pu obtenir, je peux dire que la littérature et les questionnements qui ont suivi nos lectures ont eu un impact sur les représentations des normes de genre des enfants. Si leur vision des choses n'a pas radicalement évolué, ils sont maintenant à même de citer des exemples d'œuvres où les événements, les rôles des personnages ou encore les comportements sont différents de ce qu'ils pouvaient connaître auparavant. C'est cette connaissance qui les aidera à construire une pensée moins normée, moins stéréotypée et plus respectueuse de chacun et chacune.

Concernant la littérature jeunesse, s'il existe des albums moins stéréotypés, l'objectif de cette séquence n'était pas de diaboliser la littérature jeunesse plus traditionnelle mais bien de donner des clés, des outils, à mes élèves pour analyser les histoires qu'ils lisent et de leur proposer des modèles identificatoires plus éloignés des normes de genre auxquelles ils sont confrontés dès la naissance. Ces normes sont d'ailleurs véhiculées dans la littérature, dans le cercle familial mais également à l'école par les enseignants et enseignantes. À plusieurs reprises dans cet écrit, j'ai mentionné le fait que malgré mes recherches, malgré les questionnements que je me suis posés, il persiste en moi des biais sexistes que je peux transmettre à mes élèves sans m'en rendre compte.

Enfin, si la lecture d'albums jeunesse moins stéréotypés a pu avoir un impact positif à un instant T dans ma classe de moyenne section concernant la lutte contre les stéréotypes de genre, ce travail ne doit pas être mené uniquement à l'école, dans le cadre de séance de langage et littérature, sur une seule année dans le cycle 1. À l'échelle de l'école maternelle, il faudrait penser une progression de cycle sur cette thématique pour lutter plus efficacement contre les stéréotypes de genre. Mais ce travail doit également être poursuivi en cycle 2, 3 et 4 puis au lycée notamment sur les questions d'orientation scolaire et professionnelle chez les élèves les plus âgés. Cependant, si cette étude demeure ponctuelle chaque année, cela ne suffirait pas à lutter contre les stéréotypes de genre. Le dispositif doit être déployé à grande échelle et donc être un projet défendu par tous les enseignants, toute l'équipe éducative y compris les parents.

Seule une sensibilisation à grande échelle à l'école et à la maison permettrait de lutter efficacement contre les stéréotypes de genre même si des outils comme la littérature de jeunesse nous permettent de mettre une pierre à l'édifice.

## Références bibliographiques

### Albums jeunesse

- Christos et Grandgirard M. (2009). *Dînette dans le tractopelle*. Talents Hauts.  
 Green I. (2014). *La dictature des petites couettes*. Didier Jeunesse.  
 Munsch R. et Martchenko M. (2020). *La princesse et le dragon*. Talents Hauts.  
 Servant S. et Le Saux M. (2013). *Boucle d'ours*. Didier Jeunesse.

### Ouvrages, thèses consultés

- Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.  
 Butler J. (2006). *Trouble dans le genre*. La découverte.  
 Dorlin E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Puf.  
 Duru-Bellat M. (2017). *La tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po.  
 Fontanini C. (2016). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Purh. (Récupéré de <https://books.openedition.org/purh/1554>)  
 Maréchal V. (2009). *Le livre et le jeune enfant*. De Boeck.  
[https://books.google.fr/books?id=CmMe3HUSQ6IC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=CmMe3HUSQ6IC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)  
 Montmasson D. (2016). *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*. [thèse de doctorat, Université Paris Descartes, France]. CERLIS. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01997596/document>

### Articles consultés

- Bailleau P. (2017). Les cinq Sexes. Pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisants, d'Anne Fausto-Sterling. *Actualités en analyse transactionnelle* 2017/2, 158. pp. 76-78. <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2017-2-page-76.htm>  
 Butlen M. (2005). Présentation. La littérature de jeunesse, repères, enjeux, pratiques. Le français aujourd'hui. 2005/2 (n° 149). pp. 3-6. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-3.htm>  
 Charpentier A. (2021). La construction sociale du sexe biologique en débat - Judith Butler et Sally Haslanger. *Le Philosophoire*, 56. <https://hal-ens.archives-ouvertes.fr/hal-03474383/document>  
 Dorai M. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Contribution à la définition d'un concept. *Enfance*, tome 41, n°3-4, 1988, pp.45-54. [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1988\\_num\\_41\\_3\\_2154](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2154)  
 Dafflon-Novelle A. (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24, pp.309-326. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3662/pdf/SZBW\\_2002\\_H2\\_S309\\_Dafflon\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3662/pdf/SZBW_2002_H2_S309_Dafflon_D_A.pdf)

- Duru-Bellat M. (2010). Ce que fait la mixité aux élèves. *Revue de l'OFCE* 2010/3, 114, pp.197-212. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-197.htm>
- Duru-Bellat M. (2016). À l'école du genre. *Enfances&Psy* 2016/1, pp.90-100. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-1-page-90.htm>
- Kohlbert L. (2014). La construction de l'identité sexuée. *Sciences Humaines* 2014/7 (N° 261), pp. 22. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2014-7-page-22.htm?contenu=article>
- Mieyaa Y., Rouyer V., Le Blanc A. (2011). *Identités sexuées et expériences scolaires*. Erès, pp. 63-71. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01080688/document>.
- Mosconi N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. pp. 97-109.
- Revillard A., de Verdalle L. (2006). Dynamique du genre. *Terrains & travaux* 2006/1, 10, pp.3-17. <https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-1-page-3.htm#no1>

### Sitographie

- Olivet M., Modiano S., Froidevaux M., Ratti A., SchwabMarrello C., Subilia-Odermatt X., Weber S. (2018). *Détournement de contes. Les stéréotypes de sexes dans les contes*. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/etat\\_droit/democratie/egalite\\_femmes\\_hommes/Formation/jom\\_2018/Jom\\_18\\_dossier\\_p%C3%A9d.1-6.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/etat_droit/democratie/egalite_femmes_hommes/Formation/jom_2018/Jom_18_dossier_p%C3%A9d.1-6.pdf)
- Sutton E. (2020). *Marché du livre jeunesse chiffres clés 2020*. Idboox. <https://www.idboox.com/etudes/marche-du-livre-jeunesse-chiffres-cles-2020/>

## Annexes

### Annexe 1 Fiche de séquence menée en classe.

## Séquence : langage et littérature

**Domaines** : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

**Objectif de la séquence** : Apprendre et vivre ensemble ; construire les conditions de l'égalité filles/garçons ; échanger et réfléchir avec les autres ; écouter de l'écrit et le comprendre ; oser entrer en communication.

**Attendus de fin de cycle** : S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis ; Pratiquer divers usages du langage oral pour questionner, discuter, débattre un point de vue.

**Compétences** : Écouter et comprendre des histoires lues ; réfléchir à ce que signifie être garçon ou fille ; changer d'opinion en apprenant

**Classe** : MS - Cycle 1

**Date** : Période 4 - Mars 2022

Séance et durée	Objectif(s)	Matériel	SITUATION D'APPRENTISSAGE
1 - Collective / groupe - 30 minutes. Semaine 1	Recueillir les représentations initiales.	Tableaux Images de jouets Colle Ciseaux	<b>Jouets de filles ? Jouets de garçons ?</b>  Phase 1 : Introduction de la séquence en collectif avec questions autour des représentations des enfants sur ce qu'est un garçon / une fille et avec quoi un garçon / une fille à le droit de jouer. Phase 2 : En groupe, activité de collage avec explications enregistrées des élèves sur le classement. Phase 3 : Bilan
2 - Collective - 30 minutes. Semaine 1	Comprendre un conte détourné. Permettre aux filles d'avoir un modèle auquel s'identifier plus positif. Lutter contre les stéréotypes de genre.	Livre la princesse et le dragon	<b>La princesse et le dragon</b>  Phase 1 : Qu'est-ce qu'un conte, qui sont les personnages ? Phase 2 : Lire un conte détourné Phase 3 : Bilan
3 - Collective - 30 minutes. Semaine 2	Lutter contre les stéréotypes de genre.	Livre boucle d'ours	<b>Boucle d'ours</b>  Phase 1 : Lecture de l'album Phase 2 : Débat à visé philosophique sur les déguisements Phase 3 : Bilan
4- Collective - 30 minutes Semaine 2	Lutter contre les stéréotypes de genre.	Livre la dictature des petites couettes	<b>La dictature des petites couettes</b>  Phase 1 : Lecture de l'album Phase 2 : Débat à visée philosophique sur la beauté et les normes Phase 3 : Bilan

5 - Collectif / groupe - 30 minutes Semaine 3	Lutter contre les stéréotypes de genre.	Livre dinette dans le tractopelle	<b>Dinette dans le tractopelle</b> Phase 1 : Lecture de l'album Phase 2 : Débat à visée philosophique Phase 3 : Bilan
6 - Individuel - 30 minutes Semaine 3	Mesurer l'évolution des représentations des élèves en termes d'égalité filles/garçons.	Tableaux Images de jouets Colle Ciseaux	<b>Jouets de filles / jouets de garçons : j'ai changé d'avis ?</b> Phase 1 : Explication du projet Phase 2 : En groupe, activité de collage en miroir avec la première séance pour mesurer les évolutions avec explications enregistrées des élèves sur le classement. Phase 3 : Bilan

Annexe 2 - Fiches de séances, lecture d'albums et débats.

Séquence : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<b><u>La princesse et le dragon</u></b>	<b>Séance n° : 2</b>
		<b>Durée : 30 minutes</b>
		<b>Date : Mars 2022</b>
<b>Objectif(s) de la séance :</b> Lutter contre les stéréotypes de genre, permettre aux filles de s'identifier à un personnage moins stéréotypé, comprendre une histoire.		
<b>Compétences visées (l'élève est capable de...) :</b> Comprendre un conte, répondre aux questions posées, justifier ses réponses par des arguments		
<b>Matériel :</b> Ouvrage la princesse et le dragon		
<b>Phase, durée et mode de regroupement</b>	<b>Consignes et déroulement de la phase</b>	<b>Critères de réussite</b>

<p>Phase 1 - collectif - 10 minutes</p>	<p><b>Découvrir un conte détourné</b></p> <p>Consigne : « Comme je vous le disais hier, je vais vous faire découvrir un nouveau conte aujourd'hui.</p> <p>-Qui sait ce qu'est un conte ? (Laisser répondre). Un conte c'est une petite histoire qui raconte les aventures de personnages imaginaires.</p> <p>-Qui peut-on retrouver comme personnages dans le conte ? (Laisser répondre)</p> <p>-Que font les princesses dans les contes ? Et les princes ? Et les chevaliers ? (Laisser répondre)</p> <p>-Qu'est-ce qu'il se passe dans les contes avec les princesses et les princes ? Que fait la princesse ? Que fait le prince ? (Laisser répondre)</p> <p>-Quel est le personnage le plus intéressant selon vous ? Pourquoi ? (Laisser répondre)</p> <p>-Qui aimeriez-vous être ? Pourquoi ? (Laisser répondre)</p> <p>-Est-ce que vous pensez, que dans la vraie vie, il existe des princesses et des princes comme dans les contes ? Pourquoi (laisser répondre)?</p> <p>-Est-ce que vous trouvez que les princes et les princesses des contes ressemblent aux filles et aux garçons de notre classe ? Pourquoi ? (Laisser répondre)</p> <p>-Est-ce que vous pensez que les princesses ont toujours besoin d'un prince pour les sauver ? Pourquoi ? (Laisser répondre)</p> <p>-Est-ce que les princes ont parfois besoin d'être sauvés ? (Laisser répondre)</p> <p>-Est-ce que les princesses pourraient devenir des chevalières ? Est-ce qu'elles pourraient vivre des aventures incroyables comme les princes et les chevaliers ? (Laisser répondre.) »</p>	<p>L'élève participe à l'échange, donne son avis.</p>
---	---	---

Phase 2 - Collectif - 15 minutes	<p><b>Découvrir un conte détourné</b></p> <p>Consigne : « Je vous propose de lire une histoire, un conte, où ce n'est pas le prince qui va sauver la princesse mais la princesse qui va devoir aller sauver son prince. Nous discuterons ensemble de cette histoire à la fin de la lecture. »</p> <p>Lecture de l'album.</p>	L'élève est attentif à la lecture de l'album.
Phase 3 Collective - 5/10 minutes	<p><b>Échange autour de l'oeuvre</b></p> <p>Consigne : « (Poser d'abord des questions de compréhension)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Qui sont les personnages de l'histoire ?</li> <li>-Que se passe-t-il ? (Dans l'ordre chronologique)</li> <li>-Qu'avez-vous pensé de l'histoire ?</li> <li>-Pourquoi la princesse et le prince ne se marient pas ?</li> <li>-Qu'est-ce qui change par rapport aux histoires de princesses et de prince qu'on lit très souvent ?</li> <li>-Qui est le plus malin ou la plus maligne dans l'histoire ? Pourquoi ?</li> <li>-Que fait la princesse au dragon ? Pourquoi ?</li> <li>-Que fait le prince dans l'histoire ? (Laisser répondre) Pourquoi il attend qu'on vienne le sauver, il ne peut pas le faire tout seul ?</li> <li>-Est-ce que vous avez aimé le personnage de la princesse ? Pourquoi ?</li> <li>-Vous aimeriez être comme la princesse ou comme le prince ? Pourquoi ? »</li> </ul>	L'élève est capable de répondre aux questions et de justifier ses choix.
Phase 4 collective 2 min	<p><b>Bilan et annonce de la prochaine lecture</b></p> <p>Consigne : « Qu'est-ce que nous apprend cette histoire alors ? (Laisser répondre). Que les princesses ont le droit d'être courageuses et les princes ont le droit</p>	L'élève sait faire une phrase qui résume l'histoire.

	d'attendre d'être sauvés, que les princesses ont aussi le droit d'être intelligentes et aventurières. La prochaine fois, je vous lirai ce livre (le montrer). Il s'appelle Boucle d'ours. Nous échangerons autour de cette histoire, vous me direz ce que vous en pensez. »	
--	---	--

Séquence : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<b><u>Boucle d'ours</u></b>	<b>Séance n° : 3</b>
		<b>Durée : 30 minutes</b>
		<b>Date : Mars 2022</b>
<b>Objectif de la séance</b> : Lutter contre les stéréotypes de genre, permettre aux filles de s'identifier à un personnage moins stéréotypé, comprendre une histoire.		
<b>Compétences visées (l'élève est capable de...) :</b> Comprendre une histoire, répondre aux questions posées, justifier ses réponses par des arguments		
<b>Matériel :</b> Album boucle d'ours		
<b>Phase, durée et mode de regroupement</b>	<b>Consignes et déroulement de la phase</b>	<b>Critères de réussite</b>
Phase 1 - collectif - 10-15 minutes	<b>Lecture de l'album</b>  Consigne : « Aujourd'hui je vais vous lire cet album : Boucle d'ours de Stéphane Servant et Laetitia Le Saux. Qu'est-ce que vous voyez sur la couverture du livre ? (Laisser répondre). À votre avis, qu'est-ce que ce livre peut nous raconter ? (Laisser répondre). Je vous propose de vous le lire, puis nous échangerons ensuite. »	L'élève participe à l'échange, donne son avis.

<p>Phase 2 - Collective - 10/15 minutes</p>	<p><b>Échange</b></p> <p>Consigne : « (Poser des questions de compréhension d'abord) -Qui sont les personnages de notre histoire ? -Qu'est-ce qu'il se passe dans notre histoire ? (Dans l'ordre chronologique)</p> <p>(Poser des questions égalité f/g) -Pourquoi papa ours s'énerve contre son fils ? -Pourquoi il préférerait que son fils se déguise en chevalier, en ogre, en petit cochon dégourdi ? -Pourquoi papa ours dit que son fils ne peut pas porter du rose et des couettes ? -Pourquoi papa ours change d'avis quand le loup arrive dans l'histoire ? -Le loup a-t-il le droit de se déguiser en chaperon rouge ?</p> <p>(Poser des questions plus générales) -Un garçon peut-il se déguiser en fille ? Une fille en garçon ? Pourquoi non/oui ? -Est-ce que ça existe des déguisements pour les filles ET les garçons ? -Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de faire la même chose ? Pourquoi oui / non ? -Avez-vous aimé cette histoire ? Oui, non, pourquoi ?</p>	<p>L'élève est capable de répondre aux questions et de justifier ses choix de réponses.</p>
<p>Phase 3 Collective - 2 minutes</p>	<p><b>Bilan et annonce de la prochaine lecture</b></p> <p>Consigne : « Qu'est-ce que nous dit ce livre alors ? (Laisser répondre). Qu'on a le droit de se déguiser comme on a envie et que tous les déguisements peuvent être portés par les filles et les garçons. La prochaine fois nous lirons ce livre (le montrer), la dictature des petites couettes.</p>	<p>L'élève est attentif à la consigne.</p>

	C'est un livre qui parle aussi de déguisement. Nous ferons la même chose, je vous lirai le livre, puis vous me direz ce que vous en avez pensé. »	
--	---	--

Séquence : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<b><u>La dictature des petites couettes</u></b>	<b>Séance n° : 4</b>
		<b>Durée : 30 minutes</b>
		<b>Date : Mars 2022</b>
<b>Objectif de la séance</b> : Lutter contre les stéréotypes de genre, argumenter un propos, comprendre une histoire.		
<b>Compétences visées (l'élève est capable de...) :</b> Comprendre une histoire, répondre aux questions posées, justifier ses réponses par des arguments		
<b>Matériel :</b> Livre la dictature des petites couettes		
<b>Phase, durée et mode de regroupement</b>	<b>Consignes et déroulement de la phase</b>	<b>Critères de réussite</b>
Phase 1 - collectif - 10-15 minutes	<b>Lecture de l'album</b>  Consigne : « Je vais vous lire un nouvel album : La dictature des petites couettes de Ilya Green. Que voyez-vous sur la couverture ? À votre avis, quelle histoire peut raconter ce livre ? (Laisser répondre). Je vais vous le lire en entier, puis nous échangerons ensuite sur cette histoire. »	L'élève est attentif à la lecture.

<p>Phase 2 - Collectif - 10/15 minutes</p>	<p><b>Échange</b></p> <p>Consigne : « (Poser des questions de compréhension d'abord) -Est-ce que vous savez ce qu'est une dictature ? (C'est quand quelqu'un oblige tout le monde à penser de la même manière et qu'il est interdit de donner son avis) -Qui sont les personnages de notre histoire ? -Qu'est-ce qu'il se passe dans notre histoire ? (Dans l'ordre chronologique)</p> <p>(Poser des questions égalité f/g) -Selon Ana, Olga et Sophie, que faut-il pour être beau ou belle ? -Pour les filles, est-ce que Gabriel est beau ? Est-ce que les garçons peuvent être beaux ? -Vous pensez que les garçons ont le droit d'être beaux ? Oui / non, pourquoi ? -Pourquoi Gabriel pleure ? Il a raison de pleurer ? -Pourquoi Gabriel pense que le chat n'a pas vraiment le droit de participer au concours de beauté ? -Vous pensez que Gabriel et le chat n'ont pas le droit de participer ? -Est-ce que les fourmis pensent que les enfants et le chat sont beaux et belles ? -Pourquoi les fourmis disent qu'il faut être petit, tout noir et avoir des antennes pour être beau ou belle ? -Pourquoi l'oiseau dit que les enfants et les fourmis « n'ont même pas de bec ? » -L'oiseau pense qu'il faut un bec pour être beau ou belle ? -Qu'est-ce que ça veut dire alors ?</p> <p>(Poser des questions plus générales)</p>	<p>L'élève est capable de répondre aux questions et de justifier ses choix de réponses.</p>
--	---	---

		-Est-ce que tout le monde doit trouver beau ou belle les mêmes personnes ou les mêmes choses ? -A-t-on le droit de ne pas être d'accord ? -Doit-on toujours avoir le même avis ? »	
Phase Collective 2/5 minutes	3 -	<b>Bilan et annonce de la prochaine lecture</b>  Consigne : « Que nous apprend ce livre finalement (laisser répondre). Que nous ne sommes pas obligés d'avoir les mêmes goûts, nous pouvons aimer des choses différentes. La prochaine fois, je vous lirai ce livre (le monter), le titre, c'est : Dînette dans le tractopelle de Christos et Mélanie Grandgirard. Il parle de jouets de filles et de jouets de garçons. Nous discuterons ensemble de ce livre. »	L'élève est capable de faire une phrase de résumé du livre lu.

Séquence : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<b><u>Dînette dans le tractopelle</u></b>		<b>Séance n° : 5</b>
			<b>Durée : 30 minutes</b>
			<b>Date : Mars 2022</b>
<b>Objectif de la séance</b> : Lutter contre les stéréotypes de genre, argumenter un propos, comprendre une histoire.			
<b>Compétences visées (l'élève est capable de...) :</b> Comprendre une histoire, répondre aux questions posées, justifier ses réponses par des arguments			
<b>Matériel :</b> Livre dînette dans le tractopelle			
<b>Phase, durée et mode de regroupement</b>	<b>Consignes et déroulement de la phase</b>		<b>Critères de réussite</b>

<p>Phase 1 - collectif - 5/10 minutes</p>	<p><b>Lecture de l'album</b></p> <p>Consigne : « Je vais vous lire un nouvel album : Dînette dans le tractopelle de Christos et Mélanie Grandgirard. Que voyez-vous sur la couverture ? À votre avis, quelle histoire peut raconter ce livre ? (Laisser répondre). Je vais vous le lire en entier, puis nous échangerons ensuite sur cette histoire. »</p>	<p>L'élève est attentif à la lecture.</p>
<p>Phase 2 - Collectif - 10/15 minutes</p>	<p><b>Échange</b></p> <p>Consigne : «</p> <p>(Poser des questions de compréhension d'abord)</p> <p>-Qui sont les personnages de notre histoire ?</p> <p>-Qu'est-ce qu'il se passe dans notre histoire ? (Dans l'ordre chronologique)</p> <p>(Poser des questions égalité f/g)</p> <p>-Pourquoi Jim et Annabelle ne sont pas dans les mêmes pages du catalogue de jouet ?</p> <p>-Pourquoi, quand Annabelle et Jim se retrouvent sur la même page, Annabelle n'ose pas conduire le tractopelle ? Pourquoi Jim n'ose pas dire qu'il veut se servir de son service à thé ?</p> <p>-Qu'est-ce qu'il s'est passé quand les autres jouets sont revenus voir Annabelle et Grand Jim ?</p> <p>-Pourquoi des personnes auraient pu rire de Grand Jim et Annabelle ?</p> <p>-Est-ce que dans l'histoire quelqu'un s'est moqué de Grand Jim et Annabelle ?</p> <p>-Est-ce c'est bien que les poupées puissent se servir des outils de bricolage et les bricoleur puissent se servir de la dînette ?</p> <p>-Pourquoi à la fin de l'histoire, les pages deviennent violettes ? Pourquoi il n'y a plus</p>	<p>L'élève est capable de répondre aux questions et de justifier ses choix de réponses.</p>

	<p>de jouets de filles et de jouets de garçons ?</p> <p>(Poser des questions plus générales)</p> <p>-Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de jouer aux mêmes jeux ?</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>-Est-ce que si un garçon joue avec des poupées roses il n'est plus un garçon ?</p> <p>-Est-ce que si une fille joue avec des tracteurs elle n'est plus une fille ?</p> <p>-Vous, vous aimez jouer avec tous les jouets ?</p>	
Phase 3 Collective - 2/5 minutes	<p><b>Bilan et annonce de la prochaine lecture</b></p> <p>Consigne : « Que nous apprend ce livre finalement (laisser répondre). Que les filles et les garçons peuvent jouer avec ce qu'ils ou elles aiment, il n'y a pas de jouets pour les garçons et les filles, juste des jouets pour jouer avec ce qu'on aime. Vous avez le droit de jouer avec ce qu'il vous fait plaisir que ce soit rose ou bleu, des poupées ou des camions. »</p>	L'élève est capable de faire une phrase de résumé du livre lu.

Annexes 3 - Retranscriptions des séances de débats à visée philosophique suite aux lectures d'albums

### **Retranscription séance 2 - *La princesse et le dragon* de Robert Munsch**

#### Phase 1 :

E : Qui sait ce qu'est un conte ?

Juliette : c'est une histoire

Léon : une histoire :

Tim : une histoire

Sara : une histoire de Disney

Lara : une histoire de Disney

E : Qui peut-on retrouver comme personnages dans le conte ?

Lara : petit chaperon rouge

Maria : un chaperon rouge

Raphael : boucle d'or  
 Robin : les trois petits cochons  
 Victor : comme robin  
 Valentine : cendrillon  
 Eloan : blanche neige  
 Léon : des loups  
 Raphaël : des princesses  
 Lara : des princes  
 Sara : des chasseurs  
 Natalia : des châteaux  
 Léon : des animaux

E : Que font les princesses dans les contes ? Et les princes ?

Armance : je ne sais pas  
 Lara : elles dorment  
 Juliette : elles sont belles pour le bal  
 Tess : elles travaillent  
 Lara : elles mangent des pommes

(Les princes)

Maria : Ils sauvent les princesses  
 Tess : ils protègent les princesses  
 Victor : ils font des baiser pour réveiller les princesses  
 Robin : les princes surveillent le royaume  
 Sara : ils sauvent les princesses  
 Juliette : ils se marient avec les princesses  
 Lara : Les princes protègent  
 Elisabed : rien  
 E : Quel est le personnage le plus intéressant selon vous ? Pourquoi ?  
 Lara : les deux car j'adore  
 Robin : j'adore les deux  
 Raphaël : les princes car ils sauvent  
 Mylia : les princesses car je veux leur ressembler  
 Natalia : les princesses  
 Armance : les princesses car elles sont trop belles  
 Valentine : les princes parce qu'ils sauvent les princesses  
 Joseph : les princes parce qu'ils sauvent les princesses  
 Victor : les princesses parce qu'elles sont trop belles.

E : Est-ce que vous pensez, que dans la vraie vie, il existe des princesses et des princes comme dans les contes ? Pourquoi ?

Joseph : non c'est imaginaire  
 Eloan : jamais vu  
 Lara : non car je n'en vois jamais

E : Est-ce que vous trouvez que les princes et les princesses des contes ressemblent aux filles et aux garçons de notre classe ? Pourquoi ?

Juliette : oui car les filles et les garçons sont beaux comme les princes et les princesses

Sara : parce que les princes sauvent les princesses et les garçons sauvent les filles.

Tess : non parce qu'ils ont une autre tenue.

E : Est-ce que vous pensez que les princesses ont toujours besoin d'un prince pour les sauver ? Pourquoi ?

Lara : oui car elles ont des problèmes

Léon : oui parce que les princes sauvent la vie, les princesses sont en danger et n'arrivent pas à se sauver toutes seules car elles ne peuvent pas sortir.

Robin : les princesses ne peuvent pas se défendre toutes seules car elles n'ont rien pour se sauver.

Joseph : c'est trop dangereux.

Eloan : les princesses sont costauds

E : Est-ce que les princes ont parfois besoin d'être sauvés ?

Sara : non

Natalia : non

E : Est-ce que les princesses pourraient devenir des chevalières ? Est-ce qu'elles pourraient vivre des aventures incroyables comme les princes et les chevaliers ?

Oui collectif

Juliette : j'ai déjà vu dans un livre une princesse chevalière.

### Phase 3 après lecture de l'album

E : Pourquoi la princesse et le prince ne se marient pas ?

Lara : non, car le prince n'a pas envie

Timothée : non car la princesse lui a dit « gros nul »

Juliette : la princesse n'avait pas une robe de vraie princesse

Tess : la princesse n'avait pas envie

E : Qu'est-ce qui change par rapport aux histoires de princesses et de prince qu'on lit très souvent ?

Lara : moi je connais pas des histoires comme ça je connais que des histoires où le prince et la princesse se marient.

Raphaël : normalement le prince sauve la princesse et là c'est la princesse qui sauve le prince.

E : Qui est le plus malin ou la plus maligne dans l'histoire ? Pourquoi ?

Sara : le dragon... non le prince.

Joseph : la princesse car elle sauve le prince.

Tess : ce n'est pas le prince car c'est un nul

E : Que fait le prince dans l'histoire ? (Laisser répondre) Pourquoi il attend qu'on vienne le sauver, il ne peut pas le faire tout seul ?

Eloan : il veut rester tout seul.

Joseph : il fait rien

Sara : il fait rien

Armance : non car il dit que la princesse sent mauvais des cheveux.

E : Est-ce que vous avez aimé le personnage de la princesse ? Pourquoi ?

Raphaël : oui car elle a un sac en papier

Léon : non car elle sent mauvais

Valentine : oui car elle est drôle

Maxence : oui

Joseph : non car elle ne sent pas bon

Eloan : oui car elle aide le prince

Maria : non car elle pue

Natalia : oui car elle est gentille

Mylia : oui car j'adore les princesses

Timothée : non je ne l'aime pas.

E : Vous aimeriez être comme la princesse ou comme le prince ? Pourquoi ?

Nora : je préféré le prince

Juliette : comme le prince car la princesse sent mauvais des cheveux

Victor : comme le prince car il est joli

Maria : le prince car il a une couronne

Raphaël : le prince car la princesse n'a pas de couronne

E : Que veut nous dire cette histoire ?

Sara : que la princesse peut sauver des princes

Juliette : que le prince est sauvé par une princesse.

### **Retranscription séance 3 - Boucle d'ours de Stéphane Servant**

E : Pourquoi papa ours s'énerve contre son fils ?

Joseph : Parce qu'il ne veut pas qu'il se déguise en boucle d'ours.

Sara : Parce qu'un ours ne peut pas se mettre ça avec une jupe ours.

E : Pourquoi il préfèrerait que son fils se déguise en chevalier, en ogre, en petit cochon dégourdi ?

Valentine : car le papa ours pense que le déguisement de boucle d'ours c'est pour les filles.

Juliette : papa ours veut être le plus beau du carnaval donc il ne veut pas que petit ours soit bien déguisé

E : Pourquoi papa ours dit que son fils ne peut pas porter du rose et des couettes ?

Christenvie : car c'est pour les filles.

Sara : c'est pour les filles.

E : Pourquoi papa ours change d'avis quand le loup arrive dans l'histoire ?

Sara : sinon il va le manger

Eloan : car il ne veut pas qu'il le mange

E : Le loup a-t-il le droit de se déguiser en chaperon rouge ?

Oui / non

Lara : non parce que le loup est un garçon et le petit chaperon rouge est une fille alors c'est pas possible

Timothée : oui et non

Eloan : les garçons ont le droit d'avoir une jupe et les filles aussi.

Natalia : Non

Armance : Oui, le loup est gentil alors il a le droit.

Léon : Il ne peut pas car les garçons n'ont pas le droit de faire les filles.

Victor : Oui.

(Poser des questions plus générales)

E : Un garçon peut-il se déguiser en fille ?

Eloan : oui il a le droit.

Lara : non pas le droit.

E : Une fille en garçon ? Pourquoi non/oui ?

Oui unanime.

Juliette : les filles peuvent se déguiser en garçon et les garçons en fille.

Raphaël : les deux peuvent se déguiser comme ils veulent car Nora a déjà porté un déguisement de spider-man.

E : Est-ce que ça existe des déguisements pour les filles ET les garçons ?

Oui unanime.

Lara : spider-man et les pirates.

Tess : sirènes

Eloan : pirate

Léon : des petits pois

Lara : Raiponce c'est juste pour les filles.

Armance : les garçons n'ont pas le droit de porter des déguisements de princesses.

Lara : les garçons n'ont pas le droit de se déguiser en déguisement de filles car eux ce sont des garçons. Si un garçon est déguisé en robe il n'a pas le droit de venir à l'école.

E : Qu'est-ce que nous dit ce livre alors ?

Eloan : qu'on peut porter ce qu'on veut.

**Retranscription séance 4 - La dictature des petites couettes de Ilya Green**

E : Selon Ana, Olga et Sophie, que faut-il pour être beau ou belle ?

Lara : des petites couettes

E : Pour les filles, est-ce que Gabriel est beau ? Est-ce que les garçons peuvent-être beaux ?

Non général

Juliette : car il n'a pas de petites couettes et les filles disent qu'il faut des petites couettes

E : Vous pensez que les garçons ont le droit d'être beaux ? Oui / non, pourquoi ?

Constantin : non, parce que.

Juliette : oui car mon cousin est joli

Robin : oui car tout le monde a le droit de faire comme à sa manière

Victor : oui, mon papa est beau

Eloan : oui, les garçons c'est beau

E : Pourquoi Gabriel pleure ? Il a raison de pleurer ?

Raphaël : car les filles ne veulent pas qu'il participe au concours de beauté.

Timothee : il n'a pas raison de pleurer

Eloan : oui, il a raison de pleurer car il a le droit de participer.

E : Pourquoi Gabriel pense que le chat n'a pas vraiment le droit de participer au concours de beauté ?

Constantin : car le chat a des poils.

Timothee : il dit ça car les chats puent

Constantin : le chat n'a pas le droit de participer car c'est un animal

Raphaël : le chat n'a pas le droit de participer car il mange des oiseaux

E : Vous pensez que Gabriel et le chat n'ont pas le droit de participer ?

Robin : tout le monde peut participer car sinon ça peut faire de la peine

E : Est-ce que les fourmis pensent que les enfants et le chat sont beaux et belles ?

Non général.

Valentine : parce qu'ils ne sont pas petits

Juliette : elles disent ça pour ne pas choisir et que personne n'est triste

E : Pourquoi les fourmis disent qu'il faut être petit, tout noir et avoir des antennes pour être beau ou belle ?

Armance : les fourmis disent qu'il faut être pareil qu'elles

E : Pourquoi l'oiseau dit que les enfants et les fourmis « n'ont même pas de bec ?

Eloan : parce que l'oiseau pense qu'il faut un bec pour être beau

E : Qu'est-ce que ça veut dire ?

Eloan : c'est une dictature

E : Est-ce que tout le monde doit trouver beau ou belle les mêmes personnes ou les mêmes choses ?

Non général

E : Doit-on toujours avoir le même avis ?

Christenvie : Non

Raphaël : on peut penser ce qu'on veut

Juliette : on peut dire que c'est beau si l'autre dit que c'est pas beau

### **Retranscription séance 5 - *Dinette dans le tractopelle de Christos***

E : Pourquoi Jim et Annabelle ne sont pas dans les mêmes pages du catalogue de jouet ?

Constantin : parce que Grand Jim est un garçon alors il adore le bleu et les filles adorent le rose alors elles sont dans le rose

Christenvie : ils ne sont pas pareil

Natalia : pas pareil

E : Pourquoi, quand Annabelle et Jim se retrouvent sur la même page, Annabelle n'ose pas conduire le tractopelle ? Pourquoi Jim n'ose pas dire qu'il veut se servir de son service à thé ?

Léon : parce que elle est dans la page rose alors elle peut pas aller dans la page bleue. Elle n'aime pas le bleu alors veut rester dans sa page.

Armance : Jim ne veut pas qu'on le regarde avec le thé.

E : Qu'est-ce qu'il s'est passé quand les autres jouets sont revenus voir Annabelle et Grand Jim ?

Constantin : ils voulaient jouer ensemble.

Lara : ils se sont mélangés pour jouer.

E : Pourquoi des personnes auraient pu rire de Grand Jim et Annabelle ?

Robin : ils avaient peur que ses amis se moquent d'eux

Victor : Grand Jim avait peur qu'on se moque de lui

Juliette : parce qu'ils sont ensemble

Valentine : parce qu'ils jouent avec des jouets des autres

E : Est-ce que dans l'histoire quelqu'un s'est moqué de Grand Jim et Annabelle ?

Non général.

Nora : parce qu'on a le droit

Robin : parce qu'ils étaient mélangés

Constantin : personne ne s'est moqués d'eux

E : Est-ce c'est bien que les poupées puissent se servir des outils de bricolage et les bricoleurs puissent se servir de la dinette ?

Oui général.

Raphaël : oui

Timothée : non je pense pas

Constantin : en fait non car sinon je peux tout perdre

Nora : oui on a le droit

Félix : oui on a le droit

Léon : oui c'est bien

E : Pourquoi à la fin de l'histoire, les pages deviennent violettes ? Pourquoi il n'y a plus de jouets de filles et de jouets de garçons ?

Armance : parce que le livre est mélangé, les jouets sont mélangés

Raphaël : parce qu'ils se sont mélangés

Felix : c'est mélangé les enfants

Constantin : c'est mélangé

E : Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de jouer aux mêmes jeux ?

Pourquoi ?

Natalia : oui

Constantin : je pense pas trop parce que.

E : Est-ce que si un garçon joue avec des poupées roses il n'est plus un garçon ?

Mylia : il reste un garçon

Victor : oui il reste un garçon

Juliette : il devient pas fille non

E : Est-ce que si une fille joue avec des tracteurs elle n'est plus une fille ?

Maria : elle reste fille

Tess : elle change pas

Elisabed : non

E : Vous, vous aimez jouer avec tous les jouets ?

Constantin : j'adore jouer avec tout surtout les dinosaures

Nora : j'adore tout

Raphaël : moi j'ai des dinosaures et des poupées

Timothée : moi aussi

Mylia : moi que poupées

## **Résumé**

La lutte contre les inégalités filles-garçons ainsi que la lutte contre les stéréotypes de genre sont inscrits dans les programmes officiels et sont donc un enjeu majeur pour l'Éducation nationale. De nombreuses recherches montrent que la lutte contre ces stéréotypes passe par tous les agents de socialisation d'un individu et donc passe notamment par les enseignants pour les élèves. Ce mémoire a pour objectif de savoir si l'étude d'albums issus de la littérature de jeunesse ainsi que l'organisation de débat autour de concepts défendus dans ces albums pouvaient avoir un impact sur les représentations des élèves concernant les normes de genre et donc de lutter contre les stéréotypes de genre. Les résultats que j'ai pu obtenir montrent qu'offrir une représentation plus égalitaire, montrer des personnages moins stéréotypés et susciter des questionnements ont un impact positif chez les élèves. La conclusion de mes recherches sur mes élèves a montré que la lecture d'albums jeunesse moins stéréotypés et l'organisation de débats avait eu un impact positif dans la lutte contre les stéréotypes de genre chez mes élèves âgés de 4 à 5 ans.

## **Abstract**

The fight against inequalities between girls and boys and the fight against gender stereotypes are included in official programs and are a challenge for National Education. Many studies show that the fight against these stereotypes goes through all the agents of socialization of an individual and therefore goes in particular through teachers for students. This thesis aims to find out if the study of albums from children's literature as well as the organization of debate around concepts defended in these albums could have an impact on the representations of pupils concerning gender norms and therefore to combat gender stereotypes. The results I was able to obtain show that offering a more egalitarian representation, showing less stereotyped characters and raising questions have a positive impact on students. The conclusion of my research on my students showed that reading less stereotypical children's books and organizing debates had a positive impact in the fight against gender stereotypes among my students aged 4 to 5 years.