



HAL
open science

Comment la littérature jeunesse peut-elle lutter contre les discriminations de genre en classe ?

Paloma Pérez

► **To cite this version:**

Paloma Pérez. Comment la littérature jeunesse peut-elle lutter contre les discriminations de genre en classe?. Sciences cognitives. 2023. dumas-04756167

HAL Id: dumas-04756167

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04756167v1>

Submitted on 28 Oct 2024

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

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

Mémoire de Master 2

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

Parcours : Professorat des écoles – premier degré

Comment la littérature jeunesse peut-elle lutter contre les discriminations de genre en classe ?

Soutenu par
Paloma PEREZ
le 15 Mai 2024

Nom du (ou des) Référents de mémoire
Mme Richard-Bossez Arianne

Jury de soutenance :
[Taper les noms]

Charte relative à la lutte contre le plagiat de l'Université d'Aix Marseille

Approuvée par le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire de l' Université d'Aix-Marseille en date du 4 octobre 2012,

*Approuvée par le Conseil Scientifique de l'Université d'Aix-Marseille en date du 16 octobre 2012,
Approuvée par le Conseil d'Administration de l'Université d'Aix-Marseille en date du 27 novembre 2012,*

Préambule

Afin de garantir la qualité des diplômes délivrés à ses usagers, l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs, et faire respecter les droits de propriété intellectuelle des auteurs, l'Université d'Aix-Marseille est engagée dans la lutte contre le plagiat.

Les travaux réalisés par les usagers et par les personnels de l'Université doivent répondre à l'ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet.

Les travaux concernés par cette obligation sont notamment : les thèses, les mémoires, les articles, les supports de cours, sans que cette liste soit exhaustive.

Article 1

Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou les idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité.

Tout plagiat, quel qu'en soit le support, constitue une faute.

Le plagiat constitue à la fois la violation la plus grave de l'éthique universitaire et un acte de contrefaçon. C'est un délit au sens de l'article L 335-2 du code de la propriété intellectuelle.

En outre, le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié constitue une circonstance aggravante.

Article 2

Les usagers et les personnels de l'Université ne doivent pas commettre de plagiat dans leurs travaux.

Article 3

Les reproductions de courts extraits de travaux préexistants en vue d'illustration ou à des fins didactiques sont admises sans nécessité de demander le consentement de l'auteur, uniquement dans le strict respect de l'exception de courte citation.

Dans ce cadre, les usagers et les personnels de l'Université s'engagent, lorsqu'ils reproduisent de courts extraits de tels travaux, à identifier clairement qu'il s'agit d'un emprunt, en apposant des guillemets, et en indiquant le nom de l'auteur et la source de l'extrait.

Article 4

L'Université d'Aix-Marseille est attachée au respect des droits de propriété intellectuelle et se réserve la possibilité de rechercher les tentatives de plagiat, notamment par l'utilisation d'un logiciel adapté.

Article 5

Les cas présumés de plagiat feront l'objet de poursuites engagées par l'Université devant les instances compétentes, et leurs auteurs seront passibles de sanctions disciplinaires.

Ces violations des droits de propriété intellectuelle pourront également donner lieu à des poursuites judiciaires.

Je, soussigné(e).....PEREZ paloma..... certifie avoir pris connaissance de la charte relative à la lutte contre le plagiat et m'engage à la respecter.

Fait à : Aix en provence

Le : 23/04/2024

Signature : PEREZ Paloma

[Remerciements, dédicace et avant-propos]

Avant de commencer, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont participé à ma formation et la rédaction de ce mémoire de fin d'études :

Madame Ariane Richard-Bossez, maîtresse de conférences – Chargée de mission Culture commune à l'Inspe d'Aix-Marseille – Directrice adjointe du Centre méditerranéen de sociologie, science politique et histoire, pour sa bienveillance, ses précieux conseils, son accompagnement et son soutien tout au long de cette année.

Les professeurs de l'INSPE, qui m'ont transmis leurs connaissances et expériences.

Les membres de l'équipe pédagogique de mon école, pour leurs conseils, leurs réponses à mes questionnements et leurs partages d'expérience. Mais aussi les élèves qui m'ont accordé leur confiance lors des entretiens.

Enfin, merci à **mes proches**, mes parents, mon frère qui m'ont encouragée jusqu'au bout pour la fin de rédaction de cet écrit important.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 6 |
| I. Egalité filles et garçons..... | 9 |
| I.1. L'égalité filles/garçons, un enjeu fondamental. | 9 |
| I.2. Egalité filles / garçons, un défi complexe pour l'enseignant ? | 15 |
| I.3. Les grandes définitions | 20 |
| II. Importance de la littérature jeunesse | 23 |
| II.1. Définition et Historique des albums jeunesse | 23 |
| II.2. L'album jeunesse fondamental pour le développement de l'enfant | 27 |
| II.3. Albums jeunesse, vecteurs de stéréotypes ou nouvel outil de lutte contre les stéréotypes..... | 29 |
| III. Littérature jeunesse pour lutter contre les discriminations de genre en classe : un outil pour l'enseignant. | 34 |
| III.1. Utilisation des albums jeunesse en classe : un nouvel outil pour enseigner. | 34 |
| III.2. Concrètement, comment utiliser les albums jeunesse pour lutter contre les discriminations de genre en classe ?..... | 36 |
| IV. Utiliser les albums jeunesse pour lutter contre les discriminations de genre en classe : une enquête empirique. | 39 |
| IV.1 Méthode de collecte de données. | 40 |
| IV.1.1 Elaborer, mener et enregistrer les différentes séances..... | 41 |
| IV.1.2 Conduire un entretien avec des élèves de CE2. Dessiner un ours au masculin et au féminin en guise de « consigne de travail », une manière d'inviter les élèves à la parole..... | 44 |
| IV.1.3 En guise de résumé : Tableau récapitulatif de la séquence et conduite des entretiens semi-directifs. | 45 |
| IV.2. Analyse de ma séquence : Luttons contre les Stéréotypes filles et garçons..... | 46 |
| IV.2.1. La 1ère séance : identifier les représentations sexuées des élèves à l'aide trois exercices. | 46 |
| IV.2.2. Les trois séances suivantes : le recours à trois album jeunesse comme support pédagogique pour une déconstruction des stéréotypes de sexe. | 52 |
| IV.2.3 Pour conclure la séquence : dessiner un ours au masculin et au féminin révèle un fort ancrage des stéréotypes de sexe toutefois tempéré l'évaluation que les élèves interrogés livrent de leur apprentissage. | 58 |
| Conclusion..... | 62 |
| Bibliographie..... | 64 |
| Annexes..... | 68 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Les fiches séance de ma séquence..... | 71 |
| Entretiens..... | 104 |
| Résumé..... | 135 |

Introduction

« La capacité à lire, écrire et analyser ; la confiance nécessaire pour pouvoir défendre ses droits et exiger justice et égalité ; les compétences et les relations qui ouvrent des portes et permettent à chacun de trouver sa place dans la société – tout cela commence par l'éducation » – Michelle Obama

“Pour mettre fin à toute forme d'injustice, je ne connais pas d'arme plus puissante au monde que l'éducation.” – Tererai Trent

L'égalité entre les hommes et les femmes est un enjeu politique majeur dans nos sociétés. En effet, cette égalité a connu de constantes évolutions et suscite encore des débats : droit à bénéficier au même enseignement, égalité au droit à la santé, égalité des salaires, égalité des chances, lutte contre les violences sexuelles... L'évolution des droits des femmes n'est pas linéaire et suscite de nombreux combats.

En France, depuis les années 1960 la mixité s'est généralisée dans les écoles avant d'être rendue obligatoire en 1975. La mixité scolaire signifie l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles au sein de classes mixtes. En effet, grande nouveauté et grand pas évolutif, filles et garçons se retrouvent sur les mêmes bancs pour suivre un même enseignement. Cela constitue un enjeu démocratique majeur dans notre société.

Dans le monde de l'éducation, l'égalité filles et garçons reste l'une des priorités du ministère de l'éducation Nationale. Depuis les années 2000, elle fait partie des programmes appliqués. En effet, la transmission de valeurs telle que l'égalité des sexes se fait dès l'école primaire à partir du cycle 1. Il est porté très tôt une attention rigoureuse à cette valeur, puisque les premières années de scolarité sont déterminantes pour la construction de l'identité sexuelle de l'enfant. En effet, c'est avec l'école, que l'enfant va se confronter aux autres, il va devoir interagir et s'exprimer avec les autres enfants. La salle de classe, la cour de récréation constituent une société à part entière pour l'enfant. Mais la cohabitation des filles et des garçons dans un même espace peut, en dépit de la volonté de l'Etat, se muer en espace de discriminations. En effet, les élèves en perpétuelles interactions sont conduits à se comparer, à s'évaluer, éventuellement à se hiérarchiser. Émile Durkheim (1922) avait théorisé le fait que l'éducation « est avant tout un moyen par lequel une société renouvèle perpétuellement les

conditions de sa propre existence » et l'on peut donc se demander si l'école, faute d'une réflexion sur les relations filles / garçons, ne serait pas conduite à reproduire de manière subtile des stéréotypes de sexe, vecteurs d'inégalités entre filles et garçons comme l'attestent les travaux de sociologues (Baudelot & Establet 1992 et 2007, Marie Duru-Bellat, 1990).

Il est donc important pour les enseignants de déconstruire ces stéréotypes. Mais une valeur telle que l'égalité des genres est-elle si facile à enseigner lorsque l'on sait que les enfants baignent dès leur plus jeune âge dans les stéréotypes de genre, tout comme les adultes, sans même qu'ils s'en rendent compte.

Dans le cadre de mon mémoire de master MEEF, je me suis alors demandée, comment la littérature jeunesse peut-elle lutter contre les discriminations de genre en classe ? L'objectif de mon mémoire est donc de mettre en lumière l'outil des albums jeunesse comme moyen de lutte contre les discriminations de genre en classe.

La 1^{ère} partie du mémoire s'attache à dégager les principaux moments historiques à l'origine de la construction de l'égalité filles / garçons devant l'enseignement au cours du XIX^{ème} siècle, avant de mettre en relief les enjeux qui ont présidé à l'instauration de la mixité sexuée au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. En l'espace d'un siècle, nous sommes passés – concernant l'enseignement primaire – d'un enseignement identique mais séparé à un enseignement commun où filles et garçons apprennent sur les mêmes bancs, face à des enseignants aussi bien hommes que femmes. Mais la « mixité sexuée » ne peut garantir une « égalité de fait » dans la mesure où l'école peut contribuer à reproduction des stéréotypes de sexe en dépit des nombreuses mesures adoptées par les gouvernements successifs depuis 1982. C'est là un défi pour la pratique des enseignants. C'est pourquoi, afin de mieux appréhender ce phénomène, on dresse l'inventaire des différentes définitions de la notion de stéréotype à l'origine de discriminations.

Dans une deuxième partie, je me suis intéressée à l'importance des albums jeunesse. La littérature est fondamentale pour le développement de l'enfant, elle permet de lui faire comprendre le monde qui l'entoure, et par là même, la société. L'école est ainsi déjà une micro-société où circulent des stéréotypes, qu'ils soient véhiculés par les professeurs ou par les enfants eux-mêmes. C'est pourquoi je m'emploie, dans cette partie, à brosser une brève histoire de l'album jeunesse, sa contribution au développement des identités sexuées, tout en soulignant son extrême ambivalence. Outil qui véhicule des stéréotypes, l'album jeunesse est

progressivement devenu, au tournant des années soixante-dix, sous l'impulsion des mouvements féministes, un outil de lutte contre les stéréotypes de sexe. A travers les livres jeunesse, il est possible de transmettre des codes sociaux et surtout lutter contre les stéréotypes de genre qui sont bien ancrés dans nos sociétés et notre système éducatif. Lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre en classe est étroitement lié aux livres scolaires et à l'usage que l'enseignant en fait. Pour montrer aux enfants l'importance de questionner les stéréotypes, il est nécessaire d'utiliser une littérature jeunesse qui permet de les déconstruire. Grâce à la littérature jeunesse, il est alors possible de développer chez l'enfant un libre arbitre et un esprit critique. Ce sera là, l'objet de mon travail de mise en pratique pédagogique.

Je me suis interrogée, dans la troisième partie, sur l'utilisation de la littérature jeunesse comme outil de travail en classe afin de lutter contre les discriminations de genre et montrer comment l'enseignant peut concrètement utiliser les albums jeunesse. Cette partie s'attache à décrire les étapes d'une séquence pédagogique d'EMC (Enseignement Moral et Civique) composée de quatre séances réalisées auprès d'élèves d'une classe de CE2 dans le cadre de mon stage au sein d'une école du VII^{ème} arrondissement de Marseille. Pour ce faire, je me suis appuyée sur quatre albums jeunesse, alternant les supports de travail : productions individuelles, collectives, rédaction de textes, production de dessins, débats, enfin, réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de huit élèves dont les parents ont donné l'accord.

La dernière partie expose les résultats des séances pédagogiques. La 1^{ère} séance avait pour objet de mettre en relief les représentations stéréotypées des garçons et des filles à l'aide de trois exercices : classements de jouets selon trois modalités (masculin / neutre / féminin), réponses Vrai / Faux à des affirmations véhiculant des stéréotypes de sexe, surligner une qualité caractérisant l'élève. Chacune des réponses a donné lieu à des productions individuelles et échanges collectifs. Forte du constat de l'ancrage des stéréotypes, je me suis alors attachée à tenter de les déconstruire ou du moins d'engager les élèves à en prendre conscience. C'est pourquoi dans les trois séances suivantes, j'ai utilisé des albums jeunesse ayant pour objet la déconstruction des stéréotypes de sexe. Il s'agissait-là de supports pédagogiques stimulants : rejet d'une fille dans la cour de la part de garçons (2^{ème} séance), réflexion sur la notion de « garçon manqué » (3^{ème} séance), construction collective d'un album final (4^{ème} séance). Tout au long de cette partie, je me suis attachée à décrire les différences d'engagement des filles et garçons dans les différentes tâches demandées, étayant les réflexions produites en classe par l'analyse des entretiens individuels semi-directifs.

I. Egalité filles et garçons.

I.1. L'égalité filles/garçons, un enjeu fondamental.

En France, depuis 1960 la mixité s'est généralisée dans les écoles. La mixité scolaire signifie l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles. En effet, garçons comme filles se retrouvent sur les mêmes bancs d'une classe pour suivre une même formation, un même enseignement. Le mot mixité apparaît réellement en 1956 dans la revue « les cahiers pédagogiques. » (Pezeu, 2011) Il définit d'abord exclusivement la mixité de sexe avant de se généraliser à partir des années 1990 à d'autres formes de mixité comme la mixité sociale. Revendiquée comme principe, la mise en œuvre de la mixité à l'école répond avant tout à une préoccupation utilitaire. Ainsi comme le souligne Geneviève Pezeu dans une publication du Monde (2021)¹ « L'éducation nationale évoque, de son côté, des « *établissements mixtes* » à partir de 1957, dans une circulaire aux objectifs pour le moins explicites : l'« *expérience* » n'est pas menée « *au nom de principes, d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir les familles au plus proche de leur domicile* ». Le ton est donné. « *Si la mixité s'est imposée au fil du temps, c'est avant tout pour des raisons pratiques et économiques.* » Ce sont des raisons économiques et urbaines qui ont prévalu afin que les familles puissent avoir accès à l'école la plus proche et non le souci d'égalité filles / garçons.

Traçons, à grands traits, une histoire de l'égalité et de la mixité filles et garçons devant l'enseignement. L'article « *Une histoire de la mixité* », publié dans la revue les cahiers pédagogiques de Geneviève Pezeu (2014), nous rappelle que la première école normale pour les garçons fut fondée en 1833, il aura fallu attendre trois années pour qu'en 1836, pour que les communes soient incitées à ouvrir une école de filles sans que cela soit une obligation. Plus largement et comme le soulignent Françoise et Claude Lelièvre (1991, p 49), « *c'est au cours de la 1^{ère} moitié du XIX^{ème} siècle que la scolarisation deviendra une affaire d'Etat pour les garçons : sous Napoléon Ier, par l'affirmation d'un secondaire public masculin (et la création des lycées de garçons), sous le ministère Guizot, par la loi de juin 1833 qui impose aux communes l'ouverture d'une école primaire de garçons. C'est seulement avec la loi Falloux de*

¹ https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/09/15/la-mixite-filles-garcons-a-l-ecole-une-revolution-inachevee_6094695_3232.html

mars 1850 pour le primaire, et avec la loi de Camille Sée de décembre 1880 pour le secondaire, qu'apparaîtront les équivalents de ces dispositions en faveur de la scolarisation des filles. »

Concernant l'enseignement primaire, il faut attendre près de 30 années pour que les filles bénéficient de conditions d'apprentissage identiques. Retraçons brièvement cette histoire. (Lelièvre & Lelièvre, 1991) Avec la loi Guizot de 1833, les communes doivent ouvrir une école primaire de garçons, les enseignants doivent détenir un brevet de capacité (ancêtre des concours), et chaque département doit créer et veiller à l'entretien d'une école normale de garçons. L'enseignement primaire des filles se trouve quant à lui dépendant des initiatives locales, souvent aux mains des congrégations religieuses, soucieuses de l'encadrement moral des jeunes filles. Ce n'est qu'aux alentours des années 1867-1880, que l'on assiste à la mise en œuvre d'un cursus identique pour les jeunes filles. Citons quelques dates clef : loi de Victor Duruy de 1867 faisant obligation aux communes de plus de 500 habitants d'ouvrir une école primaire de filles, loi Paul Bert de 1879 qui rend obligatoire pour chaque département la création d'une école normale de filles, loi de 1881 obligeant l'ensemble des enseignantes d'être titulaires – au même titre que les hommes – du brevet de capacité. La loi Jules Ferry de 1882 relative à l'obligation scolaire et à la laïcité, rend l'enseignement primaire communs aux deux sexes, hormis les activités manuelles distinguant filles et garçons selon l'opposition métiers manuels / tâches domestiques. Un enseignement primaire identique certes mais strictement séparé entre filles et garçons.

L'école élémentaire est une école séparée et ni Guizot, ni Falloux, ni Ferry ne remettent en cause cette division sexuée. S'il peut exister des classes mixtes, c'est seulement en raison de contingences géographiques, hameaux isolés etc. Au cours du XXème siècle, la mixité a été rare et ce jusqu'à la fin des années cinquante. Des établissements mixtes – notamment dans le secondaire – ont pu exister en raison de manque de moyens : pour les communes de taille moyenne ne pouvant supporter le coût de deux établissements, il a été favorisé la mixité des sexes. Mais c'est avec les réformes Fourchet de 1963 et Haby de 1975 que la mixité sexuée est instituée. (Lelièvre & Lelièvre, 1991, p 174-175) « *Par le décret du 3 Août 1963, la mixité devient le régime normal des collèges d'enseignement secondaire (C.E.S) nouvellement créés (et s'étendra progressivement aux autres établissements.* » Enfin, « *les décrets d'application du 28 décembre 1976 de la loi « Haby » du 11 juillet 1975 assurent l'obligation de mixité de l'enseignement : « les classes maternelles et primaires sont mixtes » ; les collèges sont ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes » ; « tout enseignement et toute spécialité*

professionnelle d'un lycée, sous réserve des dispositions du Code du travail, sont accessibles aux élèves des deux sexes. »

Ces mesures législatives entérinent un processus amorcé dès la fin des années cinquante. Comme le soulignent Françoise et Claude Lelièvre (1991), le taux de classes mixtes dans l'enseignement primaire passe de 11 % en 1961 à 30 % en 1963, 43 % en 1970 et 49 % en 1971. Contrairement au XIX^{ème} siècle où les familles s' alarmaient de la mixité scolaire, celle-ci n'est désormais plus un tabou. Cela a encouragé l'administration à procéder à une planification de l'enseignement dans un contexte de forte croissance démographique, d'exode rural et d'allongement des études. (Lelièvre & Lelièvre, 1991, p 177) *« Ce véritable bouleversement s'est manifestement produit dans le cadre d'une politique soutenue (voire impulsée) par l'administration de l'école publique ; et sans doute d'abord en raison de la gestion « maximisée » des moyens à disposition dans une période de forte croissance démographique et d'allongement de la scolarisation, alors même que l'exode rural s'est accéléré. Ce n'est pas sans raison que la mixité des établissements scolaires touche d'abord massivement le primaire et les collèges nouvellement créés ; puis, seulement après les événements de 1968, les lycées, classe après classe. »*

Nous pouvons alors nous demander, pourquoi s'intéresser à l'égalité filles et garçons alors que la mixité est effective et qu'elle est désormais un pilier de l'école républicaine ? N'est-elle pas déjà égalitaire puisque garçons comme filles se retrouvent enfin dans espace commun et suivent un enseignement identique ? Bien qu'il y ait la mixité scolaire, la différenciation entre filles et garçons est toujours présente dans notre système éducatif, bien ancrée et tenace dans nos représentations symboliques et mentales.

Nicole Mosconi (2009) affirme, à propos de la mixité scolaire sexuée, qu'il s'agit d'une des " révolutions pédagogiques " les plus profondes du siècle. Cette mixité qui s'inscrit à présent dans le champ scolaire, nous montre bien le progrès de nos sociétés à travers l'application du principe d'égalité entre les sexes. L'école est un droit fondamental qui permet à tous les enfants, quels qu'ils soient, d'où qu'ils viennent, l'accès aux savoirs et à l'instruction : *« C'est la traduction, dans le champ scolaire, des progrès de l'égalité entre les sexes au niveau juridique et politique qui caractérisent les sociétés démocratiques contemporaines et l'application du principe d'égalité entre les sexes affirmé dans la constitution. »*

https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf.

Il faut bien se rendre compte que la mixité scolaire est différente de l'égalité entre les sexes. En effet, comme l'explique Gaël Pasquier dans son article « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire » (2010) : « *La mixité scolaire n'implique pas l'égalité entre les sexes. Elle pose la question du type de relation qu'une société entend promouvoir entre eux.* » La mixité scolaire est souvent perçue pour beaucoup en France comme « *favorisant l'émancipation des femmes donnant à chacun.e un droit d'égal accès à tous les savoirs.* » Cependant cette mixité peut être une fabrique de stéréotypes et de clivages entre les sexes comme nous l'indique l'auteur : « (...) *qu'elle demeurerait également un instrument de reproduction des rapports sociaux de sexes traditionnels.* » La mixité ne répond pas à cet idéal d'égalité entre filles et garçons. Pourtant, les directives de l'Éducation nationale incitent, et depuis plusieurs années, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexes. Du reste, elles sont peu connues des enseignant ; en effet « *leur application dépend de leur curiosité, de leur bon vouloir ou de leur militantisme.* »

En effet, comme l'indique Gaël Pasquier (2010) : « *la mixité s'est donc instaurée, dans un premier temps, pour répondre à des considérations pratiques sans que soit menée parallèlement une réflexion pédagogique et politique sur le mélange des sexes.* » Après l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République, l'arrêté du 22 juillet 1982, « Action éducative contre les préjugés sexistes » ajoute la lutte contre ces préjugés sexistes « *à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés.* » (SNUIPP)²

Comme le rappellent également Françoise et Claude Lelièvre, ce sont des mesures administratives qui ont présidé au regroupement des garçons et des filles dans les mêmes classes, nullement des valeurs fondées sur la co-éducation ou bien encore sur l'égalité des chances et « *Il faut attendre la circulaire du 22 juillet 1982 pour que la mixité se voie assigner explicitement une finalité nettement féministe et égalitariste : « assurer la pleine égalité des chances » entre les filles et les garçons, par « la lutte contre les préjugés sexistes » ; viser à un changement des mentalités afin de « faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes.* » (Lelièvre, 1991, p 179)

En 1989, la Loi d'orientation sur l'éducation, dite Loi Jospin, précise dans son préambule que « *les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes* ». Cette disposition est reprise

² https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/130506_Textes_officiels_-_sexisme_homophobie.pdf

par l'article L. 121.1 du Code de l'éducation modifié par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. (SNUIPP)³ En 2000, la Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif donne lieu à un document de travail destiné au personnel de l'Éducation nationale publié dans le *Bulletin officiel* en novembre 2000 sous le titre *À l'école, au collège, au lycée, de la mixité à l'égalité*. Cette convention est réactualisée en 2006. La Loi du 27 mai 2008 « portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations » prévoit, dans son article 2, la possibilité d'organiser des enseignements « par regroupement des élèves en fonction de leur sexe » afin de résoudre certains problèmes posés par la mixité scolaire. Enfin, « les circulaires de rentrée de 2008 et de 2009 placent la lutte contre l'homophobie et le sexisme parmi les priorités de la politique éducative ». (SNUIPP⁴)

Tout au long de ces années, l'éducation nationale œuvre pour l'égalité filles / garçons, cependant ces lois restent discrètes et difficiles à appréhender par les enseignants. Comme le souligne Gaël Pasquier (2010), « *La question de l'application de ces textes officiels est cependant demeurée longtemps à la discrétion des enseignants et de leur hiérarchie.* » Il précise que ce n'est qu'en 2002 « *qu'est inscrite dans le Cahier des charges de la deuxième année de formation dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), la nécessité de sensibiliser les futurs professeurs des écoles aux « représentations sociales, familiales, professionnelles de la femme et ses conséquences (choix de parcours, métiers) » et à « la gestion de la mixité scolaire* ». En 2007, ces éléments disparaissent du nouveau cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM mais celui-ci indique que « *le professeur connaît [...] les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes.* » Il revient néanmoins à chaque IUFM de choisir quelle place et quel volume horaire sont attribués à cet enseignement ; de fait, il reste bien souvent optionnel.

Par manque de moyens, d'heures, de personnels, la sensibilisation à ces lois auprès des professeurs reste fragile et en suspens. En effet « *Dans certaines (écoles), une seule matinée d'information est proposée. Dans d'autres, les futurs enseignants reçoivent un cours de 30 heures sur la mise en œuvre d'une pédagogie soucieuse de l'égalité filles-garçons.*

³ https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/130506_Textes_officiels_-_sexisme_homophobie.pdf

⁴ https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/130506_Textes_officiels_-_sexisme_homophobie.pdf

Malheureusement, la plupart du temps, ce cours est optionnel et n'existe que pour l'enseignement primaire. » (Collet, 2016)

Difficile pour un enseignant d'œuvrer pour une égalité si lui-même n'est pas renseigné sur le sujet. De plus, nous pouvons aussi nous demander comment un enseignant peut-il œuvrer pour cette égalité alors qu'il est lui-même pris dans les prismes de ses représentations sexuées de la société. En effet, dès le cycle 1 comme nous l'indique Gaël Pasquier, on mentionne encore « *C'est l'heure des mamans* » aux enfants quand les parents viennent les chercher. Revenons à un classique en sociologie, Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1964) ont théorisé le fait que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient le plus souvent implicitement, une forme de culture propre aux classes dominantes. Ainsi sans le savoir, les enseignants reproduisent des gestes, des méthodes stéréotypées vis-à-vis des élèves sans s'en rendre compte. Émile Durkheim (1922, p 42) a aussi théorisé que « *Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence (...).* »

N. Mosconi, pionnière dans l'analyse de la mixité sexuée à l'école (1989), s'interroge dans son article (2009) « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », sur la manière d'affronter les stéréotypes de sexe à l'école. Car en dépit de l'égalité – formelle – devant l'enseignement et de la mixité sexuée, filles et garçons ne bénéficient pas du même traitement. C'est ainsi que les enseignants – sans même s'en rendre compte – accordent plus de temps aux garçons lors des interactions verbales (temps de latence) ; ces derniers bénéficient également d'une plus grande clémence lors de la correction de copies (attentes et jugements), font preuve d'une plus grande tolérance envers les conduites perturbatrices (double standard) et sont prompts à estimer que les garçons sous exploitent leurs capacités (sous-réalisation masculines), autant de facteurs qui contribuent à la moindre estime de soi des jeunes filles (effets pygmalion). A quoi s'ajoute – fait important pour notre travail – le caractère « masculiniste » des savoirs et des manuels. Comme elle le souligne (Mosconi, 2009, p 3) « *le « masculinisme », selon la définition de Michèle Le Doeuff, dans l'étude et le rouet, c'est ce « particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue. »*

I.2. Egalité filles / garçons, un défi complexe pour l'enseignant ?

Nous sommes en 1973, lorsque paraît l'ouvrage de la chercheuse italienne Elena Gianni Belotti « Du côté des petites filles », une enquête menée sur la puissance des stéréotypes, qui dès la naissance poursuit les filles et les garçons, dans tous les milieux, dont le milieu scolaire. La chercheuse nous prouve que l'école est un lieu de différenciation des sexes : les filles et les garçons ne sont pas traités de la même manière et sont perçus différemment par les enseignantes. Elena Gianini Belotti se questionne : les enseignantes se comportent-elles de la même manière avec les garçons et les filles ou différemment ? En sont-elles conscientes ? Comment les élèves répondent-ils à l'attente de l'enseignante ?

Durant son étude et ses observations, la chercheuse questionne les enseignantes⁵ au sujet des différences de comportement entre garçons filles. Celles-ci, lors de l'étude, reconnaissent qu'elles existent. Les garçons seraient plus vifs, plus courageux, plus autonomes, leurs cahiers sont peu soignés, leurs affaires souvent mises en boule dans leur casier : « *Les garçons sont plus vifs, plus bruyants, plus agressifs, plus querelleurs, moins disciplinés, plus désobéissants, plus menteurs (...) Ils sont désordonnés, plus sales* » (p 160) mais ils sont plus solidaires entre eux, plus débrouillards, indépendants, pleurent moins, colportent moins de ragots. Les filles quant à elles sont perçues par les enseignantes comme : « *plus dociles, plus serviles, plus dépendantes du jugement de la maitresse, plus commères, rapporteuses, moins solidaires entre elles* », elles sont contrairement aux garçons, « *plus appliquées, plus méthodiques, plus ordonnées, plus soignées, plus obéissantes et plus soigneuses.* » (p 160) Ces énumérations faites par les enseignantes nous prouvent que même sans s'en rendre compte, elles classent les élèves selon leur sexe et donc, ont de ce fait déjà une image modelée de l'élève : « *La différence profonde entre hommes et femmes déjà entièrement effective à cet âge, renforce la conviction qu'il s'agit de phénomènes « naturels », de comportements dus à un mode d'être biologique différent* ». Que l'on soit fille ou garçon, l'enseignante n'aurait pas les mêmes objectifs et attentes. Classer les élèves selon leur sexe revient donc à une situation discriminatoire qui enferme les élèves dans le rôle préconçu que l'on attend d'eux. Les élèves le perçoivent et répondent aux attentes de ces rôles sexués.

D'ailleurs l'auteure nous montre que tout vise à mettre en rivalité les deux groupes (filles et garçons), quitte à créer une dualité. En effet, les garçons sont souvent comparés aux filles pour

⁵ Dans l'ouvrage de Gianni Belotti, les enseignantes sont exclusivement des femmes.

qu'ils prennent exemple sur elles : « *L'objectif de la séparation entre les sexes est atteint de mille manières, mais la première consiste à les considérer comme deux groupes distincts en les mettant souvent en rivalité et en accentuant les différences de comportement : « Regardez comment les petites filles ont bien rangé. » ; « Comment pouvez-vous toujours faire autant de bruit ? Regardez comme les petites filles sont obéissantes. »* Ces interventions créent de la méfiance entre les groupes : « *On a aussi recours à des interventions qui visent à mettre les groupes non seulement en position antagoniste, mais dans des attitudes de crainte et de méfiance réciproques, comme s'ils étaient ennemis et donc incapables de se rencontrer et de se comprendre.* » (p 164) En effet, les filles sont souvent alertées par le comportement des garçons : « *Tu ne viendras pas te plaindre s'ils te poussent ; tu sais comment sont les garçons.* » (p 164) De même, les enseignantes découragent - sans le vouloir - la mixité : dans la cour de récréation - lieu ultime de socialisation - on demande aux petites filles de faire attention aux ballons quand elles courent ; ou bien, par souci de mixité, les enseignantes font des plans de classe filles et garçons, pour éviter que les garçons ne bavardent avec leurs copains et que les filles parviennent à les rendre plus calmes. Les élèves, pour correspondre à ces rôles stéréotypés, accentuent alors leurs comportements. Dans ses observations dans les écoles de banlieue, Elena Gianini Belotti écrit : « *Les garçons jouent aux durs, ils font des gestes, des menaces, les petites filles se dandinent en marchant, se tiennent la main, se font des tresses une par une, elles parlent longuement avec des airs complices et satisfaits.* » Lors de ses observations, la chercheuse remarque aussi que dans le milieu scolaire (mais on peut le transposer à la société), les maitresses mettent les petites filles au service des garçons. Par exemple dans une classe, c'est la petite fille qui va fermer la porte derrière un garçon qui a oublié de le faire, c'est la petite fille qui va devoir partager ses affaires parce que le garçon les a oubliées, c'est la petite fille en maternelle qui va ranger les pots de crayons à la place des garçons : « *Un petit garçon sort pour aller aux toilettes et ne referme pas bien la porte qui se met à battre. Une petite fille, après plusieurs regards interrogatifs vers la porte, se lève, décidée et va la fermer. La maitresse la remercie. Aucun des garçons n'avait manifesté la moindre réaction en voyant battre la porte.* » (p 173) Ce constat sans appel, m'incite-moi aussi à faire part de mes observations. Lors de mes stages j'ai fait face à ces scènes, criantes de vérité. En maternelle, à l'heure du petit déjeuner, les petites filles se dirigent sans attendre vers le lieu où est dressé le petit déjeuner. De leurs petites mains elles époussettent les miettes, s'essuient les mains, rangent les gobelets, tirent les chaises. Les garçons préfèrent d'abord jouer entre eux, laissent manger les filles entre elles, puis arrivent en courant, laissent miettes et traces de jus de fruit sur la table, partent aux toilettes, laissant tout en désordre. De même pour le rangement

des jouets, les garçons ne font pas attention, s'étalent, laissent tout en plan. Les petites filles sortent les bacs en plastique, rangent les légos, les jeux de société, les puzzles. En cycle 2, les petites filles veulent à tout prix effacer le tableau noir alors que les garçons courent en récréation pour ne pas perdre une minute. Les petites filles sont souvent appelées à répéter les consignes à leurs camarades, à rappeler les règles. Le constat est sans appel, les petites filles répondent aux attentes des enseignants. A la piscine, la maitresse me dit d'aller aider les filles à se changer avec une maman accompagnatrice, parce que « *pour les filles il faut être deux parce qu'elles sont trop bavardes, trop lentes pour se préparer contrairement aux garçons* », petit rire complice entre l'enseignant et les parents accompagnateurs. « *Les garçons eux, il suffit d'un accompagnateur, ils sont plus rapides et efficaces.* » Les garçons sont pris à témoin « *Comme toujours les filles sont plus lentes, elles bavardent encore !* » En EPS, les filles ne veulent pas attraper le ballon, les garçons les imitent sur le terrain avec des mines apeurées en rigolant. Les garçons disent « *Elles ne veulent pas le ballon* », la maitresse s'impatiente, « *Allez les filles !* » et une petite fille me souffle : « *De toute façon, on n'a jamais le ballon.* » L'heure des mamans, les garçons sont les premiers à partir, à se bagarrer dans le rang, « *Les garçons on se calme, mettez-vous deux par deux avec les filles.* » On remarque à quel point les enseignants ne se rendent pas compte des rivalités qu'ils induisent. Nous sommes loin des années 70 et de l'étude d'Elena Gianini Belotti et pourtant, cela reste toujours d'actualité, bien ancré dans notre système scolaire.

Bien après l'étude d'Elena Gianini Belotti, Baudelot et Establet (1992, 2007) ont prouvé que le sexe était un facteur de différenciation scolaire. En effet, les filles et les garçons sont traités différemment : l'école reste un lieu de socialisation sexuée. L'école est égalitaire par la mixité mais inégalitaire par le fait des différences de traitement entre le fait d'être une fille ou un garçon. A l'école, les élèves filles et garçons répondent à des rôles stéréotypés voulus par la société et les enseignants reproduisent ces schémas stéréotypés dans les classes : « *Le contexte scolaire, avec son organisation, les interactions des élèves mais aussi des élèves avec les enseignants, représentent un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe.* » (Baudelot & Establet, 2007). Dans l'ouvrage « *expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons* » de Amélie Courtinat-Camps et Yves Prêteur in Sandrine Croity-Belz (2010), les auteurs remarquent qu'au début de leur scolarité, les filles sont plus avantagées que les garçons car elles s'adaptent plus facilement ; en effet elles ont des comportements attendus par l'institution scolaire comme l'obéissance, le calme, l'attention, l'assiduité. Ainsi « *elles deviennent moins visibles dans la classe et captent moins l'attention*

des enseignants qui de fait interagissent moins avec elles » (p 110). Les garçons quant à eux peuvent se heurter à l'institution scolaire en raison de l'adhésion à un modèle masculin socialement reconnu comme l'indépendance, la violence, l'insolence. Les garçons sont perçus par les enseignants comme « *des élèves à fort potentiel qui se révéleront ultérieurement dans la scolarité.* » (Amélie Courtinat-Camps & Yves Prêteurs, 2010) Nous voyons bien à travers ces exemples que les enseignants reproduisent des schémas sur les qualités scolaires des filles et des garçons en se basant sur des stéréotypes. Au sein de leur classe, les enseignants véhiculent sans s'en rendre compte des stéréotypes qui impactent l'estime des enfants et leur représentation. Dans une classe, nous observons aussi que les filles et les garçons n'occupent pas le même espace. Comme l'école est mixte, des groupes sexués se forment, se divisent et reproduisent des gestes stéréotypés.

Un certain nombre d'études et de travaux permet d'affirmer que le sexe constitue une des variables susceptibles d'introduire un biais à la réussite de l'école (Marie Duru-Bellat, 1990, p 59). Selon que l'on soit une fille ou un garçon, on n'obtient pas les mêmes résultats et appréciations scolaires. Dans une étude de la psychologue Bianka Zazzo (1982), comparant les résultats des élèves en cours élémentaire, celle-ci constate que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons et sont mieux jugées par l'enseignant. La stabilité, la discipline et l'adaptation seraient mieux appréhendées chez les filles que chez les garçons. Marie Duru-Bellat se questionne : est-ce les professeurs qui induisent le comportement des élèves ? Nous allons nous intéresser aux stéréotypes qui se traduisent par ce que les psychologues appellent des effets d'attentes. « *Les enseignants auraient des attentes stéréotypées et les élèves y répondraient.* » (M. Duru-Bellat, 1990, p 60) Les enseignants transposeraient leurs stéréotypes sur les élèves. « *Les stéréotypes concernant les différences de comportement attendus de la part des garçons et des filles sont tellement prégnants que les maitres pensent réellement que les garçons sont plus actifs. Un même comportement sera lu différemment selon qu'il émane d'une fille ou d'un garçon.* » (M. Duru-Bellat, 1990, p 61) Cet effet d'attente se produit aussi lors des évaluations pour des élèves éprouvant des difficultés, en effet si une maitresse pense que certains des élèves masculins ont des difficultés en lecture, alors ces mêmes élèves auront des difficultés en lecture mais ça ne s'arrête pas là : « *quand on dit à un individu que la tâche qui lui est proposée est en général mieux réussie par les personnes de son sexe, il prévoit qu'il aura une meilleure performance que les individus du sexe opposé et évalue alors plus favorablement son résultat.* » (Hurtig & Pichevin, 1985) Ainsi, les élèves auraient intériorisé qu'une matière est plus facile pour un sexe que pour un autre. On pourrait parler d'un effet Pygmalion. En effet,

on peut envisager un effet de prédiction auto-réalisatrice. Ainsi les élèves se conformeraient au stéréotype de l'enseignant associé à leur sexe. En guise de conclusion, les garçons apprendraient de la sorte à s'affirmer, à détourner l'autorité et les filles à apprendre à prendre moins de place, à moins être valorisées par les adultes et à se soumettre sans broncher à leur jugement.

Dans son article « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité » de Nicole Mosconi (2009), nous apprend que « *les enseignants, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (dans une proportion de deux tiers/un tiers).* » (p 2) Autre point à noter durant ces observations, si certains enseignants ont le souci de l'égalité de traitement, en rétablissant des interactions plus équilibrées, « *les garçons se plaignent d'être négligés et les enseignants aussi ont l'impression qu'ils les négligent.* » Cet exemple nous prouve à quel point la norme qui consiste à favoriser les garçons est bien ancrée. Les stéréotypes ont peu changé depuis les observations de Elena Gianini Belotti (1974) : « *Les enseignants utilisent les petites filles pour que les garçons en prennent pour modèle* », et Pasquier (2017) d'écrire « *les enseignants ont tendance à utiliser les filles en position scolaire haute pour rappeler les savoirs déjà appris dans la classe et les garçons dans les mêmes positions au moment où apparaît le savoir nouveau de la séance.* »

Nous voyons bien à partir de toutes ces recherches que les enseignants et les élèves, à travers une multitude d'interactions quotidiennes, contribuent à reproduire des stéréotypes qui aboutissent à une inégalité entre les filles et les garçons. Nous voyons à quel point tous ces stéréotypes deviennent des normes auxquelles les élèves doivent correspondre, tout cela entraînant un système de hiérarchisation : la domination des garçons (le sexe fort) sur les petites filles (le sexe faible), ce que Françoise Héritier, (1996) nomme la valence différentielle des sexes, et ce au sein même des classes et dans la vie scolaire.

On pourrait alors se demander comment l'enseignant peut lutter contre ces inégalités ? Nicole Mosconi nous propose plusieurs pistes. Tout d'abord rééquilibrer les interactions dans la classe ; pour ce faire, il faudrait trouver « *des dispositifs pédagogiques* » tels des travaux de groupes mixtes et assigner une tâche à chacun, veillant à ne pas reproduire des stéréotypes de sexe et ne pas laisser les élèves choisir. Cela permettrait d'éviter « *les enjeux de pouvoir et les phénomènes de dominance des garçons.* » (Mosconi, 2009) L'enseignant doit aussi gérer les relations entre pairs, rester vigilant « *pour éviter tous les phénomènes où les garçons prétendent affirmer leur dominance dans la classe.* » Par exemple interrompre une fille interrogée, lancer des blagues sexistes. Il faudrait aussi mener des séances en éducation civique sur l'égalité des sexes et faire

apprendre aux élèves ce qu'est un stéréotype. Mener des séances d'histoire en mentionnant des femmes politiques, des physiciennes, chercheuses, exploratrices.

Et surtout il faudrait former les enseignants « *Enfin il faut imposer aux IUFM (désormais INSPE) d'appliquer vraiment la convention qui prescrit de former les enseignants en formation initiale et continue sur toutes ces questions. Cela suppose une formation en profondeur, car les pratiques inégalitaires des enseignants dans les classes sont liées à des savoirs de sens commun qui sont profondément ancrés en chacun d'entre nous et qui commandent des représentations, des jugements et des conduites qui ne sont pas volontaires ni même conscients.* » (Mosconi, 2009)

Nous l'avons vu, l'école est un lieu social qui reproduit les situations de discrimination en véhiculant et renforçant des stéréotypes de sexe. Parfois, sans s'en rendre compte, les enseignants, par leurs attitudes en classe, leurs interactions, leurs évaluations génèrent des situations discriminatoires et stéréotypées où l'élève devient prisonnier de son rôle de fille ou garçon. Défi difficile pour l'enseignant d'œuvrer pour une égalité si lui-même est emprisonné dans son propre sens commun. Le peu d'heures consacré à la formation aux stéréotypes de sexe rend également la tâche difficile mais les nombreux ouvrages de sociologues, psychologues et chercheurs qui ont travaillé sur ces questions sont un outil pour l'enseignant et pourraient lui donner quelques pistes de réflexion pour mettre en place une école égalitaire entre filles et garçons.

I.3. Les grandes définitions.

Je m'attacherai à présent à définir des termes qui me semblent importants ; je vais tout d'abord définir le mot discrimination. Pour une définition d'abord large, une discrimination serait toute différence de traitement, qu'elle soit inscrite dans un texte ou qu'elle résulte du comportement d'une personne ou d'une institution. De façon étymologique, ce n'est rien d'autre que faire une distinction, d'établir une séparation, une différenciation entre des objets, voire des personnes. Le mot discrimination intègre donc une connotation négative : discriminer, dans le langage courant, ce n'est pas simplement séparer mais c'est aussi hiérarchiser, traiter plus mal ceux qui seront dits victimes d'une discrimination.

Selon le juriste, Daniel Lochak, Le mot « discrimination » connote un acte ou un agissement volontaire – en tout cas le comportement actif d'un acteur (le législateur, l'employeur, ...) – qui « discrimine », et dont le comportement soit est guidé par l'intention de discriminer, soit à au moins pour effet d'introduire une discrimination (cas des discriminations dites « indirectes »). La discrimination est le fait d'un agent.

Qu'entendre par stéréotype ? Selon le philosophe Lippman (1922), cité dans Georges Schadron (2006), un stéréotype désigne « *les images que nous nous construisons au sujet des groupes sociaux, des croyances (...)* Selon lui, ces images nous sont indispensables pour faire face à la complexité de notre environnement social ; elles nous permettent de simplifier la réalité pour nous y adapter plus facilement ». Pour Judd et Park (1993) un stéréotype est un ensemble de croyances d'un individu, relatif aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe. Selon Leyens, Yzerbyt et Schadron (1992) un stéréotype est un ensemble de croyances partagées, à propos de caractéristiques personnelles (traits de personnalité, caractéristiques physiques, émotions) propres à un groupe de personnes.

Pour les sociologues Roger Establet et Christian Baudelot dans « Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés » (2007), un stéréotype est une idée toute faite, fixée dans l'esprit des gens : « *Un stéréotype est une opinion toute faite, une représentation figée, une image fixe, qui paraît sortir d'un moule, insensible aux modifications de la réalité qu'il est censé décrire et expliquer.* » On mettrait le stéréotype sous le compte du naturel, une idée tenace qui s'enracinerait dans le biologique « *Cette caricature de la réalité est d'autant plus efficace qu'elle se présente sous la forme aveuglante et simplifiée d'une évidence naturelle* » (chapitre 2, page 19). Comme stéréotype tenace nous avons par exemple l'idée selon laquelle les garçons seraient plus forts en maths, alors que les filles le seraient moins en raison d'un esprit beaucoup moins de logique ou bien « *Si les garçons sont plus forts en maths que les filles, c'est parce que la nature a affublé ces dernières d'un cerveau plus petit, plus apte à produire des émotions que des concepts.* » (Baudelot & Establet, 2007). Les filles seraient donc plus littéraires, plus dans les sentiments. C'est pour cela d'ailleurs que l'éducation repose sur les femmes, parce qu'elles seraient naturellement plus aptes à s'occuper des enfants, plus maternelles, plus à l'écoute. Le cerveau aurait donc pour certains un sexe. En effet, pendant longtemps on a étudié le cerveau humain et cru qu'il différerait selon le sexe : « *On a cru longtemps que les différences d'aptitudes entre les sexes étaient inscrites dans le cerveau depuis les temps préhistoriques.* » (p 21) Depuis, grâce à l'imagerie cérébrale, nous pouvons constater que les différences importantes qui séparent les cerveaux masculins et féminins dans les domaines anatomique, biologique et

fonctionnel se « *traduisent par des différences très faible dans le domaine cognitif et comportemental.* » (Fabrice Jollant). Les recherches scientifiques récentes nous prouvent par l'imagerie cérébrale que certaines zones du cerveau selon que l'on soit un homme ou une femme sont différemment stimulées : « *Les techniques modernes de l'imagerie cérébrale mettent bien en évidence des différences anatomiques et biologiques importantes entre le cerveau des hommes et celui des femmes qui ne mobilisent pas toujours les mêmes zones pour une opération* » (p 22) mais, ces différences-là sont très faibles au niveau du comportement humain entre hommes et femmes.

Maintenant, nous nous interrogerons autour de la question : qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ? Les Nations unies Droit de l'Homme le définissent comme : « *Un stéréotype lié au genre est une opinion généralisée ou un préjugé quant aux attributs ou caractéristiques que les femmes et les hommes possèdent ou doivent posséder et aux rôles qu'ils jouent ou doivent jouer. Un stéréotype lié au genre devient néfaste dès lors qu'il limite la capacité des femmes et des hommes à développer leurs compétences personnelles, à exercer un métier et à prendre des décisions concernant leur vie. Qu'ils soient ouvertement hostiles (par exemple, « les femmes sont irrationnelles ») ou paraissent inoffensifs (« les femmes sont maternelles »), les stéréotypes sont préjudiciables et perpétuent les inégalités.* » (Nations Unies, <https://www.ohchr.org/fr/women/gender-stereotyping>)

Enfin nous allons nous intéresser à la question du genre et du sexe, qui sont toute deux différentes. Pour cela, je prends appui sur les travaux de l'anthropologue Corinne Fortier (2013), qui établit la différence fondamentale qui existe entre la notion de sexe et la notion de genre.

Tout d'abord, la question du sexe relève de l'anatomie, du biologique, de la physiologie alors que le genre relève du social, du culturel, donc d'une identité construite définie par chaque société. La question de la différence des sexes est un fait biologique. D'une part les garçons et les filles sont distincts par leurs chromosomes, leurs hormones au moment de la puberté mais aussi par la différence anatomique (pénis ou vulve). A la puberté vient la pilosité, les seins, donc tout ce qui va distinguer anatomiquement un corps d'homme d'un corps de femme : « *Il y a une différence sexuelle de l'ordre de la nature, de l'ordre du biologique mais chaque société ne se suffit pas de cette différence sexuelle, c'est-à-dire qu'à cette différence les sociétés vont ajouter de la culture* ». On va donc éduquer de manière différente un garçon ou une fille. Ces valeurs

ne sont pas génétiques mais relèvent de l'éducation, de la société, des représentations culturelles, de ce qu'on attend d'un homme ou d'une femme dans une société « *en particulier pour assurer la reproduction de cette société. Toutes ces valeurs sont associées à la différence des sexes, mais elles sont construites. Dans chaque société, elles sont incorporées par les individus et constituent la définition qu'ils ont d'eux même en tant que femme et homme* ». On peut donc dire qu'elles ne sont pas innées et n'ont rien à voir avec la nature mais relèvent de la culture.

II. Importance de la littérature jeunesse

II.1. Définition et Historique des albums jeunesse

Nous nous attacherons dans un premier temps à définir les albums jeunesse. Selon la BNF (Bibliothèque Nationale de France), les dictionnaires éclairent les origines du mot *album*, qui vient du latin *albus* (blanc), qui désignait dans l'Antiquité un support (pan de mur, tablette) enduit de plâtre pour l'inscription des avis officiels. Aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles en Allemagne, l'*album amicorum* est un cahier relié de pages blanches qu'emportent les étudiants d'université pour recueillir les dédicaces de savants. À partir du milieu du 18^{ème}, *album* désigne aussi un carnet de voyage destiné à accueillir notes et croquis des artistes. Pour finir, la BNF nous explique que l'album de société, livre d'or des femmes du monde, devient une mode dans les salons au début du XIX^{ème} siècle. L'usage contemporain du mot « Album » apparaît dans les années 1820 avec l'émergence d'un nouveau support éditorial : un recueil – imprimé, relié, édité – de gravures ou de lithographies. Sous cette première forme, l'album marque une étape remarquable dans l'histoire du livre, conçu jusque-là dans nos traditions occidentales, ainsi que le résume le philosophe Emmanuel Kant en 1796, « *comme un écrit qui présente un discours que quelqu'un tient au public au moyen de signes linguistiques visibles* ». Toujours selon BNF⁶, l'album est une : « *Espèce mutante du livre, créée pour véhiculer des images, l'album des années 1820 renverse la primauté millénaire du texte sur l'image. L'importance secondaire du texte ne se mesure toutefois pas en termes quantitatifs – dans l'album pour enfants, le « discours » occupe souvent un nombre de pages supérieur aux images –, mais sous l'angle de son statut*

⁶ <https://essentiels.bnf.fr/fr/livres-et-ecritures/formes-et-usages-des-livres/62fa68d3-7712-4453-af25-6f555c56ac7a-livres-pour-enfants/article/8c235109-7263-4d90-b615-b2da5e43940d-origines-et-naissance-album-moderne>

: commentaire ou prolongement des gravures, voire simple titre ou légende, le texte est conçu dans leur dépendance. »

Le terme album renvoie souvent à un ensemble d'ouvrages dans lesquels une image apparaît : « *On trouve ainsi sous cette appellation des recueils de photographies, mais aussi des documentaires, des bandes dessinées, des livres de littérature de jeunesse...* » (Anne Leclaire-Halté, 2016).

Dans leur article « l'album de littérature jeunesse, genre, forme et/ou médium scolaire » (2016), Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve empruntent à Isabelle Nières-Chevrel la notion d'album définition, « *Pour définir plus précisément ce que l'on appelle album, Isabelle Nières-Chevrel (2002) nous propose un détour par l'histoire du terme. Elle nous explique qu'à l'origine, le terme album recouvrait des carnets (pense-bêtes, carnets de voyages, etc.) dans lesquels on trouvait des textes et des dessins. Ces ouvrages étaient plutôt destinés aux adultes.*

Mais, dès les premières années du XIXème siècle, on rencontre le terme album pour désigner les publications destinées aux enfants : « Le texte et les images sont disposés en vis-à-vis sur deux pages distinctes ; seule une légende peut figurer sous la gravure elle-même ». Comme des albums pour adultes, il s'agit de recueils de planches, de séries de figures, de saynètes, de chansons (Nières-Chevrel, 2002).

Ce n'est que progressivement, au tournant du XIXème siècle, que l'évolution et le développement des livres destinés aux jeunes enfants vont faire émerger une nouvelle acception du terme album renvoyant cette fois exclusivement aux livres illustrés uniquement réservés aux enfants. »

La littérature jeunesse n'est pas anodine, elle véhicule l'image d'une société à travers les dessins et le texte. A travers son histoire, l'album jeunesse est devenu un outil politique, fondamental pour le développement de l'enfant et de ses premières perceptions du monde qui l'entoure. L'album jeunesse reste aussi une première entrée pour l'enfant dans le monde de la littérature : « *L'album jeunesse est devenu un puissant foyer de création artistique et le lieu où s'exerce, par excellence, le plaisir de lire* » (Connan-Pintado, Gaiotti, & Poulou, 2019). Nous pouvons dire que l'album jeunesse a une double signification : à la fois instrument politique ayant évolué dans le temps et ouverture au plaisir de lire. Nous retracerons dans cette sous-partie son histoire et ses évolutions.

On pourrait identifier le premier album jeunesse à destination des enfants en 1658 « *L'orbis Sensualium Pictus* » de Comenius, l'ancêtre de la littérature pour enfant, mais l'on sait à présent que bien avant, on véhiculait déjà des images et des illustrations réservées aux enfants (Connan-Pintado, Gaiotti, & Poulou, p 5). La chercheuse Ségolène Le Men, nous explique que l'album jeunesse devient une innovation progressive du XIX^{ème} siècle, où l'on propose une littérature réservée uniquement aux enfants, basée non plus exclusivement sur les textes mais associant images et textes.

L'album jeunesse connaît un essor à partir de 1820. Leurs cartonnages colorés, estampés, parfois ornés d'une lithographie en couleurs, leurs titres composés en lettres de fantaisie en font de beaux cadeaux pour les enfants privilégiés. Nous noterons donc que les albums jeunesse concernaient les enfants de classe supérieure, aisée et cultivée. Le titre des albums jeunesse reprennent « en estampes » les grands registres de la littérature jeunesse : historiettes morales, vie des hommes illustres, histoire, géographie, mythologie, histoire naturelle, métiers, techniques, costumes, blasons. La poupée y tient aussi une place importante, prétexte à l'éducation des filles. Tous ces albums présentent une même structure : une succession de gravures, accompagnées chacune d'une ou deux pages de texte proposant un commentaire moral ou didactique : « *Tous les albums pour enfants obéissent à cette règle : le texte y investit l'image des fonctions pédagogiques, didactiques, documentaires et éducatives propres à la littérature pour la jeunesse depuis ses origines* » (site BNF⁷).

Au milieu du XIX^{ème} siècle, la série des « albums Trim », véritable innovation, est lancée par Hachette avec *Pierre l'ébouriffé, joyeuses histoires et images drolatiques*, adaptation par Louis Ratisbonne (1827-1900) du célèbre *Struwwelpeter* du psychiatre allemand Heinrich Hoffmann. Ces albums, destinés aux enfants de 3 à 6 ans, orientent la production vers des voies nouvelles : « *en rupture avec les formules romantiques : format vertical, cartonnages illustrés, images en couleurs* ». Evolution remarquable : les historiettes mêlent enfin images et texte associés.

Une nouvelle étape est franchie dans les années 1950 par Robert Delpire, éditeur d'art et publicitaire, qui travaille avec les grands illustrateurs de l'époque. Il révolutionne de nouveau l'album jeunesse, avec « *Les larmes de Crocodiles* » publié en 1955. Cet album, tout en longueur, est inséré dans un étui en carton telle la caisse destinée au transport du crocodile. Ce livre deviendra un grand classique. En 1967 la parution de *Max et les Maximonstres* de

⁷ <https://essentiels.bnf.fr/fr/livres-et-ecritures/formes-et-usages-des-livres/62fa68d3-7712-4453-af25-6f555c56ac7a-livres-pour-enfants/article/8c235109-7263-4d90-b615-b2da5e43940d-origines-et-naissance-album-moderne>

l'américain Maurice Sendak (édition en langue anglaise, 1963) crée une rupture avec le format classique des albums jeunesse avec des images effrayantes et choquantes pour les enfants (Martine Hausberg, 2011).

Grand bond dans l'histoire, à la fin des années 1960, les albums jeunesse véhiculent essentiellement des images, des discours genrés, archaïques sur la différenciation des sexes. En effet, dans leur article « *La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ?* » (Manuelian, Magnan-Rahimi, & Laroque 2016, p 45) énoncent « *la littérature de jeunesse véhicule essentiellement un discours conventionnel, notamment pour tout ce qui concerne la représentation d'une différenciation par le genre : la famille, les métiers (ou pas), les différents rôles, les valeurs induites...* » Essentially écrit par des hommes jusque-là, l'album jeunesse est vu au prisme d'un regard masculiniste. C'est-à-dire que les représentations des femmes et des hommes restent très restreintes, enfermées dans des rôles genrés archaïques : la maman est à la maison, portant tablier et robe, toujours à cuisiner et le père est souvent absent, ou bien fait figure d'autorité auprès de l'enfant, c'est lui qui a le pouvoir, commande.

« *Dans les années 1970, les stéréotypes liés au sexe contenus dans les livres de jeunesse et les manuels scolaires sont remis en cause, essentiellement sous l'impulsion des féministes, comme source de maintien et de renforcement des inégalités entre hommes et femmes.* » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002) À la suite de ces revendications féministes, de nombreuses campagnes de sensibilisations ont eu lieu pour lutter contre le sexisme dans les albums jeunesse. Par exemple en 1986, le programme d'étude de l'UNESCO se trouve à l'origine de textes réglementaires pour promouvoir une égalité entre les sexes, y compris à travers la littérature et le matériel pédagogique.

C'est dans les années 1980 que l'album jeunesse connaît son plus grand succès. Avec l'album jeunesse, on constate que les illustrations ne servent plus à illustrer un texte mais qu'elles ont un rôle à part entière. En effet, relayées auparavant au second rôle, elles constituent désormais « *une forme de discours (le discours visuel) dont le lecteur doit tenir compte autant qu'il tient compte du discours linguistique.* » (Lepage, 2003) Ainsi, les illustrateurs peuvent transmettre des représentations sexuées à travers les activités des personnages car, en tant que dessinateurs, ils exposent dans leurs œuvres une image de leur culture et de leur regard.

II.2. L'album jeunesse fondamental pour le développement de l'enfant

La littérature de jeunesse ne se contente plus de transmettre des valeurs d'adultes aux enfants. Les enfants changent de statut dans la société et deviennent des êtres à part entière. La littérature les considère alors comme un public. Désormais, on crée pour les enfants. La littérature jeunesse reste un outil privilégié pour soutenir l'apprentissage de la lecture et favoriser la socialisation de l'enfant. C'est bien pour cela qu'on lui accorde de plus en plus d'importance dans les programmes scolaires. L'album jeunesse reste une source sûre, fiable et devient un loisir à part entière, que de nombreuses familles utilisent. Dans les écoles maternelles et dans les bibliothèques du primaire, les albums illustrés jouent un rôle pédagogique de premier plan : c'est un véritable support pédagogique.

Étudié en psychologie développementale, « *la théorie de l'esprit (en anglais theory of mind) conduit l'enfant d'âge préscolaire à comprendre le fonctionnement de la pensée, plus précisément ce que lui et les autres pensent et ressentent, c'est-à-dire leurs états mentaux (pour une revue voir Doherty, 2009)* ». (Melançon, 2015) Cette théorie inclue à la fois la compréhension des émotions, celle des interactions sociales et des capacités d'adaptation de l'enfant (Nader & Grosbois, 2011). Nous comprenons donc bien que les albums jeunesse sont fondamentaux dans le développement de l'enfant. Ils permettent à l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure et de stimuler son imagination, sa réflexion mais surtout de l'accompagner dans sa « *découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage de valeurs.* » (Kihoul & Seynhaeve, 2017) L'album jeunesse permet donc à l'enfant de se socialiser et d'intérioriser les normes. L'album joue donc un rôle initiatique. En effet, premier livre : « *il répond à la quête de sens de l'action humaine* » (Carole Brugeilles, Isabelle Cromer, Sylvie Cromer, 2002). Par l'album jeunesse l'enfant comprend qu'il n'est plus seul, mais que les individus ont des émotions, des désirs, des pensées, des connaissances. L'album jeunesse aide véritablement à interpréter les comportements en fonction des états émotionnels et mentaux (Julie Mélançon, 2015).

« *Les histoires pour enfants sont de nature sociale, centrées sur les interactions entre des individus.* » (Mar, Tackett & Moore, 2010). Avec ces mots, nous comprenons donc à quel point les albums jeunesse sont importants pour les enfants : ils les aident à comprendre et décrypter les interactions sociales. Par exemple, les études de Ball, Cassidy, Chu, Feeny, Rourke, Perkins et Werner (1998, cités par Mélançon, 2015), de Dyer, Shatz et Wellman (2000, cités par Mélançon, 2015) ou de Mélançon (2015), font référence au vocabulaire utilisés dans les albums

jeunesse. Il est courant de rencontrer des mots tels que penser, croire, vouloir ou encore des émotions comme être heureux, triste, etc. Tout ce vocabulaire contribue à créer des histoires riches en informations sur les sentiments des personnages, ce qu'ils pensent, leurs raisonnements et interactions. Dans son étude Mélançon (2015), à travers l'analyse de 114 albums, a montré que 100 d'entre eux contenaient un ou plusieurs termes référant aux états mentaux ou émotionnels. Ainsi les enfants vont pouvoir, à travers les albums, appréhender le monde, les émotions des autres. « *Selon Frawley (2008), les livres destinés aux enfants et aux adolescents contribuent fortement à former leurs premières perceptions concernant les genres.* » (Dionne, 2012) Ces perceptions sont d'autant plus importantes lorsque ces livres sont lus et relus avec des personnes qui leur sont chères, telles que leurs parents mais aussi par leurs enseignants. Ils intègrent petit à petit, une image du genre et des rôles sexués. Anne-Marie Dionne nous enseigne que les enfants « *perçoivent le monde qui les entoure et leur prise de conscience de la masculinité et féminité sont alors influencées par les images stéréotypées véhiculées par les albums jeunesse* ». Ainsi, l'album jeunesse a un impact direct sur les représentations mentales de l'enfant.

Ce qui est encore plus intéressant c'est la construction de l'identité sexuée de l'enfant qui se forme graduellement, à travers ses expériences sociales avec les membres de son entourage et par son exposition aux médias, livres inclus. Anne Marie Dionne (2016) citant Mosconi (chercheuse en science de l'éducation) dans son article, souligne que l'enfant, lors de son développement, « *transpose (dans son esprit) une forme simplifiée des rôles et des attributs associés à la masculinité et la féminité. Il intègre par le biais de son environnement des schémas de pensée et donc, sa construction du féminin/masculin.* » (Dionne, 2016)

En conclusion, nous pourrions dire, citant A.M. Dionne (2012) « *Les livres jeunesse véhiculent des stéréotypes sexistes flagrants vis-à-vis de la féminité et de la masculinité, ce qui peut entraîner des conséquences importantes quant à la formation des schémas mentaux des filles et des garçons concernant les rapports sociaux entre les genres.* »

II.3. Albums jeunesse, vecteurs de stéréotypes ou nouvel outil de lutte contre les stéréotypes.

Comme nous l'avons dit plus tôt, la littérature jeunesse n'est pas anodine. Les albums jeunesse, largement utilisés, sont des outils fondamentaux pour le développement de l'enfant et sa compréhension du monde. Le livre s'apparente pour l'enfant à un jeu : *« puisqu'il prend la forme d'un objet attrayant qui vise à susciter intérêt et plaisir, mais il s'en distingue sur un point fondamental pour notre propos : le jouet a un genre, le livre n'en a pas. »* (Baudelot & Establet, 2007) La majorité des livres jeunesse s'adresse aux filles et aux garçons. Le livre devient donc unisexue, il est le même pour tous. Pourtant, par l'image et le texte proposés, par l'album jeunesse, l'enfant se fait déjà une image des rôles sexués de la femme et de l'homme : *« C'est bien à travers des images aux forts contenus symboliques que les albums transmettent une hiérarchie des rôles sexuels et du statut des femmes et des hommes dans la famille et dans la société. »* (Cromer & Turin, 1998) L'album jeunesse a également l'intention de transmettre aux enfants *« des valeurs profondes concernant divers aspects de la société. »* Selon les chercheuses Cromer et Turin (1998), les livres jeunesse véhiculent des idéologies et des représentations genrées à travers le texte mais aussi les images. Selon une étude de Descarries et Mathieu (2010), *« les livres d'aventure et d'action demeurent encore largement scénarisés autour de personnages masculins, alors que les contes de fées, remis à la mode dans une nouvelle mouture, continuent à pâtir des stéréotypes féminins. »*

Elena Gianini Belotti (1974 pour la traduction française) avait déjà montré dans son essai *« Du côté des petites filles »* que la littérature enfantine comportait des images stéréotypées du rôle de l'homme et de la femme. Dans son ouvrage, la chercheuse nous partage une étude d'un groupe de féministe de Princeton, qui a analysé pendant un an, quinze collections de livres pour enfants et 144 livres de lecture adoptés dans les écoles primaires. Leur étude montre que les personnages principaux de ces histoires sont majoritairement des garçons : *« Les petits garçons sont les protagonistes de 881 récits, les petites filles de 344 seulement. »* (Gianni Belotti, 1974, p 11). Dans ces histoires, les petites filles sont passives tandis que les garçons sont représentés dans l'action, prêt à partir à l'aventure : *« Les petits garçons en camping construisent des cabanes sur les arbres, aident papa alors que les petites filles sourient, jouent avec des poupées et des petits chats et font des gâteaux. »* Les enfants apprennent que *« Les garçons sont dominateurs et les filles passives. »* (p 111) Dans les 144 textes de lecture pour les classes primaires, les mères sont à la cuisine. Toujours dans son essai, Elena Gianini Belotti cite Alix

Schulman, qui révèle que l'image la plus fréquente dans les livres pour enfants est : « *celle de la mère type qui reste dans sa cuisine. Dans le cas où la mère travaille, ses occupations sont tout à fait banales, subalternes, de peu de valeur, de celles que l'on considère comme traditionnellement féminines : femme de chambre, infirmière, institutrice.* » (p 112) Autre fait très intéressant, Elena Gianini Belotti poursuit son étude faisant référence à la revue française « L'école des parents » de M.J Chombart de Lauwe qui a analysé les personnages, enfants et adultes représentés dans la littérature jeunesse. Parmi les textes examinés, ceux qui sont destinés aux garçons contiennent uniquement des personnages masculins et ceux qui sont destinés aux filles contiennent majoritairement des personnages masculins : « *ceux qui sont destinés aux petites filles contiennent 57 % de personnages masculins et 43 % de personnages féminins.* » (p 113) Nous constatons donc une prédominance des personnages masculins pour des histoires destinés aux deux sexes. Par ailleurs, on observe une moindre importance accordée aux personnages féminins, les mères étant moins représentées que les pères : « *C'est le malaise de la société à l'égard de la femme qui se traduit dans ces récits. Les petites filles se trouvent confrontées à une représentation du monde dont les femmes sont presque exclues.* » (p 113) Les personnages féminins n'occupent qu'une seconde place, ce qui fait que les petites filles en viennent à s'identifier plus aux personnages masculins que féminins : « *45% des petites filles choisissent un homme comme personnage à admirer et auquel s'identifier, tandis que seulement 15 % des petits garçons admirent des personnages de fillettes.* » (p 114) Nous pouvons nous demander s'il y a une évolution entre la parution « Du côté des petites filles » (1974) et aujourd'hui. Les représentations des albums jeunesse ont-elles évoluées ?

Dans leur essai « Quoi de neuf chez les filles » (2007), C. Baudelot et R. Establet soulignent que le plaisir de la lecture repose en grande partie sur un processus d'identification où : « *le genre demeure une dimension fondamentale.* » (p 53) A cet égard, les auteurs mentionnent la recherche effectuée par Anne Dafflon (2003), qui porte sur les goûts des enfants de 8 à 12 ans et montre que les enfants préfèrent lire un livre dont le héros est de leur propre sexe. Cependant, en examinant les chiffres, on remarque une prépondérance des garçons à se reconnaître auprès d'un héros masculin et les filles, auprès d'un personnage féminin : « *Lorsqu'on demande à des enfants des deux sexes âgés de 8 à 12 ans de décrire leur héros ou héroïnes préférés, leurs préférences va aussi majoritairement à un personnage de leur propre sexe. La tendance est pourtant beaucoup plus accusée chez les garçons que chez les filles puisqu'elle concerne 95% des garçons mais seulement 54% des filles.* » (p 53-54) Les petites filles se reconnaissent moins dans les modèles féminins des livres : « *Les filles se distinguent des garçons par leur degré plus*

élevé d'émancipation des modèles traditionnels ! » (p 54). Dans cette étude, on observe aussi que les garçons et les filles ne s'attachent pas aux mêmes descriptions pour s'identifier à un personnage. Les filles sont davantage axées sur le physique des personnages et la nature de leur relation : « *Elles insistent sur les aspects relationnels qui relient le personnage aux autres acteurs de l'histoire* » (p 54), alors que les garçons observent en premier lieu les comportements du personnage : « *Les garçons, quant à eux, mettent davantage l'accent sur les comportements, l'action, le corps du personnage décrit comme un instrument adapté à l'action et aux objectifs poursuivis. Le héros est moins lié à son environnement et aux autres, il est autonome et indépendant.* » (p 54)

Au terme d'une étude, portant sur 537 albums jeunesse, Sylvie Cromer et Adela Turin (1998) montrent que l'image de la femme reste caricaturale et très stéréotypée. Que ce soit la femme, ou la fille, ces dernières restent cantonnées à des rôles secondaires dans les histoires. Il y a omniprésence des personnages masculins – et l'on pourrait se questionner sur les créateurs, qui sont eux-mêmes quasi masculins – : « *77,7 % des titres des albums qui suggèrent un personnage ou plus, énoncent au moins un personnage masculin contre 22,3 % au moins un personnage féminin.* »

Les femmes sont toujours représentées avec un tablier par exemple pour la maman, dans la cuisine, ou alors, à l'extérieur les femmes sont représentées dans un supermarché avec un caddie : « *Le tablier est le symbole principal du rôle féminin par excellence : le ménage, le soin des enfants. Dans les scènes de rue, au tablier se substituent le cabas, le caddie, la poussette et le landau.* » (Turin & Cromer, 1998) Les petites filles, quant à elles, sont représentées comme dociles, cartable, poupée ou ourson dans les mains. Elles sont amoureuses du garçon turbulent de la classe et ont toujours de bonnes notes. Les hommes quant à eux, sont toujours représentés dans un fauteuil comme pour représenter : « *le symbole de son pouvoir patriarcal* » ; il a un cigare à la bouche tient un journal, symbole de pouvoir, du monde extérieur : « *Il nous parle de son repos bien mérité après une rude journée de travail pour gagner la vie de sa petite famille.* » (Turin, 1994) Nous pouvons constater que malgré les revendications et impulsions des féministes dans les années 70, les inégalités homme et femme véhiculées par les livres et les manuels scolaires demeurent.

Nous pouvons à présent questionner l'image des garçons dans la littérature jeunesse. Selon Anne-Marie Dionne (2016), « *malgré la prépondérance des personnages masculins dans la littérature de jeunesse, les études portant exclusivement sur les représentations de la masculinité semblent rares* ». Dans les albums jeunesse, les garçons sont fortement représentés

comme étant des garçons aventuriers, amoureux et jaloux, qui aiment rire, faire les 400 coups, ils surmontent leurs peurs, leurs angoisses, ont souvent des sœurs dont ils sont les protecteurs. Les hommes sont représentés comme bricoleurs, pères de famille, au travail, ayant autorité auprès de leurs enfants. Nous pouvons alors faire deux constats : le premier étant que les personnages de sexe masculin sont les principaux acteurs, ils ont le premier rôle ; le second, est que dans les livres destinés aux enfants et aux adolescents, le rôle masculin est très réducteur, archaïque et traditionnel. Il est impossible de conjuguer une masculinité au pluriel. C'est pour cela qu'il est important de choisir une nouvelle littérature jeunesse, plus égalitaire et plus réaliste. Une nouvelle littérature pour « dégommer » les clichés est-elle possible ?

Comme nous l'avons vu plus tôt, au début des années 70, de nombreuses féministes ont dénoncé le fait que les représentations des rôles sexués dans l'art comme dans la littérature jeunesse sont sexistes et caricaturaux. Les chercheuses Weitzman, Eifler, Hokada et Ross ont été les premières à s'interroger sur les stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse. Dans leur article « Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children » (1972, p. 1125), elles rappellent « *que [...] dès que l'enfant entre à la garderie, il est capable de procéder à des distinctions des rôles, de genre et d'exprimer ses préférences en la matière. Les garçons s'identifient aux rôles masculins et les filles aux rôles féminins.* » Et malgré l'impulsion féministe, bon nombre d'albums jeunesse reste caricaturaux, vecteurs de stéréotypes. Alors, nous pouvons nous poser la question suivante : est-ce qu'une autre littérature peut rompre avec ces clichés ?

Bon nombre d'écrivains et auteurs jeunesse se sont questionnés sur comment écrire une littérature sans tomber dans les clichés, cependant le pari est difficile à tenir. En effet je cite l'autrice Marianne Dubuc (2018) : « *Quand j'écris une histoire, je vais spontanément, et sans réfléchir, tomber dans le stéréotype. Par exemple, j'aurai tendance à mettre une jupe à une petite fille et à l'entourer de ses amies tout simplement parce que c'est ancré en moi. [...] Si je veux créer un personnage féminin non stéréotypé, je vais lui mettre des pantalons, ses amis seront des garçons et elle va jouer au soccer. Mais ce n'est pas mieux parce que, là, je tombe dans le piège.* » On pourrait se poser la question des personnages d'animaux mais là encore, les représentations restent genrées. On retrouve toujours la maman castor avec un tablier et le papa castor avec des lunettes. Se pose aussi le problème de la demande des maisons d'édition : l'album jeunesse doit répondre à des discours qui se veulent rassurants pour les parents, ce qui exclue les discours originaux ou novateurs ; la soumission du livre de jeunesse aux contraintes globales du marché de l'enfance, notamment en accentuant son caractère sexué, et la pression

faite sur les auteurs pour qu'ils se soumettent au dictat du « produit vendeur » ; l'album doit se vendre et donc suivre des attendus stricts.

Mais malgré tout, quelques éditions parviennent à produire des albums à contrecourant des stéréotypes. Notons la maison d'édition Talents Hauts, fondée il y a dix ans, avec une ligne éditoriale ayant pour but la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. Les premiers romans édités faisaient tous partie d'une collection appelée « Livres et égaux », très clairement engagée : *« À noter qu'en parallèle de son activité principale, l'éditeur met en place des dispositifs spécifiques (prix, concours d'écriture) et mène des actions (interventions auprès de classes, partenariat avec des associations) pour promouvoir l'égalité des sexes auprès des enfants. Une attention particulière est également portée au respect de la mixité pour les auteurs et les illustrateurs. Autant d'éléments qui sont des indicateurs d'un élan dynamique autour de la question du genre, dont Talents hauts n'est d'ailleurs pas le seul représentant. »* (Magnan-Rahimi, 2016)

Nous pouvons relever dans cette sous-partie, quelques références d'albums jeunesse qui sont de véritables classiques pour lutter contre les discriminations de genre, aidé en cela par l'article « On dégomme les clichés de genre dans la littérature jeunesse ! Réflexion sur les représentations genrées dans les albums jeunesse » de Camille Mottie (2021). Ainsi pouvons-nous citer « Dinette dans le tractopelle » de [Christos](#) (Auteur), [Mélanie Grandgirard](#) (illustratrice). Dans ce dernier, *« la répartition est initialement très claire entre quels jouets sont pour les garçons, et lesquels sont pour les filles. Surtout pas de mélange, chacun-e reste chez soi et les princesses seront bien gardées »*. (Mottié, 2021) Mais lorsque tout à coup les pages se déchirent et sont recollées dans le désordre, tout change ! A côté, nous avons le livre jeunesse « Les filles peuvent le faire aussi, les garçons peuvent le faire aussi », livre qui se construit sur un coté gauche pour les filles et un coté droit pour les garçons. Cet album nous explique qu'une fille peut aimer jouer au foot comme un garçon peut jouer à la barbie. Ces deux albums jeunesse et bien d'autres nous prouvent qu'une littérature nouvelle existe et arriverait à pousser les enfants à réfléchir sur les stéréotypes en vue d'une égalité filles/garçons.

Nous l'avons vu, les albums jeunesse ne sont pas uniquement de simples livres. A travers les images et le textes, ils véhiculent des images stéréotypées ou non des rôles de la femme et de l'homme. Par ces images, l'enfant se construit une image de la société, de la place de l'homme et la femme et ainsi de lui-même. Il est important, à titre d'enseignant, de bien choisir les albums jeunesse avec lesquels travailler en classe afin de lutter contre ces stéréotypes.

III. Littérature jeunesse pour lutter contre les discriminations de genre en classe : un outil pour l'enseignant.

III.1. Utilisation des albums jeunesse en classe : un nouvel outil pour enseigner.

Historiquement, la littérature de jeunesse, surtout auprès d'enfants en âge d'être scolarisés à l'école maternelle ou élémentaire, a d'abord été utilisée au sein des familles aisées. Par la suite, les albums jeunesse se sont diffusés dans les écoles primaires, où ils se sont imposés au point de devenir un contenu propre des programmes. C'est en 2002 que la littérature de jeunesse trouve sa place au sein des programmes de l'école primaire, et l'album, comme figure d'une première littérature enfantine, est intégré à l'enseignement du français et de la littérature dès la maternelle. Dès le cycle 1, l'album jeunesse est au cœur des enseignements.

L'album jeunesse est un outil très riche pour l'enseignant. On parle d'album jeunesse lorsque l'image devient une histoire à raconter au même titre que le texte. La littérature occupe une place importante dans les programmes, mais pas uniquement dans l'enseignement du français (Marion Mas, 2017). A travers le domaine 3 et 5 du socle commun (« Formation de la personne et du citoyen » et « représentations du monde et l'activité humaine »), et dans la section « Lecture et compréhension de l'écrit », la littérature jeunesse permet à l'enseignant de pouvoir ajouter, construire des connaissances aux élèves : « *la littérature permet d'acquérir des connaissances, de se construire, et de forger son goût* ». Dans ce même article, la chercheuse nous explique que la littérature permet de développer des compétences de « lecture littéraire » en acte. Les élèves apprennent à être plus attentifs en lisant, ce qui leur permet de « *percevoir les effets d'une œuvre* », de « *résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation [pour] enrichir la lecture* », enfin de leur « *apprendre [...] à questionner eux-mêmes les textes* ». Cet ensemble d'objectifs, qui vise à construire chez les élèves une « *posture [de lecture] lettrée* » (p 26), développe aussi des compétences de raisonnement et de réflexion. L'enfant développe par la lecture un esprit critique qui permet de se questionner sur le monde environnant : « *La littérature est aussi un lieu de formation et d'exercice du jugement. Fondée sur des activités de « mise en relation » (avec des connaissances, [...] d'autres lectures ou d'autres œuvres)* et d'argumentation (les questionnements donnant lieu à des débats délibératifs ou interprétatifs), les modalités de travail indiquées le confirment. Ainsi, l'acquisition de compétences de lecture est présentée comme constitutive de la formation de

l'esprit. » (p 27) Ces principes font directement lien avec le programme et les compétences du cycle 2 à 3⁸ : Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments :

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres. - Accepter les différences. - Être capable de coopérer. - Se sentir membre d'une collectivité ;

Culture du jugement :

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique. - Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé. - S'informer de manière rigoureuse. Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. - Avoir le sens de l'intérêt général.

Nous pouvons donc dire que la littérature jeunesse peut participer à la construction de soi et d'un citoyen éclairé : « *La littérature peut contribuer à « développer l'imagination » et à « enrichir la connaissance du monde.* » (Marion Mas, p 30)

L'album jeunesse est un outil complexe, il permet de faire verbaliser les élèves et les faire rentrer dans une réflexion. Comme l'énonce le chercheur Rabatel (2001) : « *[l]a lecture des images d'un album est souvent considérée comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3/5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images. En ce sens, l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles.* »

L'album jeunesse offre une double lecture entre l'image et le texte, l'enfant se voit amené à observer et à réfléchir sur la différence entre image et texte, ainsi qu'à chercher des similitudes et des différences, ce qui : « *postule et aide à construire un lecteur cultivé, expert, un véritable lecteur de littérature.* » (Escarpit et al., 2008, p. 331) Dans l'article *La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ?* de Éline Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix (2019), nous pouvons voir que l'album jeunesse met l'enfant dans une posture de résolution de problème, le rend actif et favorise ainsi le développement de ses habiletés en lecture et en écriture littéraire. De nombreux enseignants utilisent à présent l'album jeunesse dans leur classe. En effet pour habituer les enfants à la lecture et à l'écriture (Leclaire-Halté & Specogna, 2015 ; Lépine, 2012) mais pas seulement !

⁸ [Projet ajustement et clarification Programme enseignement moral et civique cycles 2-3-4_24_mai_2018_966002.pdf](#) téléchargé le 18 novembre 2023.

Beaucoup d'enseignants utilisent aussi l'album jeunesse pour développer chez l'enfant un esprit critique ou du moins, lui faire comprendre certaines choses, certaines notions du monde qui l'entoure. L'album jeunesse est utilisé pour sensibiliser les élèves à certaines problématiques comme l'égalité filles/garçons et la lutte contre les stéréotypes. Et justement, pour cette sensibilisation, le gouvernement a mis en place une liste d'album jeunesse. En effet, en 2002, dans la liste de référence pour les élèves du cycle 3, le ministère de l'éducation avait élaboré une liste dont l'objectif était d'aider les enseignants à construire « une culture partagée ». Cette sélection de livres qui devait promouvoir l'égalité filles/garçons « *continuait de véhiculer des représentations stéréotypées et inégalitaires des sexes.* » (Breton, Marro & Pasquier, 2015). En raison de cette observation, il est primordial d'utiliser en classe une littérature jeunesse non-sexiste « *cette littérature jeunesse non-sexiste ou antisexistes peut sembler constituer une réponse pédagogique pertinente, d'autant que des listes de tels ouvrages sont publiées par de nombreux sites associatifs, syndicaux ou académiques, ou encore certains éditeurs.* »

III.2. Concrètement, comment utiliser les albums jeunesse pour lutter contre les discriminations de genre en classe ?

Pari difficile pour les enseignants et tâche complexe ; pas si facile que ça pour l'enseignant de mettre en place ces lectures, si eux-mêmes véhiculent des stéréotypes comme les ouvrages proposés par le ministère entre 2002 et 2006. Nous pouvons nous demander comment l'enseignant peut utiliser concrètement la littérature jeunesse au service de sa lutte contre les discriminations de genre en classe ?

Dés le cycle 2, le programme (publié au BO n° 31 du 30 juillet 2020)⁹ fait référence aux stéréotypes, discriminations, égalité filles/garçons. En effet, nous avons comme thèmes, « le respect d'autrui, Respecter autrui, accepter et respecter les différences. Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres. Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. Adapter sa tenue, son langage et son attitude au contexte scolaire ; se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Accepter le point de vue des autres. La devise de la République française : « Liberté, Égalité, Fraternité ». Les

⁹<https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398>, téléchargé le 18 novembre 2024.

valeurs et principes : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité. L'égalité entre les filles et les garçons et construire l'esprit critique qui comprend lutter contre les stéréotypes et les préjugés ».

Mais qu'est-ce que l'on en fait ? Comment travailler les stéréotypes en classe avec l'aide des albums jeunesse ?

L'enseignant doit accompagner l'élève dans le développement de son esprit critique et dans la vision et la perception du monde qui l'entoure. Il est intéressant de voir que l'enseignant joue donc un rôle important. L'album jeunesse serait donc un des outils fondamentaux pour cette sensibilisation. Nous rappellerons tout de même qu'une simple lecture d'un ouvrage non-sexiste en classe serait contreproductif. En effet, l'enseignant doit travailler en amont sur ces albums : *« la simple lecture de ces ouvrages peut, contre toute attente, s'avérer contreproductive, notamment si le rôle de l'enseignant dans l'appropriation des œuvres et des valeurs qu'ils véhiculent n'est pas suffisamment pensé et travaillé en amont. »* (Morin-Messabel et Ferrière, 2013)

Dans son article « Le lecteur et le citoyen Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire », Marion Mas nous propose une pratique se basant sur *« une approche sensible et subjective »*. Pour ce faire, il faudrait que les livres invitent les élèves à s'appuyer sur leurs propres vécu et expériences, pour qu'ils puissent verbaliser ce qu'ils ont lus. Leurs réactions, leurs jugements sont alors importants et doivent occuper une place prépondérante : *« Inviter les élèves à s'appuyer sur leur expérience propre et leurs savoirs sur le monde pour exprimer leurs « impressions » de lecture, leurs « réactions », et leur « jugement » sur « les personnages, à « identifier » et à « discuter » les valeurs présentes dans les textes. »* (p 29) En ajoutant une dimension personnelle aux albums, l'enseignant peut ainsi inciter les élèves à argumenter entre eux : *« Cette démarche offre la possibilité d'« approfondir le savoir sur soi », à condition d'« interroger les réactions subjectives des élèves (surtout quand elles ne sont pas appelées par le texte, voire quand elles le contredisent). D'où viennent leurs représentations ? Pourquoi s'identifient-ils à tel personnage ? Pour quelles raisons jugent-ils tel acte positif ou négatif, » etc. ? »* (p 30). Nous retrouvons l'enjeu relatif à la mise en valeur des ressentis des élèves, promu par la méthode de Gaël Pasquier. En effet, dans l'article *Le carnet de littérature, un outil pour réfléchir en classe à l'égalité des sexes ?* Breton Laurence, Marro Cendrine, Pasquier Gaël (2015), proposent l'utilisation du carnet littéraire. Le déroulement de cette recherche action était prévu

sur trois années scolaires, de septembre 2013 à juin 2016 au sein d'écoles primaires des Hauts de Seine. L'objectif de cette recherche était « *d'accompagner des enseignants volontaires dans la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse* » (2015). L'action se déroulait en trois temps : lecture d'un album suivie d'un débat, puis d'une production écrite dans le carnet de littérature. Les enseignants devaient avoir lu au moins huit albums jeunesse, nécessairement pas supposés traiter explicitement l'égalité fille et garçon : « *Cependant, ils devaient permettre de mettre en relief et en débat combien les différences filles/garçons, censées distinguer toutes les filles de tous les garçons et réciproquement, pouvaient très concrètement, dans différents contextes se traduire en termes d'inégalités/injustices pour l'un ou l'autre sexe.* »

Les élèves devaient lire tout au long de l'année les albums et rédiger par la suite une production littéraire, où ils écrivaient leurs ressentis, leurs expériences vécues, leurs histoires et dessinaient. Il est intéressant de mettre en avant certaines observations des chercheurs quant aux productions des élèves : « *De manière générale, filles comme garçons font part d'empathie (convoquant très régulièrement la tristesse, parfois la révolte, et quasiment jamais la joie) vis à vis des héros ou héroïnes en butte à des réactions hostiles ou d'incompréhension de leur entourage en raison de leur anticonformisme.* » Comme le dit une des élèves, « *Je pense que les parents de la fille ne comprennent pas ce que la fille ressent. A la place de la fille, je serais gênée, mal à l'aise et un peu triste.* » Quelques élèves racontent même des anecdotes ou mentionnent des situations au cours desquelles ils ou elles se sont trouvés dans des situations similaires, évoquant des moqueries « *Je pense qu'elle doit se sentir mal qu'on l'appelle garçon manqué. Moi ça m'arrive car j'aime jouer avec les garçons et je n'aime pas ça* » (une élève de CM2) ou des rejets : « *En fait, les écrits expriment régulièrement des idées relativement consensuelles sur la possibilité pour les filles et les garçons de ne pas se restreindre dans leurs goûts, leurs activités et leurs émotions en fonction des normes sociales.* » Durant cette étude, les chercheurs ont pu remarquer que le carnet littéraire était un bon dispositif pour les enseignants comme pour les élèves. En effet, les élèves ne sont pas questionnés, mais écrivent directement dans leur carnet leurs pensées, leurs ressentis. Cela ne les restreint pas.

Concrètement, il est difficile pour des enseignants de mettre en place des séances de sensibilisation aux stéréotypes. Par manque d'informations, de temps, de recherche. Breton Laurence, Marro Cendrine, Pasquier Gaël nous questionnent sur ce que peut signifier concrètement, dans le quotidien d'une classe, « *éduquer à l'égalité entre les filles et les garçons* » ? Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes se sentent démunis face à la complexité

du sujet et ne sont pas réellement formés pour aborder ces questions sensibles. Généralement, l'enseignant aborde cette question par un principe selon lequel « *dans notre société démocratique on a « tous le droit » d'être ou de faire ce que l'on veut, quel que soit son sexe »* (Pasquier 2010 ; 2013). Autrement dit, faute de préparation les enseignants énoncent que les filles et les garçons sont égaux en droit. D'ailleurs, on entendra souvent les élèves répéter cette phrase. Moi-même lorsque j'ai réalisé ma séance autour de la question sur l'égalité filles/garçons en classe de CE1, les élèves m'ont tous répondu sans grande difficulté « On est tous égaux que l'on soit fille ou garçon ». C'est comme si les élèves avaient compris ce qu'on attendait d'eux et donc répétaient cette phrase comme une comptine. Ou alors vient aussi le fait que l'on utilise l'exemple du passé ou d'autres pays pour expliquer les inégalités entre hommes et femmes : « *Ceci pourrait en partie expliquer que les enseignants engagés dans un travail en faveur de l'égalité des sexes à l'école tendent bien souvent à recourir à l'ailleurs et au passé, c'est à dire à des pays, des cultures, des époques où ces inégalités seraient plus criantes que dans notre société.* » (Pasquier 2013). Comme si l'inégalité de sexe était une histoire passée, ou lointaine, située dans un ailleurs. Vient aussi le problème de la représentation des parents et de l'entourage de l'élève. L'enseignant veut rester « dans le politiquement correct » (Pasquier 2015) afin de ne pas heurter l'entourage de l'élève. Se pose également la question de l'introduction du thème, par où commencer ?

Sujet sensible, il est très difficile parfois de mettre en place des séances. Moi-même lorsque j'ai réalisé une séquence sur les stéréotypes, j'ai eu de l'appréhension. Peur de mal dire les choses ou que mes propos soient déformés par les élèves, appréhension de leurs réponses, de ce qu'ils pourraient dire ou penser.

IV. Utiliser les albums jeunesse pour lutter contre les discriminations de genre en classe : une enquête empirique.

Afin de déterminer comment les albums jeunesse permettent de lutter contre les discriminations de genre en classe, j'ai décidé de porter mon étude autour d'une séquence menée en cycle 2 en classe de CE2 lors de mon stage. Je m'interroge sur les pratiques enseignantes qui pourraient favoriser, à l'aide des albums jeunesse, cette sensibilisation autour de la discrimination de genre. Pour ce faire, j'ai mené des entretiens avec les élèves, réalisé des observations participantes, enregistré mes séances comme la prise de parole des élèves, et récolté des traces

écrites des élèves. Il s'agit de savoir si une séquence, dans le cadre de l'EMC (Enseignement Moral et Civique), peut sensibiliser les élèves aux questions de discrimination de genre grâce aux albums jeunesse.

IV.1 Méthode de collecte de données.

Afin de collecter des données pertinentes en lien avec mon sujet, j'ai décidé d'utiliser deux méthodes d'enquête principales :

1. Réalisation d'une séquence de quatre séances en classe sur les stéréotypes filles/garçons (chaque séance est enregistrée et des traces écrites sont recueillies) et
2. Conduite d'entretiens semi-directifs avec des élèves.

Je trouve intéressant de construire une séquence autour d'albums jeunesse afin de pouvoir questionner les élèves mais aussi pour que je puisse visualiser leurs représentations, ce qu'ils pensent, leur vécu, leur ressenti, leurs émotions. Par les albums jeunesse et les mises en situations, les élèves peuvent s'identifier, cela peut donc leur permettre d'en parler, d'en débattre. Je voulais avant tout qu'il y ait une évolution au cours des séances. Je me doutais bien que beaucoup d'élèves avaient une représentation très stéréotypée des sexes et qu'ils avaient tous vécu des situations stéréotypées. Mon but réside dans le souhait de les accompagner afin de constater s'il y a une évolution dans le cheminement de leur pensée. A travers la mise en place de ces séances, il s'agit de voir si l'utilisation d'un album jeunesse permet de lutter contre les discriminations de genre en classe.

La première méthode concerne l'élaboration de séances. Je les ai construites autour de quatre albums jeunesse différents mais qui ont pour même sujet la lutte contre les stéréotypes. Il s'agit de :

- « Les petites histoires de Filliozat : les stéréotypes fille et garçons » aux éditions Nathan, 2023,
- « Les filles peuvent le faire, les garçons peuvent le faire aussi » de Sophie Gourion et Isabelle Maroger, édition Grund, 2019,
- « Tu peux le faire », édition courtes échelles de Elise Gravel, 2018.
- « Les garçons et les filles » de Brigitte Labbé et Michel Puech aux éditions Milan, 2001

J'ai inscrit cette séquence dans le domaine construire une « culture civique », chaque séance dure environ cinquante minutes. Dans le programme cycle 2, il est bien stipulé que nous pouvons aborder en tant que professeurs, la notion de stéréotype fille et garçon. Les compétences de cette séquence sont de savoir développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; Participer et prendre sa place dans un groupe ; Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. Les objectifs de cette séance sont : observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés ; les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord).

IV.1.1 Elaborer, mener et enregistrer les différentes séances.

La réalisation de la séquence de quatre séances s'ordonne de la manière suivante : la 1^{ère} séance a pour objectif de visualiser les représentations des élèves à l'aide de trois exercices ; les séances suivantes, à travers le recours aux albums jeunesse, ont pour finalité

Je mène cette séquence le lundi, pendant l'heure d'éducation civique et morale. La première séance avait pour but de visualiser les représentations des élèves. Je ne leur ai pas directement parlé du mot stéréotype, j'ai laissé planer un peu le doute. J'ai directement ouvert la séance sur trois exercices. En effet, comme première consigne, je leur ai écrit au tableau des mots tels que « rose, bleu, pokémon, poupée, kappla, dinette, danse classique ». Je leur ai ensuite distribué un tableau avec trois colonnes (une colonne garçon, une colonne fille, une colonne mixte). Les élèves devaient recopier les mots dans la colonne de leur choix (annexe p 67). Pour le deuxième exercice, les élèves devaient cocher VRAI ou FAUX selon les affirmations écrites sur la feuille (par exemple les garçons sont plus bagarreurs que les filles, les garçons sont plus aventuriers que les filles, les filles pleurent plus que les garçons ; annexe p 68). Dans le dernier exercice l'élève devait surligner une qualité qui le représentait le mieux ; figuraient les termes « attentionné.e, aventurier.ère, sensible, généreux.se, bavard.e » (annexe p 68).

Tous ces exercices avaient pour but de visualiser les représentations des élèves et leur montrer que les activités, le caractère ne dépend pas du fait d'être un garçon ou d'une fille, mais des goûts de chacun et chacune. À la suite de ces exercices j'ai procédé à une mise en commun du tableau, en interrogeant un à un les élèves. Je les ai questionnés sur leurs représentations : « Pourquoi tu as mis la poupée chez la fille ? », « Pourquoi tu as mis le bleu chez le garçon ? », « Et si je mets le mot poupée dans la colonne des garçons, est ce que cela vous

choque ? Qu'est-ce que vous en pensez ? » Un débat s'est alors ouvert sur ces deux questions. J'ai pu être filmée durant cette séance donc j'ai pu enregistrer les réponses des élèves et leurs discussions. Après ce court débat, j'ai pu ensuite introduire le mot « stéréotype » aux élèves en leur demandant d'abord une définition. Je leur ai demandé s'ils savaient ce que voulait dire ce mot, à quoi cela renvoyait. Puis nous avons écrit tous ensemble, comme trace écrite, cette définition commune : « Vous voyez quand on dit que les filles aiment uniquement les poupées et que les garçons uniquement les jeux de bagarre ce sont des stéréotypes. Ce sont des choses que l'on entend depuis toujours et qu'on croit être la vérité. Ça enferme les gens dans des catégories. »

L'exercice du tableau avait pour but de visualiser les représentations des élèves, comment ils se représentaient les filles ou les garçons, s'ils avaient une vision très stéréotypée ou si certains mettaient tous les termes proposés dans la colonne mixte.

Les séances qui suivent cette mise en route, sont travaillées autour d'extraits d'album jeunesse. Pour ce mémoire, je me suis inspirée de la méthode préconisée par Gael Pasquier (2010, 2013, 2015) qui m'a semblée très intéressante. En effet la méthodologie était la suivante : l'action se déroulait en trois temps : lecture d'un album suivie d'un débat, puis d'une production d'écrits dans le carnet de littérature.

Pour ce faire, j'ai mené tout d'abord ma séance 2 autour de l'album jeunesse « Les petites histoires de Filliozat : les stéréotypes filles/garçons » de Isabelle Filliozat (2023). J'ai choisi l'extrait où la petite fille adore jouer au football avec son père le dimanche mais à la cour de récréation, elle est rejetée par les garçons lorsqu'elle veut jouer avec eux. L'objectif de cette séance était de faire émerger auprès des élèves la notion d'injustice, le fait que les stéréotypes entraînent un sentiment d'injustice. Je voulais qu'ils s'en rendent compte par eux-mêmes. Pour ce faire, je leur ai projeté l'extrait choisi au tableau et leur ai demandé de le lire et de rédiger directement une trace écrite, de manière à ce qu'ils écrivent ce qu'ils ont retenus de l'histoire, leur ressenti et leurs émotions. Comme ils sont en classe de CE2, j'ai marqué au tableau les questions afin de faciliter leur travail : « Que raconte l'histoire ? », « Qu'as-tu ressenti en lisant cette histoire », « Est-ce que tu trouves cette situation normale ? Ou est-ce que tu trouves que cette situation n'est pas normale ? As-tu ressenti de la tristesse ? » Ce fut très intéressant de recueillir les réponses des élèves ; certains, dont beaucoup les filles, ont retenu que « *c'était triste* » et beaucoup de garçons ont raconté que « *ce n'était pas normal* ». Et quatre élèves m'ont répondu qu'ils n'avaient ressenti aucune émotion face à cette scène. On a ensuite fait un débat autour de la notion d'injustice à travers l'histoire de cette petite fille, rejetée par le groupe des

garçons à l'école, alors qu'elle pratique le football avec son père. Je leur ai demandé s'ils avaient fait face, au cours de leur vie, à une situation de rejet parce qu'ils étaient une fille ou un garçon. Seules trois filles ont répondu à cette question évoquant le fait qu'elles ne se sentaient pas légitimes à jouer dans la cour de récréation à des jeux avec les garçons et qu'elles préféraient jouer entre elles à des jeux de société autour du périmètre dessiné par le terrain de foot imaginaire : une des filles de la classe que nous appellerons Clarisse me dit : « Parfois j'aimerais bien jouer avec les garçons mais je ne me sens pas à ma place. »

Cette séance m'a beaucoup intéressée parce que j'ai pu mettre le doigt sur ce que ressentaient les élèves, ce qu'ils avaient retenu de l'histoire et les éléments qui les ont fait se questionner sur ce qui était normal ou pas normal. J'ai pu distinguer que c'étaient les filles qui finalement, ressentaient le plus la notion d'injustice, et c'est dans la cour de récréation que se joue un moment important de leur socialisation. Elles ne se sentent pas à leur place, elles voudraient mais finalement ne le font pas d'elles-mêmes par peur de se sentir rejetées ou moquées. On pourrait dire qu'elles s'auto-éliminent.

La troisième séance était centrée sur la notion de « garçon manqué » et toute la problématique autour de cette phrase, à l'aide d'un nouvel album jeunesse, « Les garçons et les filles » de Brigitte Labbé et Michel Puech aux éditions Milan (2001). Ce livre aborde la question du « garçon manqué ». Le but étant que les élèves se questionnent sur cette expression. Pour ce faire, je leur ai demandé de rédiger sur papier, de manière individuelle, ce qu'ils en pensaient.

La dernière séance portait sur la réalisation d'un album jeunesse fait en commun par l'ensemble des élèves en s'inspirant du livre « Tu peux le faire » de Elise Gravel aux éditions courtes échelles (2018). Les élèves devaient, sur une feuille de papier, se dessiner en se représentant, choisir une de ces trois phrases et la compléter : Je peux être Je peux aimer ... Je peux faire ... Une fois les dessins terminés et présentés, j'ai les ai rassemblés pour en faire un album. Je l'ai laissé en classe afin que les élèves puissent le consulter. Le but étant de montrer aux élèves que chacun peut faire ce qu'il aime sans être jugé.

Ces séances m'ont permis de récolter les enregistrements de mes séances, les expériences vécues et réflexions des élèves lors des débats ainsi que leurs traces écrites. Grâce à cette séance, j'ai pu également repérer certains élèves avec qui j'aimerais faire passer un entretien.

V.1.2 Conduire un entretien avec des élèves de CE2. Dessiner un ours au masculin et au féminin en guise de « consigne de travail », une manière d'inviter les élèves à la parole.

J'ai décidé de réaliser des entretiens semi-directifs autour de plusieurs thèmes avec des sous thèmes. L'entretien est une méthode de collecte de données qualitative, il est donc intéressant d'en mener pour approfondir mes données en complément de ma séquence. Cette méthode présente l'avantage de permettre aux élèves de discuter librement, sans le regard des autres. Ils peuvent ainsi s'exprimer comme ils l'entendent et le souhaitent. Cependant, inconvénient de cette méthode, les enfants peuvent me dire ce que j'ai envie d'entendre, obstacle que je devrais contrer et déjouer, ce qui n'est pas évident. Les élèves comprennent très vite les enjeux et ce que l'enseignant attend d'eux ; un de mes défis était donc de les amener à se confier à moi sans réciter une leçon.

Lors de l'entretien avec l'élève, il s'agissait, afin de le mettre en confiance, d'élaborer un dessin tout en conduisant progressivement l'entretien. L'enfant avait sous les yeux deux dessins, deux ours, un assis sur un fauteuil et un autre debout. Il devait alors « dessiner, pour chaque ours, un objet, des habits, des éléments, qui d'après lui indiqueraient le sexe de l'ours à coup sûr ». Je trouvais intéressant de partir d'un dessin pour que l'enfant puisse s'exprimer librement. En effet, il pouvait parler avec moi en même temps qu'il dessinait. Les thèmes de ma grille d'entretien comprenaient :

- Thème 1 : Parler du dessin. Question initiale du thème 1 : Peux-tu me décrire le dessin que tu as fait ? (Description du dessin ; parler de l'objet ; Comment t'est venue l'idée de cet objet ?)
- Thème 2 : Parler de ce que l'élève voit autour de lui à partir de l'analyse du dessin (Ce que voit l'élève autour de lui, parler de rôle inversé).
- Thème 3 : Parler de ses expériences (centre d'intérêt, avec qui joue-t-il ? Les jeux ?).
- Thème 4 : Discrimination vécue (Se sentir obligé de jouer à quelque chose, a-t-il ressenti une situation d'injustice ? S'est-il déjà moqué d'une fille ou d'un garçon ? Est-ce que des adultes ou enfants se sont moqués de lui ?).
- Thème 5 : Séquence et pertinence des albums jeunesse (Parler de ses lectures en dehors du cadre scolaire, parler de ses lectures en classe, aborder la séquence menée en classe, aborder le format de la séquence, aborder ses envies).

Pour faire cet entretien, j'ai fait une demande auprès des parents. Sur 28 demandes, je n'ai eu que 8 accords. J'ai mené sept entretiens, trois filles et quatre garçons.

IV.1.3 En guise de résumé : Tableau récapitulatif de la séquence et conduite des entretiens semi-directifs.

| | Séance 1 P 70-72 | Séance 2 P 73-74 | Séance 3 P 75-77 | Séance 4 P 78-79 | Entretiens (8 élèves) pp 101-133 |
|-----------------------|--|---|---|---|--|
| Objectif | Visualiser les représentations stéréotypées des élèves | Déconstruire les stéréotypes de sexe | | | |
| Support pédagogique | Exercices (p 82 et 83) | Usage d'albums jeunesse | | | Dessiner un ours (Visualisation des représentations stéréotypées des élèves au terme des 4 séances p 67-68) et |
| Méthode / Situation | Réalisation de trois exercices. | « les petites histoires de Filloizat » | « Les garçons et les filles » | « Tu peux le faire » | Conduite d'un entretien semi-directif auprès d'élèves volontaires bénéficiant du consentement parental (Exploration des pratiques, représentation des élèves ainsi que l'évaluation qu'ils font des séances) |
| | - Classements de jouets selon trois modalités (masculin / neutre / féminin), - Réponses Vrai / Faux à des affirmations véhiculant des stéréotypes de sexe, - Surligner une qualité caractérisant l'élève | Jouer au football avec des garçons quand on est une fille | Que signifie l'expression « garçon manqué » | Se dessiner en se représentant, - je peux être, - je peux faire, - je peux aimer. | |
| Activités pédagogique | Ecriture ; échange | Lecture ; écriture ; débat | Lecture ; écriture ; débat | Production écrite, confection d'un ouvrage collectif | |

IV.2. Analyse de ma séquence : Luttons contre les Stéréotypes filles et garçons.

IV.2.1. La 1ère séance : identifier les représentations sexuées des élèves à l'aide trois exercices.

J'ai commencé le lundi à mener ma première séance d'EMC courant novembre. La première séance avait pour but de visualiser les représentations des élèves. J'avais dans mon esprit plusieurs questions qui me taraudaient : associaient-ils les jouets à un genre ? des attributs caractéristiques à un genre ? Je voulais donc, à l'aide de trois exercices, pouvoir bien identifier leurs stéréotypes.

Pour cette première séance, je n'ai pas utilisé d'album jeunesse puisque le but était vraiment de me concentrer sur les élèves et leur mode de pensée. Je trouve cela intéressant, en tant qu'enseignante, de pouvoir d'abord laisser l'élève s'exprimer pour mieux construire par la suite les séances, surtout lorsque cela touche un sujet aussi sensible que les stéréotypes. J'ai fait le choix, lors de cette première séance, de ne pas employer le mot stéréotype. En effet, je ne voulais pas les influencer. Pour ce faire, j'ai directement distribué les exercices (p 67 et 68 et déroulé de la séance p 70) et donné les consignes, en spécifiant bien aux élèves de pas regarder les réponses des autres pour que ce soit personnel. Les exercices se composaient de trois thèmes. Le premier était un tableau à trois colonnes (la première colonne pour les filles, la deuxième pour les hommes et la dernière mixte). Les élèves avaient devant eux une liste de mot à classer : rose, bleu, dinette, poupée, légo, manga, danse classique, football, pokémon, Kappla, skate, Marvel.

Les élèves de cette classe de CE2 sont au nombre de 29. Sur 28 participants ce jour-là (15 garçons et 13 filles), 22 élèves ont placé les poupées, le rose, la danse classique chez les filles. Sur les 22 élèves, 16 étaient des garçons et 6 des filles. Il est très intéressant de constater deux choses : la première étant que les élèves ont une représentation très genrée du jouet de la poupée, d'un art qui est associé au féminin et la couleur. La deuxième étant que les garçons ont une vision beaucoup plus genrée que les filles. Lors d'un entretien semi-directif, une fille m'a confiée « *Je joue aux barbies mais c'est vrai que ça me ferait bizarre de voir un garçon jouer avec...Je trouverais ça vraiment bizarre...mais heu...je dirais rien...mais c'est vrai que c'est pas possible...J'en ai jamais vu* » ou bien cette autre qui déclare : « *Les garçons t'ont dit qu'ils se moqueraient pas si un garçon jouait avec une barbie mais heu... moi...moi je sais que*

certain le feraient », enfin cette autre fille : « *Les garçons peuvent jouer aux poupées mais c'est plus pour les filles quand même. Mais oui un garçon peut jouer à des jeux de filles* ». Là est toute la nuance dans la dernière phrase de l'enquêtée, la poupée reste un jouet de fille et un garçon peut y jouer mais cela reste une pratique étrange pour les élèves.

Autre chose que l'on peut constater par cet exercice, les garçons associent beaucoup plus les mangas, le skate et les marvels dans la catégorie du masculin. Finalement tout ce qui est associé à l'action, aux héros et à l'univers de la bande dessinée. En effet, nous notons que sur 28 participants, 24 ont classé les marvels dans la catégorie garçon, pour 14 garçons et 10 filles. Cette fois-ci, les chiffres sont beaucoup plus égalitaires, les filles ont intégré que l'univers des super-héros, du dehors et de l'action était réservé aux garçons. Les mangas ont été classés par 20 élèves, pour 11 garçons et 10 filles. Les filles se sont rangées du même avis. Il est intéressant de noter que le manga est fortement utilisé dans la classe, où les garçons dessinent durant la récréation des personnages de manga, se prêtent les livres et discutent des nouveaux titres sortis la veille. Les filles ne prennent pas part aux discussions et ne lisent pas de manga dans la classe. C'est un outil d'échange entre les garçons et il n'y a aucun dialogue avec les filles. Lors d'un entretien, cet élève me dit : « *Heu...Les mangas c'est plus pour les garçons...parce que heuu...Je sais pas comment le dire bien...mais c'est souvent des garçons...Moi ce que je lis...c'est heu...Naruto...et les filles sont pas très...présentes ou alors heu...un peu bêtes...ou ...j'ose pas le dire mais...oui (rire gênée)... avec des gros seins. Il y en a une qui est très amoureuse mais lui..euh...il s'en fiche* », ou bien cet autre garçon qui énonce : « *Dans les mangas...y a plus d'action et les filles elles aiment pas ça. Elles sont plus douces* ». Il est intéressant de voir que les garçons associent l'aventure et l'action à la virilité et comparent les filles à des êtres doux et sages. Nous voyons aussi l'importance des images et des représentations véhiculées par ceux-ci. Dans ce cas, l'enfant a retenu deux choses chez les femmes : une amoureuse bête ou alors dotée d'attributs hypersexualisés. Lorsque j'ai mentionné ces trois personnages à l'élève :

« *Moi : Alors parle-moi un peu de ces trois figures féminines dans le manga que tu lis ?*

L'enquêtée : « Ben la fille amoureuse, elle est...heu...un peu bête...Elle se bat avec une autre fille...Mais c'est le garçon qui doit choisir...Je sais pas...Mais moi c'est pareil, j'ai quatre amoureuses et je dois choisir ».

Les femmes sont vues comme passives, elles attendent, ou bien « *Elles ont des gros seins, la taille fine, des cuisses et pas de poils* ». L'élève n'a retenu que cela pour m'expliquer deux des personnages féminins de son manga.

Lors d'un entretien, un enquêté m'a dit : « *Ben tu vois...heu...les filles elles sont nées plus douces et heu... plus sages. Nous les garçons on aime jouer, courir et se bagarrer un peu. J'ai aussi un rival dans la classe mais les filles non. Elles n'aiment pas ça, elles préfèrent jouer tranquillement heu... dans la cour quoi, alors que nous on court tout le temps* ». L'élève part du biologique pour en tirer des conclusions culturelles. Ainsi, cela expliquerait pourquoi les filles sont plus sages, elles sont nées comme ça. Pour une autre élève interrogée (à noter de manière un peu désinvolte) : « *Les manga ça m'intéresse pas. C'est que des trucs de guerre et je ne sais pas quoi* », dans ce cas, la jeune fille part du principe que ça ne lui plaira pas parce qu'elle ne voit que les garçons y prendre goût. Je ne peux m'empêcher de me demander si les garçons l'y invitaient, changerait-elle d'avis ? Toujours, la même élève « *Je sais pas en vrai...En vrai heu...j'ai jamais lu ça...Puis ils proposent pas* ». Autre élève interrogée sur les mangas : « *J'en lis pas. Mes parents disent que c'est des trucs pour garçons et que les filles sont mal représentées dedans.* » ; notons qu'ici, les parents aussi s'impliquent dans le mode de pensée de l'élève et que celui-ci se conforme à leurs attentes.

Autre constat, le skate est classé beaucoup plus chez les garçons que chez les filles. Parmi 28 répondants, 11 garçons mettent le skate en catégorie garçons contre 8 filles. Nous voyons que les garçons de cette classe de CE2 sont beaucoup plus convaincus du genre d'un jouet que les filles.

Ce qui est intéressant aussi, c'est que les légo, Kappla et pokémon sont rangés dans la colonne mixte. Pour ces quatre éléments, nous observons des réponses assez égalitaires. Sur 28 élèves, nous retrouvons pour les lego et Kappla à peu près le même nombre : 14 garçons et 13 filles qui ont mis Kappla en mixte. Pour les lego, 15 garçons pour 12 filles. Ces jeux, en bois ou en plastique, échappent aux stéréotypes. Pour les pokémon nous nous retrouvons à 12 garçons contre 13 filles. Cela n'est pas surprenant vu que les filles sont assez représentées dans ce dessin animé et qu'il met en scène des petites créatures non genrées pour la plupart.

Pour le deuxième exercice, les élèves devaient recopier les mots dans la colonne de leur choix. Ils devaient cocher VRAI ou FAUX selon les affirmations écrites sur la feuille (par exemple, « les garçons sont plus bagarreurs que les filles », « les garçons sont plus aventuriers que les filles », « les filles pleurent plus que les garçons »). Sur 28 élèves, deux affirmations recueillent

un maximum de VRAI. 20 élèves ont déclaré que les garçons sont plus bagarreurs que les filles. Même constat pour l'affirmation « les filles sont plus calmes et sages comparées aux garçons », 21 élèves ont coché que cette affirmation était vraie. On en revient au fait que les garçons et filles associent une caractéristique à un sexe. Par exemple, les garçons sont plus bagarreurs. Un élève lors d'un entretien m'a dit : « *Les garçons on aime plus les défis, se taquiner et se bagarrer. On aime bien jouer au combat et à se bagarrer.* » Autre constat sans appel, lors de mes observations dans la cour de récréation, les garçons se chamaillent énormément entre eux, jusque dans le rang, où sous prétexte de jouer, ils se prennent par la veste, se secouent, chahutent quitte parfois à déranger les filles : « *Les filles sont plus douces, elles sont plus tranquilles, elles jouent entre elles, elles aiment pas trop comme nous les défis, les jeux d'action...heu...parfois oui il y a des filles qui jouent avec nous...mais c'est rare...donc heu...oui..c'est rare.* » L'enquêté s'appuie sur ses expériences et ses observations dans la cour de récréation : il n'a jamais vu de filles jouer avec eux donc pour lui, il associe cela au fait qu'une fille est plus douce, n'aime pas les jeux de corps à corps. De plus, la bagarre est vue par les garçons comme le fait de montrer au groupe sa masculinité, et donc affirmer sa position de garçon dans le groupe. Un autre élève m'a dit : « *Entre garçons on aime bien se bagarrer, c'est entre nous, c'est un jeu. On aime bien se lancer des défis. Comme courir le plus vite possible* ». La bagarre se présente aussi de manière verbale, par exemple lors d'une séance en anglais, au jeu du Bingo, les garçons se coupent la parole, lèvent la main le plus haut possible, sautillent, veulent à tout prix gagner, crient « *Non ! C'est pas du jeu* ». Ils occupent tout l'espace dans la classe. Un enquêté m'a confié lors de l'entretien « *T'as vu pour le jeu en anglais. On était là les garçons à vouloir gagner, on voulait savoir qui allait avoir le plus d'images. Les filles elles, elles veulent juste jouer. Nous on veut gagner.* » Nous pouvons observer une sorte de relation ambiguë entre les garçons de la classe, d'un côté ils veulent jouer entre eux, se chamailler et en même temps, ils veulent se démarquer des autres et gagner. Une élève m'a dit « *Les garçons ils se bagarrent plus parce qu'ils s'en fichent d'avoir mal. Moi j'ai pas envie de me disputer avec les amies et avoir mal. Puis les filles qui se bagarrent c'est pas beau.* » Dans ce cas, l'enquêtée avoue qu'une fille qui se bagarre ne produit pas le même effet qu'un garçon. « *C'est pas beau* », les filles doivent rester sages et tranquilles et se soucier de l'image qu'elles donnent d'elles-mêmes : « *Maman m'a toujours dit de faire attention toute façon et que c'était pas beau une fille qui insulte.* » Une autre élève en entretien m'a dit « *Les filles nous on aime pas se bagarrer. Et j'aimerais pas jouer à ça avec les garçons...je me sentirais mal à l'aise...Ce serait heu...bizarre.* » Ici, l'élève parle d'un malaise, elle va aller plus loin dans ses explications « *Je me sens mal à l'aise dans la cour de récréation, j'ai toujours peur de me prendre un ballon ou*

un garçon. Puis j'aime pas le fait que les garçons courent de partout sans faire attention. Puis...je me sens mal si je devais jouer avec les garçons. En sport, quand la maitresse fait les équipes, j'aime pas me retrouver avec les garçons parce qu'ils vont être brutes. » La notion d'espace et de cour est intéressante à étudier avec ce témoignage. Ici la jeune fille se sent mal parce qu'elle n'a pas d'espace, les garçons l'occupent tout entier avec leurs jeux brutaux. Cela la met mal à l'aise. Une autre fille m'a dit « *Si un garçon venait à me proposer de jouer avec eux à la bagarre ? Non. J'aime pas jouer avec les garçon. Enfin si, avec Evan¹⁰ parce qu'il joue avec nous les filles. Il est pas trop avec les garçons, il les trouve bêtes* ». Nous pouvons observer que le seul garçon accepté est celui qui ne joue pas avec les garçons, mais qui préfère rester avec les filles.

L'affirmation « *Les filles sont plus calmes et sages comparées aux garçons* » s'explique aussi par le fait que les élèves associent le calme aux filles. Les filles ne sont pas aventurières, elles sont timides, calmes. Une fille casse-cou est un garçon manqué. Une enquêtée énonce : « *Les filles sont plus sages...et heu...moi j'ai que des petites sœurs et c'est vrai que depuis bébé elles sont plus calmes...Alors que heu...moi maman me dit que j'étais très bavarde, à pleurer, à en faire qu'à ma tête. Alors que mes petites sœurs...ben heu...elles sont sages* ». L'élève se base sur ce que ces parents lui ont dit pour en tirer une conclusion biologique, les filles sont plus calmes et plus sages par nature. En fait, on en revient à vouloir trouver une raison biologique aux stéréotypes.

Le dernier exercice demandait de surligner une qualité qui représentait le mieux l'élève. Les termes étaient « attentionné.e, aventurier.ère, sensible, généreux.se, bavard.e, etc. » (cf liste en annexe p 67). On remarque une prépondérance chez les garçons pour les qualités : aventurier, sportif, malin. Sur les 15 garçons de la classe, 12 élèves ont choisi soit aventurier, soit sportif. Sur les 13 filles, 9 ont choisi attentionnée ou généreuse. L'on remarque bien à quel point les stéréotypes sont ancrés dans les représentations des élèves. Les filles ont intégré le fait qu'une femme devait être calme, attentionnée, à l'écoute et portée vers les autres. Les garçons ont compris qu'on attendait d'eux qu'ils soient aventuriers, casse-cou. Les enfants ont intériorisé ce que la société attendait d'eux et jouent ces rôles-là, sans se poser de questions. Les parents le font également sans en prendre conscience. Lors de la sortie à 16h30, lorsque la maitresse fait une remarque à un parent sur le comportement de son fils, le parent va rire « *Ah oui, il est difficile à vivre mon gosse* », tandis que lorsque la maitresse s'est plainte du comportement

¹⁰ Les noms propres sont anonymisés, il s'agit donc de noms fictifs.

d'une élève, les parents disent : « *Ah, oui, on regardera ça de plus près.* » On n'attache pas la même importance aux comportements d'une fille ou d'un garçon. Une fille qui n'écoute pas, ne rentrera pas dans les standards de la petite fille sage et cela va déranger, contrairement aux garçons qui peut faire le casse-cou, il sera considéré comme le petit dur de la classe.

Suite à ces exercices, nous avons ouvert une discussion que j'ai enregistrée autour de leurs réponses. Le but était de les confronter à des contradictions. « Et si un garçon jouait à la poupée là maintenant dans la cour ? » ; « Et si un garçon venait en jupe ? ». Bien évidemment, les élèves ont tous affirmé « *Oui ce serait bizarre... On a pas l'habitude.* » Un a même confié qu'il pourrait se moquer d'un garçon qui joue à la poupée « *Ben. Parce que ça fait bizarre quand même (rire). Je sais pas si ça arriverait vraiment.* » Les filles, dont deux participantes très actives dans la discussion ont convenu, l'une disant : « *Oui les jouets sont mixtes mais bon... Il y a quand même des jouets plus fille et garçon. Un garçon peut jouer à un jouet de fille mais... je sais pas... ça serait bizarre* », et l'autre « *Oui les garçons peuvent jouer à la poupée ou pleurer comme une fille.* » Nous pouvons bien observer l'ambiguïté et l'ancrage des stéréotypes chez les enfants ; ils conviennent, quel que soit le sexe, que l'on puisse jouer à ce que l'on veut mais ils ne peuvent s'empêcher de garder quand même une attribution genrée à un jeu. Cette ambivalence est restée tout au long de la discussion. Mon but était de ne pas interférer dans leurs échanges, et j'ai remarqué qu'ils avaient beaucoup plus de facilité à parler entre eux, presque en m'oubliant. Je me suis volontairement effacée, en les laissant discuter voire se couper la parole :

« Un élève garçon : Mais en vrai, les filles elles préfèrent plus jouer entre elles et aux jeux de filles qu'aux jeux de garçons.

Une élève fille : Oui mais si une fille vient jouer avec toi tu te moquerais d'elle.

L'élève garçon : Non, c'est juste vous aimez pas courir et à chaque fois vous criez quand un ballon va sur vous.

L'élève fille : Parce que vous le lancez trop fort ! ».

Ici, les deux élèves échangent sur le fait qu'une fille puisse jouer avec les garçons dans la cour. On remarque toujours qu'ils ont tous les deux une image très genrée des rôles de fille et de garçon. La fille qui crie quand elle reçoit le ballon, et le garçon qui lance la balle trop fort. On tombe de nouveau dans cette ambivalence.

Lors de cette première séance, ces exercices m'ont permis de vraiment recueillir mes premières données et me rendre compte à quel point les stéréotypes sont ancrés dans les représentations des élèves. En effet, les élèves sont confrontés dans la vie de tous les jours aux images véhiculées par les médias, aux discours des adultes comme à leurs discussions de groupe. Cela les maintient dans une vision stéréotypée du rôle de la femme et de l'homme. Nous pouvons observer cette dualité filles et garçons qui coexiste dans la classe, le fait que la cour n'est pas partagée également, le malaise, les jeux qui différencient un sexe d'un autre dans l'espace. Tout cela conforte ces stéréotypes. Je me suis donc mise à réfléchir et j'ai décidé que le but de trois séances suivantes serait de leur faire prendre conscience de cela. En effet, le premier pas pour lutter contre les stéréotypes, c'est avant tout d'aider les enfants à reconnaître ce que sont des stéréotypes et à les identifier. Les trois autres séances portaient sur trois albums jeunesse, qui cette fois-ci, devaient montrer aux élèves des situations inversées pour contrer leurs représentations mentales.

IV.2.2. Les trois séances suivantes : le recours à trois album jeunesse comme support pédagogique pour une déconstruction des stéréotypes de sexe.

Pour mes trois séances suivantes, je me suis appuyée sur trois albums jeunesse différents. Je voulais m'inspirer du carnet littéraire de Gael Pasquier cité dans ma partie II. En effet cet auteur nous explique qu'une simple lecture d'un album ne suffit pas. Il propose dans son protocole la lecture d'ouvrages, ensuite les élèves écrivent sur un carnet leurs impressions et leur vécu personnel, puis l'enseignant ouvre une discussion, voire un débat groupé autour de ces lectures. Cela permet à l'élève de développer son esprit critique mais aussi d'exprimer son empathie et ses émotions.

Pour les trois albums, j'ai utilisé : « Les petites histoires de Filliozat : les stéréotypes fille et garçons » aux éditions Nathan ; « Les garçons et les filles » de Brigitte Labbé et Michel Puech aux éditions Milan et « tu peux le faire » aux éditions courtes échelles de Elise Gravel. Ces trois albums mettaient en scène trois situations différentes. Pour le premier c'était une petite fille qui était rejetée dans la cour de récréation par les garçons parce qu'elle voulait jouer au foot. La deuxième situation était une petite fille qui se faisait traiter de garçon manqué et le troisième, avait pour finalité de construire collectivement un album jeunesse.

Pour le premier album, j'ai directement noté que les filles étaient plus impliquées que les garçons. En effet, elles participaient plus et se sentaient plus concernées. Le fait que le personnage principal soit une fille a beaucoup joué. Les filles ont directement fait le parallèle avec leur expérience. En première étape, les élèves devaient lire l'histoire chacun de leur côté, puis sortir une feuille et écrire leur ressenti. La notion d'injustice est revenue plusieurs fois dans leurs écrits. Les petites filles ont beaucoup plus ressenti de l'empathie pour le personnage. Les garçons ont beaucoup moins été touchés que les filles.

Pendant la discussion, les filles ont beaucoup parlé du partage de la cour, et du fait qu'il leur était déjà arrivé de subir un rejet. En effet, une élève nous a dit : « *Au centre aéré des garçons n'ont pas voulu que je joue avec eux parce que je n'allais rien comprendre.* » Une autre élève nous a confié : « *Au parc, j'ai voulu jouer avec un groupe de garçons mais ils ne m'ont pas calculé et ont fait semblant de pas me voir.* » Une autre : « *En sport l'année dernière, les garçons ne me faisaient jamais la passe parce que j'étais nulle.* » En entretien, un élève m'a confié : « *C'est vrai qu'on demande pas beaucoup aux filles de venir jouer avec nous. Je sais pas pourquoi. Je le fais pas alors que c'est vrai je pourrais. Mais après je me dis qu'elles vont dire puis, ça sert à rien du coup. Mais c'est vrai que... (temps de pause), c'est vrai ouais, je le fais pas. Même dans le quartier où je joue, y a pas vraiment de filles.* » Dans la discussion, j'ai demandé aux garçons s'ils avaient vécu une situation de rejet, sans surprise, beaucoup moins comparé aux filles. Ou alors, cet élève : « *Comme je joue pas avec les garçons, ils jouent pas avec moi. Ils cherchent pas.* » Lorsque j'ai demandé au cours de la discussion « Si vous les garçons vous vouliez jouer à la poupée avec les filles, et que vous vous sentiriez rejetée, comment vous réagiriez. » Les garçons ont rigolé, un élève m'a lancé « (rire) *mais ça n'arrivera pas* » ou bien « *On veut pas jouer à la poupée nous, mais si on voit un garçon jouer à la poupée, on se moquerait pas. On l'accepterait.* » Le « Nous » employé est très intéressant, il traduit un effet de groupe, un effet de corps, comme si les garçons se cachaient derrière leur masculinité, non aucun d'entre eux ne jouerait à la poupée mais si un élève venait à le faire, un nouveau par exemple, ils l'accepteraient. L'usage du terme « accepter » est intéressant, il est employé comme si les garçons devaient valider un autre garçon ; il faut un accord du groupe. Ce qui a été intéressant lors de cette séance, c'était aussi de voir que les garçons prenaient conscience du fait qu'ils n'incluaient pas souvent les filles dans leurs jeux, un a dit « *C'est vrai qu'on le fait pas* », un autre « *Oui, on propose jamais aux filles, on reste entre nous.* » Par contre ils ont été en désaccord avec l'album lorsqu'il est évoqué que les filles sont nulles au football. Un m'a dit « *Il y a plein de filles plus fortes que nous les garçons* », un autre encore « *Les filles sont*

fortes aussi au foot, mon père il regarde parfois. » Pour eux, le sport n'est pas réservé aux garçons, du moins le football.

Pour la troisième séance j'ai utilisé l'album jeunesse « les filles et les garçons » de Brigitte Labbé et Michel Puech aux éditions Milan. L'extrait utilisé représentait une petite fille qui se plaignait de sa mamie car celle-ci la traitait de vrai garçon manqué parce qu'elle montait sur les arbres et aimait jouer avec les garçons. Le but était cette fois-ci de faire réfléchir les élèves sur la phrase : « *C'est un vrai garçon manqué* » et ce que cette phrase véhiculait comme apriori. Nous avons engagé directement une discussion autour de cette phrase puisque les élèves avaient du mal à percevoir les stéréotypes véhiculés par cette phrase. Le but était donc de les amener à déconstruire cette phrase et leur faire comprendre que l'on attribue souvent un caractère à un sexe. La classe a réfléchi sur le « garçon manqué ». Voilà une explication d'un élève : « *C'est comme si c'était une fille mais qui lui manquait quelque chose* » ou d'une élève : « *C'est comme si c'était nul d'être une fille du coup ?* » Nous nous sommes interrogés sur les traits de caractère qui seraient plus associés à une fille et ceux associés à un garçon. Une élève affirme : « *On dit que les garçons sont plus aventuriers mais les filles aussi le sont. Par exemple les totally spies !* », ici l'élève fait le parallèle avec un dessin animé comme cette autre élève qui nous explique « *Les filles aussi elles sont fortes, par exemple Mercredi Addams, elle a peur de rien* », comme précédemment, l'élève fait référence d'une série auquel il est possible de s'identifier. Deux filles ont confié à la classe qu'elles avaient déjà été confrontées à cette phrase et l'ont expliquée aux autres : « *Ma maman un jour m'a dit que j'étais un garçon manqué parce que je mets que des shorts et je joue beaucoup avec les garçons. C'est vrai que je suis plus à l'aise avec les garçons* » ou alors une autre élève qui nous a raconté : « *Ma mamie dit souvent aux autres mamies que je suis un garçon manqué parce que je fais du karaté et du judo. Elle dit en rigolant mais oui, elle dit ça souvent.* » Un des garçons a réagi en disant que lui-même l'avait déjà dit à une fille dans la cour « *Parce qu'elle voulait jouer avec nous à Naruto !* » Lors d'un entretien, un des élèves a aussi déclaré

Elève (garçon) : « *C'est vrai que j'ai pu le dire...Mais c'était méchant...C'est juste...j'ai pas l'habitude de voir des filles jouer au rugby. Dans mon club, il y a que deux filles et c'est vrai que je joue pas trop avec elles. Mais les garçons leur disent que c'est des garçons manqués. Moi je sais plus si je l'ai dis...Peut-être...heu...* »

Moi : *Il y a deux filles dans votre équipe...*

Lui : Oui. C'est pas beaucoup. C'est pour ça qu'ils disent ça. Après, je sais pas trop ce qu'elles peuvent ressentir. Quand t'as fait la leçon, Iris¹¹ avait l'air agacée que sa mamie lui ai dis ça...Alors peut-être que oui, c'est pas très gentil. Je sais pas... »

Il est intéressant d'observer que l'élève a retenu la séance sur l'expression « garçon manqué » et le discours d'Iris, une des élèves qui a parlé de son expérience. A partir de l'album, s'est ouvert un vrai dialogue entre les élèves qui a permis de développer de l'empathie pour certains. Comme cet élève qui nous confie qu'il a retenu le propos d'Iris « qui avait l'air agacé ».

Un autre élève, lors de l'entretien, à propos de l'expression garçon manqué me dit : « *Je comprends pas cette phrase et je sais pas trop ce qu'elle veut dire. Genre c'est une fille qui fait des choses de garçons* ». Ici, on associe toujours un caractère, un objet à un sexe, on a du mal à s'en détacher. Une élève m'a aussi confié lors d'un entretien : « *J'ai jamais trop aimé les jeux de poupée, princesse, ça me gonfle vite. Et les filles aussi. Elles sont toujours à faire des histoires, des messes basses. Je préfère les garçons, ils sont directs. Ils se disputent pas.*

Moi : Ils se disputent pas...

Elle : Ben tu vois, ils sont pas là à faire des histoire ou alors ils vont faire la bagarre ou la course puis c'est tout.

Moi : Tu es amie avec les garçons ?

Elle : Je sais pas. Mais les garçons avec qui je reste dans la classe, ils m'invitent pas non plus à leur anniversaire. Ou parfois ils vont se dire des trucs entre eux et j'ai pas le droit de venir mais promis ils parlent pas de moi. Je joue avec eux dans la cour quoi...genre... (rire gênée) je sais pas quoi dire d'autre. »

Ici, on remarque deux choses. Que l'élève a intégré le stéréotype que les filles se disputent plus que les garçons, qu'elles sont plus fourbes entre elles alors que les garçons règlent ça dans la violence ou à l'amiable lors d'une course, où l'on retrouve toujours cet esprit de compétition, de défi entre eux. La deuxième chose, c'est que cette élève, joue avec les garçons mais n'est pas totalement intégré à leur groupe. Comme si le fait d'être une fille, dérangeait tout de même le groupe de garçon avec qui elle reste.

Que ce soit Evan qui reste avec les filles mais du coup n'est pas accepté par les garçons (que nous avons plus haut) ou Ezia qui veut jouer avec les garçons mais n'est pas totalement incluse

¹¹ Tous les prénoms reportés dans le texte sont fictifs.

dans leur groupe, nous voyons bien qu'il y a une sorte de mise à l'écart. On ne laisse pas rentrer dans le groupe des élèves qui voudraient inverser les rôles (une fille jouant avec des garçons inverse le rôle assigné aux filles et inversement). Il est assez intéressant de mettre cela en parallèle avec le discours des élèves en classe, où ils tiennent un autre discours en décalage : « *On accepte les filles qui jouent avec nous* » ou bien « *Ben les filles elles ont le droit de jouer au foot ou les garçons à la poupée.* » Cette ambivalence montre que les élèves le pensent sur l'instant, mais c'est tellement ancré en eux et dans leurs pratiques, qu'ils reproduisent la séparation filles et garçons. Je tiens à clarifier que le but de mes séances n'est pas de faire disparaître ces stéréotypes parce que cela est impossible, mais comment l'outil album jeunesse peut amener à une prise de conscience chez l'élève et qui pourrait petit à petit les mener à lutter contre les discriminations. C'est par des petits pas que nous pouvons grandir.

Il est intéressant de noter également que la cour de récréation est un terrain de discussion. Dans les deux albums jeunesse utilisés, les élèves ont beaucoup abordé leurs discussions et leur vécu dans cet espace. En effet, c'est bien un lieu où une micro-société se crée entre les élèves, où ils interagissent et se hiérarchisent. C'est dans ce lieu que domine le plus les inégalités de sexe.

Une autre élève m'a confié lors d'un entretien : « *Tu sais, j'ai parlé à ma mère de la phrase garçon manqué. Elle m'a dit que c'était vrai, qu'elle avait fait aussi ce genre de phrase et que elle a réfléchi et que oui, elle a trouvé ça bizarre de dire ça.* » La séance a amené à une discussion et à un débat dans le cadre familial, ce qui peut nous laisser penser que cette séance a interrogé l'élève et l'a questionnée au point d'avoir besoin de la partager avec ses parents.

Ces deux albums jeunesse ont eu plusieurs effets : ouvrir la discussion entre les élèves, ils ont pu parler de leurs expériences, de leur vécu et s'écouter. J'insiste sur le verbe « s'écouter », les élèves ont pris en compte l'autre. Les deux albums jeunesse ont aussi permis à l'élève de s'exprimer de manière individuelle. Mais surtout, les albums jeunesse ont permis de pointer du doigt l'usage de stéréotypes au point de conduire les élèves à se questionner et à parler entre eux. Ils mettent en parallèle leurs propres expériences et celles des autres. Pointer du doigt ces stéréotypes permet de les combattre. Cependant, nous pouvons aussi noter qu'il reste quand même difficile de lutter contre ces stéréotypes parce qu'ils sont durablement ancrés chez les enfants. En effet, il est dur de se défaire de nos propres stéréotypes. Les élèves ont parfois des doubles discours, témoignant encore de la force et de la prégnance de ces stéréotypes. Quand plusieurs élèves disent « *Les garçons peuvent jouer à des jeux de filles* », nous voyons bien, que dans leur esprit, ils associent quand même encore des objets à un sexe. Mais ce qui est intéressant, c'est qu'en tant qu'enseignant, l'utilisation de l'album jeunesse, peut amener la

discussion autour de ces questions, ouvrir un dialogue entre les filles et garçons qui sont souvent séparés et en opposition au sein d'une classe. Il est alors possible de les amener à comprendre, petit à petit, que des conduites considérées comme des vérités ne sont qu'un système de croyances culturelles. On peut également souligner que l'album n'est pas qu'une simple lecture, cela donne l'opportunité à l'élève d'être dans l'action et non simplement passif, réduit à lire et à répondre à de simples questions de compréhension.

Le rôle de l'enseignant est donc d'accompagner et de faire émerger chez l'élève cette prise de conscience. Et l'album jeunesse se révèle être un véritable outil. Il permet de travailler sous plusieurs formats : écrit, débat, discussion, production de dessins et d'écrits.

En effet pour ma quatrième séance, j'ai utilisé l'album jeunesse « Tu peux le faire » de Louise Gravel aux éditions courtes échelles, afin que les élèves créent un livre composé de dessins. Cet album présente des rôles inversés, c'est-à-dire que les filles peuvent se salir, sauter dans les flaques, désobéir, faire des grimaces et les garçons peuvent être sages, attentionnés, doux, gentils. A l'issue de la lecture, les élèves étaient invités à se représenter sous forme de dessin avec ce qui leur plaisait, en inversant le rôle que l'on a l'habitude d'assigner à leur sexe. Là était le défi pour l'élève, lui faire comprendre : « *Qu'est-ce que tu aimes qui pourrait surprendre parce que tu es un garçon ou une fille ?* ».

Les élèves ont beaucoup aimé cette séance. Lors d'un entretien un élève m'a confié « *Oh tu sais quoi ? J'ai trop aimé quand tu nous as fait dessiner. Ça change. J'ai jamais fait ça avant. C'était trop bien, en plus t'as mis de la musique et t'as accepté qu'on peut discuter avec les autres. C'était trop cool* » ; une élève « *J'ai beaucoup aimé les dessins. On fait pas ça souvent et c'était vraiment bien. Je me suis sentie bien et pas mal. D'habitude je suis mal selon les trucs qu'on fait* », un autre élève « *Non, j'ai jamais fait ça. Surtout pour l'emc. J'ai bien aimé, ça change et on est pas juste assis à écouter. Parfois j'ai envie de bouger en classe.* » Ici nous pouvons voir que les élèves n'ont pas l'habitude de ce format mais aussi qu'ils aiment être actifs et qu'on puisse leur donner une voix. Ils ont pu s'exprimer par le dessin.

A la fin de la séance, nous avons relié les dessins entre eux, pour en faire un album et le laisser dans la classe pour que les élèves puissent le feuilleter. C'était le projet final qui venait clôturer cette séquence. En tant qu'enseignante, je voulais finir cette séquence en montrant ou plutôt en faisant réfléchir les élèves sur le rôle de la femme et de l'homme et que rien n'est ancré, que tout est possible, que l'on peut être qui l'on veut en essayant de ne pas juger les autres. Les élèves ont été très enthousiastes de voir leur dessin, certains ont voulu le présenter à leurs

parents. Nous avons donc convenu, d'un tour de semaine, où chacun des élèves à tour de rôle, pourra l'amener chez lui. Inclure les parents dans ce projet est aussi pertinent.

En effet, il y avait beaucoup de méfiance de la part des parents. Ma PEMF m'avait elle-même exprimé son malaise lorsque je lui ai dit que je voulais faire une séquence sur les stéréotypes : « *Il faudra bien que tu me montres tes fiches hein ? Parce que bon... C'est délicat... L'an dernier des parents se sont déjà plaints de ce que j'avais fait sur le sexisme. Alors attention quoi à ce que tu dis.* » Lorsque j'ai fait des demandes d'entretien, j'ai eu énormément de refus. Sur 29 élèves, je n'ai eu que 8 accords, dont un accord accompagné de la question « Pouvez-vous nous transmettre l'entretien ? » Nous remarquons donc une certaine défiance des parents sur ce sujet. Pouvoir montrer un projet final, peut inclure les parents et leur montrer donc ce que l'on a fait.

Nous pouvons conclure que les albums jeunesse ont un véritable pouvoir. Bien choisi par l'enseignant, il permet aux élèves de s'exprimer, de prendre part dans un groupe, de libérer leur parole. Il permet aux élèves de leur faire prendre conscience de stéréotypes rarement interrogés. Les livres ont également permis, durant mes séances, de développer l'empathie, le dialogue entre les élèves. J'ai été surprise de voir à quel point les élèves se sont souvenus de témoignages de leurs camarades de classe. Certains ont même fait des parallèles avec leur vécu, ce qui m'a permis de mesurer leur attention et leur intérêt durant les séances.

Je dirais tout de même, que le chemin pour lutter contre les stéréotypes reste long et compliqué. En effet, j'aimerais dans cette dernière sous partie, aborder les représentations des élèves à partir de mes deux images d'ours transmises lors de mes entretiens. Les productions des élèves montrent, que même s'ils ont compris ce qu'est un stéréotype, ils continuent à reproduire une représentation genrée des rôles de la femme et de l'homme.

IV.2.3 Pour conclure la séquence : dessiner un ours au masculin et au féminin révèle un fort ancrage des stéréotypes de sexe toutefois tempéré l'évaluation que les élèves interrogés livrent de leur apprentissage.

Lors de mes entretiens semi-directifs, j'ai transmis aux élèves deux images d'ours (annexe p 64). Le premier ours est assis sur un fauteuil, le deuxième est debout, le doigt levé. La consigne était « Dessine-moi un objet ou plusieurs objets qui nous montreraient que l'un c'est papa ours et l'autre maman ours ».

Je tiens d'abord à préciser les élèves ont eu énormément de mal à comprendre cet exercice. Sortant de l'ordinaire des tâches habituelles réalisées en classe, les élèves ont eu du mal à comprendre la tâche demandée. Ensuite, ils se sont mis à dessiner, et le constat est sans appel !

Le premier enquêté, appelons-le Max, a choisi de représenter la maman ours assise sur le fauteuil. Il a dessiné un ventre rond pour montrer qu'elle est enceinte, puis des seins et une robe : « Max : *Je trouve que le ventre rond ça représente bien la maman. Moi la mienne je l'ai vu enceinte. Puis une robe parce que heu...ben c'est souvent comme ça que les mamans sont habillées. Puis je vais lui rajouter des cils...Tu sais...Comme t'as là...du noir (me montre mes yeux maquillés)* ». Pour le papa ours, c'est celui qui pointe le doigt : « *Il a l'air énervé. Les papas sont souvent plus énervés je trouve. Genre le mien il ne dit rien...Mais après quand il s'énerve c'est sur tout le monde.* »

Moi : Il s'énerve sur tout le monde ?

Max : En fait, genre ...(pause) il est pas souvent là, il travaille alors c'est souvent quand même maman qui donne des ordres...Mais je sais pas, c'est pas la même chose. »

Ce n'est pas le seul enfant qui a associé l'ours qui pointe du doigt à un homme. Un autre enquêté, Bastien : « *Celui qui donne des ordres c'est le papa ours. Je lui ai fait des lunettes et une cigarette. Mon père fume.*

Moi : Et maman ?

Bastien : Maman c'est le fauteuil. Puis elle m'aide aux devoirs dans le salon. Les papas ils ne sont pas trop là, on le sait. Ils ne regardent pas trop. Le mien il travaille et maman aussi, mais elle, elle regarde toujours mon agenda et si je fais tout. »

Une autre élève Elise : « *Celui qui pointe du doigt je dis que c'est le papa ours. J'ai mis un pantalon.*

Moi : Qu'est-ce ce qui te fait penser que c'est le papa ours ?

Elise : Il a l'air en colère non ? Ou de dire un truc. »

Une autre enquêtée, Manon : « *C'est papa ours. Il a des grosses jambes, et il est grand. On dirait il donne un ordre. Je lui ai mis un pantalon et des lunettes. Mon père a des lunettes.*

Moi : Qu'est-ce qui te fait penser qu'il donne un ordre ?

Manon : Il est debout, il lève la main. Je peux mettre une bulle à côté ?

Moi : Oui, bien sur

Manon : Je vais lui faire dire « J'essaye de dormir » (rire).

Moi (rire) : J'essaye de dormir ?

Manon : Mon père, quand il rentre. Il veut pas de bruit. Il est fatigué. »

Ici, nous remarquons que les élèves ont associé le rôle de l'homme à quelqu'un qui donne des ordres. Le parallèle avec leur père montre qu'ils ont une vision de l'homme très stéréotypée mais aussi basée sur leurs observations : le père rentre, il est fatigué, souvent en colère, nerveux, il fume. Il n'est pas souvent là, ou bien quand il est là, il faut faire attention de pas l'énerver. Des huit élèves interrogés, six représentent l'ours debout avec un pantalon, deux avec des lunettes, un avec une cigarette. Il est représenté trois fois avec un tee-shirt et une fois avec une montre. Ce sont là principalement des attributs masculins.

La mère quant à elle, contrôle les devoirs, les enfants, leur scolarité, elle est tournée vers l'autre. Elle est plus souvent associée à l'ours assis et représentée soit enceinte (1), soit avec une robe (7), avec des cheveux (6) et du maquillage (8), et tous m'ont précisé : « des cils longs ».

Cinq élèves ont associé le papa ours à celui qui se tient debout, pointant le doigt. Trois élèves ont associé la maman à l'ours, debout, donnant un ordre toujours lié au rangement ou à la maison : « Maman me dit souvent « Range ta chambre c'est le désordre » ou (imitant la voix de sa mère) « Ah tu pourrais m'aider plus quand même. » A l'inverse, cinq élèves ont associé la maman, à l'ours assis sur le canapé : « Elle est plus ronde, on dirait la maman », « On dirait elle a des plus longs cils que l'autre », ici les enfants se basent sur des traits physiques. Inversement, les trois enquêtés qui ont dit que le papa ours était sur le fauteuil :

Thomas : « Ben moi mon père, il est souvent devant la télé. Il est fatigué, il rentre, moi j'ai déjà fait mes devoirs alors parfois on regarde des trucs ensemble.

Moi : Et maman ?

Thomas : Maman elle est soit en train de faire à manger soit d'aider ma petite sœur. »

Ou cette enquêtée : « Les tâches ménagères c'est souvent...souvent ma mère. Mon père un peu. Mais c'est souvent ma mère. Quand même. Mon père. Je sais pas comment dire...Mais en tout cas il fait moins oui. »

Ou cette autre enquêtée : « Ben c'est souvent les papas quand même non ? Je sais pas...

Moi : Qu'est-ce qui te fait penser que les papas sont souvent sur un fauteuil ?

Elle : Ben, je sais pas. C'est marrant parce que je lis Cédric et son papi est tout le temps sur le fauteuil alors voilà...je sais pas... »

Ici les trois élèves s'appuient deux observations différentes, deux sur leur propre expérience familiale et concernant l'autre élève, sur des observations tirées de ses lectures.

Nous pouvons voir, que les élèves malgré les séances, ont encore des représentations bien genrées en raison de leur propre vécu et observations dans la sphère familiale. Le père est considéré comme la figure d'autorité, en train de pointer du doigt alors que la mère est associée au contrôle des devoirs, des tâches ménagères ou à la cuisine. Dans les deux cas, soit le père donne des ordres ou est fatigué, absent, rentre tard. La mère elle, soit donne des ordres sur la maison, le rangement, soit se trouve évaluée sur ses caractéristiques physiques : les longs cils, le maquillage, les rondeurs.

Nous pouvons donc en conclure que le chemin reste long. Nous voyons bien à quel point les stéréotypes sont ancrés dans l'esprit des élèves. Il aurait été intéressant de poursuivre ces séances, avec ce même exercice donné à tous les élèves, avec mise en commun, afin d'ouvrir une discussion sur le rôle du père et de la mère.

Par ces analyses, nous voyons se dégager plusieurs éléments : l'album reste un outil à privilégier puisqu'il permet une bonne entrée en matière. Il permet de partir d'une situation concrète pour ouvrir une discussion, un débat ; deuxième élément, nous remarquons combien les élèves ont des représentations très stéréotypées, renforcées par ce qu'ils voient au quotidien dans leur famille.

Conclusion

Mon mémoire a exploré de nombreuses pistes qui avaient pour but d'utiliser les albums jeunesse comme outil de lutte contre la discrimination de genre en classe.

En retraçant l'histoire et les évolutions de l'école, nous avons compris à quel point le gouvernement avait mis en place de nombreuses lois et nouveautés dans les programmes tout au long des années pour œuvrer à une égalité des sexes. Cependant, nous avons constaté qu'il était difficile pour les enseignants de se défaire de leurs propres préjugés et que c'est encore plus difficile lorsqu'il manque des formations pour transmettre cette valeur complexe qu'est l'égalité filles et garçons. Bien que le gouvernement priorise la mise en œuvre de l'égalité filles et garçons dans les enseignements et dans les programmes à travers des lois et décrets cela reste difficile à appréhender par les enseignants. Comme nous l'avons vu, par manque de moyens, d'heures, de personnels, la sensibilisation des professeurs à ces questions reste fragile comme le montrent les travaux de nombreux sociologues, notamment M. Duru-Bellat (1990) qui souligne combien les enseignants reproduisent inconsciemment des discours et gestes genrés générant des effets d'attente différenciés.

A partir de ce questionnement, nous nous sommes attaché à comprendre l'importance des albums jeunesse chez les enfants et leur efficacité pour mener des séances de sensibilisation sur les stéréotypes. L'analyse de mes données, avec mes séances enregistrées et mes entretiens, a permis d'établir de nombreux constats. Premièrement, les albums jeunesse sont un véritable outil pédagogique à même d'ouvrir la discussion avec les élèves. En effet, nous avons observé, par le biais des images et de mise en situation, que les élèves parvenaient à réfléchir à partir de leur propre vécu et expériences. De plus, l'album jeunesse a facilité la discussion entre les élèves et contribué à l'apprentissage de l'écoute. Les trois séances ont été très utiles pour amener le débat, les élèves se sont écoutés, ont débattu ensemble et ont respecté la parole d'autrui. Certains ont fait des parallèles entre le vécu d'un élève et le leur, ce qui témoigne d'une empathie et d'une grande attention portée à autrui. L'album jeunesse a également servi de support au projet final : la création d'un album jeunesse en classe. Nous avons donc pu voir que l'album jeunesse, choisi par l'enseignant, devient un support pour la création. L'enseignant peut travailler l'album jeunesse sous différentes perspectives : dessin, trace écrite, débat, discussion.

L'album jeunesse a facilité des échanges sur le thème du stéréotype de sexe : ce que c'est ? Qu'est-ce qu'un garçon manqué ? Cela a permis de mettre en lumière et faire réfléchir les élèves sur des problèmes sociétaux.

A travers ce mémoire, nous avons donc bien vu que l'album jeunesse était un véritable allié pour lutter contre les discriminations de genre. Cependant, je remarque tout de même, qu'il est dur de se défaire des stéréotypes. En effet, les élèves restent encore parfois enfermés dans les clichés comme nous l'avons vu avec les doubles discours et l'exercice ô combien instructif des ours. Je tiens à préciser que le but, en tant qu'enseignante, n'est pas de « dégommer » tous les stéréotypes, cela serait impossible vu qu'ils sont bien ancrés dans nos pratiques mais de les pointer du doigt, de donner aux élèves les outils pour les identifier, les comprendre et ainsi leur permettre de s'en libérer, et cela à leur rythme, au sein de la classe.

Bibliographie

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Seuil.

Baudelot, C. et Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles. Entre stéréotypes et liberté*, Paris, Nathan, 2007.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Ed minuit, Le sens commun.

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

BNF (Bibliothèque Nationale de France), *livres et écriture, formes et usages des livres*, consulté le 15 janvier 2024 ; <https://essentiels.bnf.fr/fr/livres-et-ecritures/formes-et-usages-des-livres/62fa68d3-7712-4453-af25-6f555c56ac7a-livres-pour-enfants/article/8c235109-7263-4d90-b615-b2da5e43940d-origines-et-naissance-album-moderne>.

Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité, *Le français aujourd'hui*, vol. 193, no. 2, pp. 111-126.

Connan-Pintado, C., Gaiotti, F., Poulou.B. (2019). *L'album contemporain pour la jeunesse, nouvelles formes, nouveaux acteurs*. PUB. <https://books.openedition.org/pub/6810?lang=fr>

Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2010). « Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons ? », dans Sandrine Croity-Belz éd., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. pp. 99-113. Érès,

Cromer, S. et Turin, A. (1998). Que racontent les albums illustrés aux enfants ? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes ? *Recherches féministes*, 11(1), pp 223–230. <https://doi.org/10.7202/057975ar> téléchargé le 8 janvier 2024.

Descarrie, F., Mathieu, M. Allard, M.A. (2010). *Entre le rose et le bleu, stéréotypes sexuels et construction du masculin et du féminin*, Conseil du statut de la femme. <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/resume-de-letude-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>

Dionne, A.M. (2012). Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse, *Service social*, 58(1), 85–98. Consulté le 15 janvier 2024 sur <https://doi.org/10.7202/1010443ar>

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Téléchargé le 8 janvier 2024, sur le site http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quel rôles sociaux ?* L'harmattan.

Giani Belotti, E. (1974 [1^{ère} édition 1973]). *Du côté des petites filles*. éd des femmes.

Héritier-Augé, F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Odile Jacob

Hurtig, M.C. et Pichevin, M.L. (1985). *La différence des sexes*, Ed Tiercé.

Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100(1), 109–128. 1993, consulté le 11 février 2024 <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.109>

Kihoul A., Seynhaeve M. (2017) Les animaux humanisés dans la littérature de jeunesse : modèle pour les élèves, vecteurs de stéréotypes de genre ? *Education*. Consulté le 15 avril 2024 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01613755/document>

Leclaire-Halté, A. et Maisonneuve, Luc. (2016). « *L'album de littérature de jeunesse : genre, forme et/ou médium scolaire* », Université de Lorraine, CREM Luc, Maisonneuve Université de Bretagne Loire, CREAD, revue Recherche numéro 65.

Lelièvre, F. et Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan.

Weitzman, L. Eifler, D. Hokada, E. et Ross, C. (1972). Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children, *American Journal of Sociology*, May, 1972, Vol. 77, No. 6, pp. 1125-1150

Lepage, F. (2003). *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*. Fides.

Leyens, Yzerbyt et Schadion, (1992). Stereotypes and social judgeability. dans W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology* (Vol.3, pp. 91-120).

Manuelian, M., Magnan-Rahimi N. et Laroque, L. (2016). La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 193, no. 2, pp. 45-62.

Mas, M. (2017). « Le lecteur et le citoyen, Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire », *Le français aujourd'hui* 2017/2 (N° 197), pp 27-36.

Mélançon, J. (2015). « Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. consulté le 8 janvier 2024 sur <https://doi.org/10.7202/1047310ar>,

Morin-Messabel, C. et Salle, M. (2013). À l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.boude.2013.01> téléchargé le 11 janvier 2024.

Mosconi, N. (1989). *Mixité dans l'enseignement secondaire. Un faux semblant ?* PUF.

Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? consulté le 15 décembre 2023 sur le site <https://eduscol.education.fr/588/citoyennete-et-valeurs-de-la-republique> le 6 janvier 2024

Mottie. C. (2021). On dégomme les clichés de genre dans la littérature jeunesse ! Réflexions sur les représentations genrées dans la littérature jeunesse. 2021, *Forum lecture.ch*, https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/723/2021_1_fr_mottier.pdf téléchargé le 12 janvier 2024.

Nader et Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. De Boeck Supérieur.

Nations Unies, <https://www.ohchr.org/fr/women/gender-stereotyping>, téléchargé le 2 février 2024.

Nières-Chevrel, I. (2002). Faire une place à la littérature de jeunesse, *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 102, no. 1, pp. 97-114.

Novelle, A. D. (2003). Histoires inventées : Quels héros et héroïnes souhaitent les garçons et les filles ? [Invented stories: Which heroes and heroins would like the boys and the girls?]. *Archives de Psychologie*, 70(, 274-275), 147–173.

Pasquier, G (2010). « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, no. 2, pp. 60-71.

Pasquier, G. Marro, C. et Breton, L. (2016). « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, vol. 193, no. 2, pp. 97-110.

Pasquier, G. (2017). Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes à l'école : des enjeux au cœur de l'activité d'enseignement. Consulté le 8 septembre sur <https://hal.science/hal-02510972/documenthal-02510972>

Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. Consulté le 10 décembre 2024 sur le site <https://www.cahiers-pedagogiques.com/une-histoire-de-la-mixite/>

Pezeu, G. (2021). « la mixité filles garçons à l'école une révolution inachevée. https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/09/15/la-mixite-filles-garcons-a-l-ecole-une-revolution-inachevee_6094695_3232.html

Pezeu, G. (2022). L'éducation des filles à l'ombre de la mise en mixité du système scolaire (XIX^e-XX^e siècle). dans L. Szerdahelyi, *Quelle égalité pour l'école* (pp. 41-69). L'Harmattan. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/har.szerd.2022.01.0041>

Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation, Cahiers de l'Urmis, n° 10-11, <https://journals.openedition.org/urmis/220> téléchargé le 11 janvier 2024

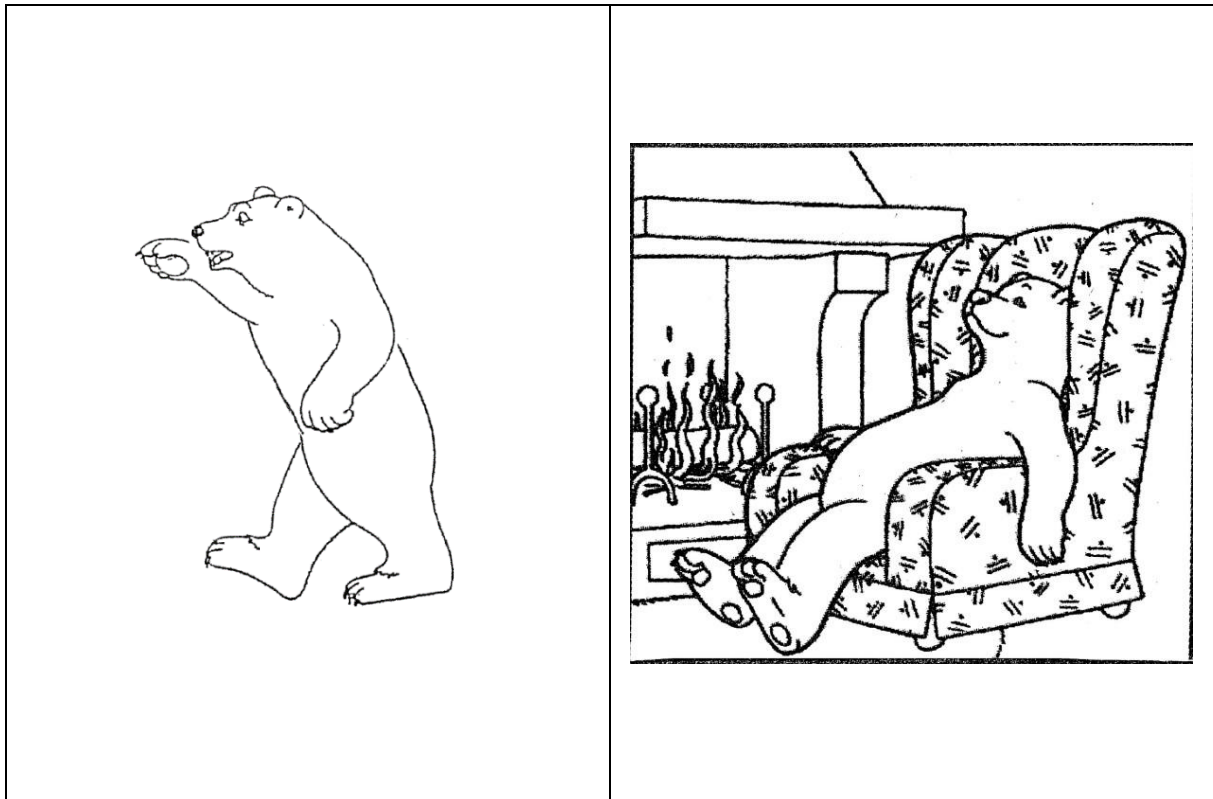
Turgeon, E, Tremblay, O. et De Croix, S. (2019) « La lecture et l'écriture littéraire à l'aide de l'album jeunesse, quelle progression ? », *Repère*, n° 59.

Zazzo, B. (1982). *Les dix à treize, garçons et filles en CM2 et en 6^e*. PUF.

Annexes

Mon guide d'entretien :

Question initiale : Partir d'un dessin avec l'enfant / dessiner un objet, habits (éléments) qui d'après eux indiquera le sexe de l'ours à coup sûr. « ***Représente-moi un papa ours et une maman ours*** »



Thème 1 : Parler du dessin.

Description du dessin (Les dessins représentent deux ours, j'ai dû dessiner dessus etc.)

Parler de l'objet, habits, éléments choisis (j'ai choisi de mettre un tablier, un balai, des lunettes, une pipe...).

Comment est venue l'idée de cet objet, habits en particulier (J'ai eu l'idée, j'ai choisi de faire ça parce que ça m'a fait penser aux mamans, aux papas).

Thème 2 : Parler de ce que l'élève voit autour de lui à partir de l'analyse du dessin.

Ce que voit l'élève autour de lui, dans la maison, chez lui, autour de lui (je vois beaucoup de mamans qui ont ça, qui font ça, de filles qui font ça, de garçons qui ont tels habits etc.)

Parler de rôle inversé, et si la maman faisait du bricolage / papa du ménage ou reste à la maison, en a t'il vu autour de lui ?

Thème 3 : Parler de ses expériences.

Parler de ses centres d'intérêts, sport extra-scolaire (le sport que l'enfant pratique), les jouets qu'il.elle a reçus à Noël, de ce qu'il.elle aime jouer avec les autres.

Parler du fait qu'il.elle joue aussi avec des filles ou des garçons ? Et à quoi ? S'il.elle aime ça ? Quand ça ? A quel moment de la journée ?

Est-ce qu'il.elle joue à des jeux de poupée ? (Si c'est un garçon) ou jeux de construction, dinosaure (fille). Est-ce que ça l'intéresserait d'y jouer ? Ou non ?

Thème 4 : Discrimination vécue

S'est-il.elle senti.e obligé.e de jouer à quelque chose devant les copains.ines ?

A-t-il.elle ressenti une situation d'injuste parce que c'était une fille ou un garçon ? Rejet dans la cour / dans les terrains de sports / moquerie / remarque parce que c'était une fille ou un garçon ?

S'est-il.elle déjà moqué d'un garçon, d'une fille ?

Est-ce que des adultes se sont moqués de lui ?

Thème 5 : Séquence et pertinence des albums jeunesse

Parler de ses lectures en dehors du scolaire (lit-il.elle à la maison ? Quels livres l'enfant aime lire ? A quelle fréquence ? Est-ce qu'il.elle aime quand il y a des images ?)

Parler des lectures en classes (travaillent-il.elle en classe sur des livres ? Est-ce qu'il.elle aime ça ?)

Aborder la séquence avec l'enfant (les livres jeunesse, qu'en a-t-il.elle pensé, a-t-il.elle aimé le format, parler de la notion de stéréotypes)

Aborder la question du stéréotype (a-t-il.elle compris la notion, la définition)

Aborder les débats avec les copains.ines (est-ce qu'il.elle a aimé discuter avec les autres, échanger, a-t-il.elle trouvé ça utile ?)

Aborder ses envies (ce qu'il.elle en pensait, ce qu'il.elle aimerait voir plus tard comme séance)

Les fiches séance de ma séquence.

Séance 1

Durée totale : 45 minutes

Domaine : Construire une culture civique

Compétences : Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; Participer et prendre sa place dans un groupe ; Écouter autrui et produire un point de vue argumenté.

Objectif : Prendre part à une discussion groupé ; Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés ; Comprendre ce qu'est un cliché

Matériel : Fiche filles/garçons

Phase 1 :

Dispositif : individuel

Type : découverte

Durée : 10 minutes

Etape 1 : Distribuer aux élèves la fiche des exercices : « Je vais vous distribuer une fiche d'exercice. Le premier exercice est un tableau avec trois colonnes, une pour les garçons, une pour les filles et une mixte. Je vous ai écrit au tableau des mots. Vous allez devoir les recopier sur la colonne que vous voulez. Par exemple le jouet kappla pour vous, il est pour les filles, les garçons ou mixte ? Pour le deuxième exercice, il faut que vous surligniez au stylo jaune si les affirmations sont vraies ou fausses mais il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est selon votre avis. Pour le troisième exercice, il faut surligner en jaune trois adjectifs qui vous correspondent. Est-ce que vous avez compris ? »

Etape 2 : Pendant que les élèves font les exercices, la PE refait au tableau les colonnes fille/garçon pour une mise en commun. Elle observe ensuite en passant dans les rangs les réponses des élèves pour pouvoir visualiser leurs pensées et représentations.

Phase 2

Dispositif : collectif

Type : Mise en commun / institutionnalisation

Durée : 10 minutes

Etape 3 : La PE termine la phase individuelle et annonce la mise en commun : « Est-ce que vous avez terminé ? » Ensuite, leur présenter le tableau dessiné : « Comme vous le voyez, j'ai dessiné un grand tableau, avec une colonne pour les filles, et une colonne pour les garçons. » Leur donner la prochaine consigne « Je vais interroger quelques-uns des élèves et vous demander de venir écrire au tableau où vous avez mis le mot « poupée », soit dans la colonne garçon, soit dans la colonne fille ou la colonne mixte. »

Etape 4 : Ensuite, leur demander d'observer le tableau « Alors maintenant, observez bien ce grand tableau » et leur faire remarquer que les jouets filles sont axés sur les poupées et la dinette et les jouets garçons sur les voitures, construction ; « Alors vous avez vu comme notre grand tableau est bien rempli ? Avez-vous remarqué que vous avez beaucoup mis les poupées chez les filles et les jouets de voitures et de construction chez les garçons ?

Phase 3

Type : mise en commun / institutionnalisation

Durée : 15 minutes

Etape 5 : Questionner les élèves sur leur choix : « Pourquoi avez-vous mis les poupées chez les filles ? » ; « Pourquoi avez-vous mis les voitures chez les garçons ? »

Etape 6 : Déplacer un jouet fille et le mettre du côté des garçons et questionner les enfants « Et si je mets la poupée chez les garçons ? Est-ce qu'un garçon peut aimer jouer aux poupées au lieu des voitures ? » ; « Qu'est-ce que vous en pensez, est-ce que ça vous surprend ? »

Etape 7 : Introduire aux élèves la notion de stéréotype : « Vous voyez, quand on dit les filles aiment les poupées et les garçons aiment les voitures, ce sont des clichés. Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est ? »

Etape 8 : Expliquer ce qu'est un stéréotype « Un stéréotype, ce sont des choses qu'on entend depuis toujours et qu'on croit être la vérité. »

Phase 4

Dispositif : collectif

Type : institutionnalisation

Durée :10 minutes

Etape 9 : Conclure le petit débat et questionnement : « Donc vous voyez que filles ou garçons, les activités ou les métiers dépendent des goûts des uns et des autres et pas du fait d'être fille ou garçon. Il faut accepter la différence des uns et ne pas juger les autres. » Elaborer une définition commune de stéréotype : « On va tous ensemble construire la définition du stéréotype. Comment vous définiriez ce mot ? »

Leur distribuer une feuille et leur faire passer pour qu'ils écrivent une définition.

« La semaine prochaine, on reviendra sur le deuxième et troisième exercice et sur des albums jeunesse que je vous apporterai. »

Séance 2 :

Cycle : 2

Niveau CE2

Matière : Enseignement moral et civique

Domaine : Construire une culture civique

Compétences : Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; Participer et prendre sa place dans un groupe ; Écouter autrui et produire un point de vue argumenté.

Objectif : Observer, lire, identifier des éléments d'information sur des supports variés ; Connaissance de quelques structures simples de l'argumentation (connecteurs et lexique). Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord).

Matériel : Livre "Les stéréotypes filles garçons" de Filliozat Ed. Nathan/ fiche album.

Déroulement :

Etape 1 : Récapituler la séance 1 : « Est-ce que vous vous souvenez de ce que l'on a fait la dernière fois ? » ; « Quelqu'un peut me rappeler la définition de stéréotype ? ». Demander aux élèves de ressortir le classeur d'EMC « Vous allez ressortir votre feuille où vous avez copié la définition de stéréotype ». Demander à un élève de relire la définition « Liam est ce que tu peux relire la définition ? ».

Etape 2 : La PE va expliquer qu'elle va utiliser des albums jeunesse pour cette séance : « Aujourd'hui on va travailler à l'aide d'album jeunesse » ; « Je vais vous projeter un extrait, vous allez le lire tout seul comme des grands ». Les élèves lisent l'extrait, puis la PE va interroger un élève pour le relire tous ensemble « Qui veut lire à voix haute l'extrait ? ». La PE interroge un élève qui lira l'extrait.

Etape 3 : Passation de la consigne : « Je vais vous distribuer une feuille. Sur cette feuille vous allez devoir répondre à deux questions : « Que raconte l'histoire ? » et « Qu'as-tu ressenti en lisant cette histoire ? Est-ce que tu trouves cette situation normale ? Ou est-ce que tu trouves que cette situation n'est pas normale ? As-tu ressenti de la tristesse ? Est-ce que cette situation

t'est déjà arrivée ? » Demander à un élève de réexpliquer la consigne aux autres : « Gabriël, tu peux nous réexpliquer ce que vous devez faire ? »

Etape 4 : Les élèves font l'exercice, la PE passe dans les rangs pour visualiser ce que les élèves écrivent.

Etape 5 : Phase collective. La PE demande : « Est-ce que vous avez terminé ? » ; « Alors est-ce que quelqu'un peut nous résumer l'histoire ? » ; « Qu'avez-vous ressenti en lisant cet extrait ? Avez-vous trouvé ça normal, pas normal ? » ; « Trouvez-vous ça juste comme situation ou injuste ? ». La PE fait émerger le mot injuste ; « Qu'est-ce que vous auriez fait à la place de la petite fille dans l'histoire ? »

Etape 6 : La PE reviendra sur tout ce qui a été dit et parlera de la notion d'injustice : « Ce qu'a vécu le personnage est une situation injuste, elle s'est fait rejeter alors qu'elle a le droit de jouer au foot avec les garçons. C'est normal de sentir rejeté face à une injustice et il ne faut pas accepter ce genre de comportement » ; « Est-ce que vous savez ce que c'est une injustice ? »

Etape 7 : « Une injustice c'est se sentir rejeté, se sentir seul et pas se sentir écouté par les autres. »

Etape 8 : « Est-ce que vous avez vécu cette situation ? ou une situation injuste ? Par exemple qu'on ne veuille pas que vous jouiez à la poupée parce que vous êtes un garçon ou que vous n'avez pas le droit de jouer au foot parce que vous êtes une fille ? »

Etape 9 : Clôturer la séance en rappelant que l'on soit fille ou garçon, on a le droit d'aimer ce que l'on veut : « une fille a tout autant le droit de jouer au foot qu'un garçon. Ce n'est pas quelque chose de réservé aux garçons mais c'est une activité que chacun ou chacune peut librement choisir. Rejeter quelqu'un parce pour ces goûts est une situation d'injustice. Les stéréotypes créent des injustices. »

Séance 3 :

Cycle : 2

Niveau CE2

Matière : Enseignement moral et civique

Domaine : Construire une culture civique

Compétences : Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; Participer et prendre sa place dans un groupe ; Écouter autrui et produire un point de vue argumenté.

Objectif : Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés ; Connaissance de quelques structures simples de l'argumentation (connecteurs et lexique). Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord).

Matériel : Livre "Les garçons et les filles » de Brigitte Labbé et Michel Puech ; classeur d'EMC

Durée de la séance : environ 50 minutes

Déroulement :

Etape 1 (5 minutes) : La PE va récapituler la séance 1 : « Est-ce que vous vous souvenez de ce que l'on a fait la dernière fois ? » ; « Quelqu'un peut me rappeler la définition de stéréotype ? ». Demander aux élèves de ressortir le classeur d'EMC : « Vous allez ressortir votre feuille où vous avez copié la définition de stéréotype ». Les élèves sortent le classeur d'EMC et la PE va demander à un élève de relire la définition du mot stéréotype : « Liam est ce que tu peux relire la définition ? »

Etape 2 (3 minutes) : La PE va expliquer qu'elle va demander aux élèves s'ils se souviennent de l'extrait travaillé la dernière fois : « Est-ce que vous vous souvenez de l'album jeunesse sur lequel on a travaillé la dernière fois, avant les vacances ? » ; « Est-ce que quelqu'un peut me résumer l'histoire que l'on avait travaillé ensemble ? » Les élèves réinvestissent leurs connaissances, et doivent se souvenir de l'extrait étudié et de la notion d'injustice.

Etape 3 (6 minutes) : La PE va spécifier aux élèves que l'on va de nouveau utiliser un autre album jeunesse pour cette séance : « Aujourd'hui on va travailler à l'aide d'album jeunesse ». « Je vais vous projeter un extrait, vous allez le lire tout seul ». Les élèves lisent l'extrait, puis

la PE va interroger un élève pour le relire tous ensemble : « Qui veut lire à voix haute l'extrait ? » La PE interroge un élève qui lira l'extrait.

Etape 4 (2 minutes) : Passation de la consigne : « Je vais vous distribuer une feuille. Sur cette feuille vous allez devoir écrire et répondre à trois questions : « Que raconte l'histoire ? Qu'est-ce que ça veut dire garçon manqué ? Est-ce qu'il y a des jouets qui sont réservés qu'aux garçon et aux filles ? Est-ce qu'il y a des métiers réservés qu'aux garçon et aux filles ? ». Demander à un élève de réexpliquer la consigne aux autres « Gael (ou un autre élève), tu peux nous réexpliquer ce que vous devez faire ? »

Etape 5 (10 minutes) : Les élèves font l'exercice, la PE passe dans les rangs pour visualiser ce que les élèves écrivent.

Etape 6 (7 minutes) : Phase collective. La PE demande : « Est-ce que vous avez terminé ? » ; « Alors est-ce que quelqu'un peut nous résumer l'histoire ? » ; « Qu'est-ce que ça veut dire garçon manqué pour vous ? » La PE écoute les réponses des élèves et rebondit sur ce qu'ils disent. Elle explique ensuite : « Un garçon manqué ça n'existe pas. Quand on dit à une fille que c'est un garçon manqué, c'est qu'on pense qu'elle a des qualités qu'on associe qu'aux garçons comme la force, le courage. Des qualités que pourtant, on trouve aussi chez les filles ! Les goûts et les qualités ne dépendent pas du fait d'être une fille ou un garçon ! Tout se passe comme si certaines qualités étaient interdites à certains. Finalement c'est injuste ! Une fille peut très bien aimer jouer au football, aimer jouer aux avions sans être un garçon manqué ! Juste elle aime jouer au football. »

Etape 7 (7 minutes) : La PE demande : « Est-ce qu'il y a des jouets réservés aux garçons et aux filles ? » ; « Est-ce qu'il y a des métiers réservés aux filles et aux garçons ». La PE écoute les réponses des élèves et rebondit sur ce que les élèves disent. : « Pourquoi selon vous la maman de Miranda ne veut pas qu'elle joue à la boxe ? » ; « Vous savez la maman de Miranda ne veut pas que Miranda joue au foot parce qu'elle croit que c'est un sport réservé qu'aux garçons » ; « Pourquoi les parents d'Hélène pensent que le métier de pomper est un métier réservé qu'aux hommes ? » ; « Parce que les parents de ces enfants ont des stéréotypes dans la tête, ils pensent qu'un métier, un sport ou un jouet est réservé soit aux garçons soit aux filles. »

Etape 8 (5 minutes) : La PE demandera ensuite aux élèves s'ils ont fait face à ce genre de remarques autour d'eux : « Est-ce que vous les filles on vous a dit que vous étiez des garçons manqués ? Ou les garçons est-ce qu'on vous a dit que vous étiez trop sensible pour être des »

garçons ? » ; « Est-ce qu'on vous a interdit de jouer à certains jeux parce que c'était selon certains réservé uniquement filles ou aux garçons ? »

Etape 9 (3 minutes) : Donc vous voyez finalement qu'une fille peut aimer jouer au foot, à la boxe sans être un garçon manqué, un garçon a le droit d'aimer jouer à la poupée. Ce sont des activités que chacun ou chacune peut librement choisir. Ce sont des stéréotypes de croire que la boxe est réservée uniquement aux garçons, qu'une fille qui aime l'aventure et les jeux de foot est un garçon manqué. »

Etape 10 (3 minutes) : La PE va demander à un élève ou deux : « Alors qu'est-ce que vous avez appris à cette séance ? Qu'est-ce qui vous semble important à retenir pour cette séance ? »

Séance 4 :

Cycle : 2

Niveau CE2

Matière : Enseignement moral et civique

Domaine : Construire une culture civique

Compétences : Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés ici le dessin et l'album jeunesse ; Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord).

Objectifs : Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ; Participer et prendre sa place dans un groupe ; Écouter autrui et produire un point de vue argumenté

Matériel : Livre "Tu peux » de Elise Gravel ; feuille de dessin ; fiche classeur EMC

Durée de la séance : environ 40 minutes

Déroulement :

Etape 1 (2/3 minutes) : La PE revient sur les dernières séances : « Alors, est ce que vous vous souvenez de ce que nous avons fait les dernières fois ? Est-ce que vous vous souvenez de la définition de stéréotype ? Des albums jeunesse sur lesquels nous avons travaillé ensemble ? »
« Vous allez ressortir votre classeur d'EMC, le poser sur le coin du bureau ».

Les élèves écoutent la PE et sortent leur classeur d'EMC pour le mettre sur le coin de la table.

Etape 2 (1 minute) : La PE introduit ce que les élèves vont aborder aujourd'hui : « Aujourd'hui nous allons travailler sur un autre album jeunesse mais différemment. Nous allons nous intéresser à « Tu peux » de Elisa Gravel. ».

Etape 3 (7 minutes) : La PE donne la première consigne : « Je vais vous projeter des extraits de ce livre jeunesse que vous allez observer et lire ». La PE projette les pages du livre et demande aux élèves de lire les extraits choisis : « Qui veut lire les extraits ? ». La PE demande à un élève : « Alors, qu'est-ce que tu as vu ? Que peux-tu nous dire de ce que tu as vu ? ». L'élève doit expliquer avec ses mots ce qu'il a pu observer des images projetées : « Vous voyez dans ce livre, l'auteur nous dit que l'on peut être soi-même sans avoir peur d'être qui l'on est et que l'on peut faire ce que l'on veut, ce que l'on aime. Comme nous l'avons vu tous ensemble, Les

goûts, les caractères ne dépendent pas du fait d'être une fille ou un garçon mais de ce que l'on aime nous en tant qu'individu.

Etape 4 (5 minutes) : La PE donne la deuxième consigne : « Aujourd'hui, on va s'inspirer de cet album jeunesse et créer nous-même un livret pour la classe. Vous allez devoir vous représenter en vous dessinant et en incluant l'une des trois phrases que je vais vous écrire au tableau et vous imaginerez le reste ». La PE écrit au tableau les phrases que les élèves peuvent illustrer : Je peux être, je peux aimer, je peux faire. « Par exemple Gabriel, tu peux être sensible, ou alors tu peux aimer jouer au foot ». Le but est que vous vous dessiniez et que vous mettiez en avant ce que vous aimez faire, ce que vous êtes comme sur les petites images que l'on a vues. Je vais vous distribuer une feuille de dessin et vous allez sortir vos crayons de couleur. Quand tout le monde aura terminé, vous le présenterez à la classe et vous me donnerez les dessins pour que j'en fasse un livret pour la classe. Il faut que ce soient de beaux dessins et que vous vous appliquiez ». Les élèves écoutent la consigne et une fois qu'ils ont la feuille de dessin, commencent à dessiner.

Etape 5 (15 minutes) : La PE passe dans les rangs, observe les dessins des élèves, peut aider certains élèves s'ils n'ont pas d'idée en leur donnant des exemples du livre. Les élèves dessinent.

Etape 6 (10 minutes) : La PE annonce la fin de la phase individuelle et annonce la mise en commun : « Nous allons faire une mise en commun. Qui veut présenter son dessin et nous expliquer pourquoi il a choisi de faire ça ? ». La PE interroge quelques élèves volontaires pour faire la présentation de leur dessin et pourquoi ils ont choisi de faire ça. Les élèves vont au tableau, et s'expriment sur leur dessin, sur pourquoi ils ont choisi de représenter tel élément sur leur dessin.

Etape 7 (3 minutes) : La PE introduit et conclut cette mise en commun en demandant aux élèves ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont retenu de toutes les séances : « Alors, qu'avez-vous retenu durant toutes ses séances ? Qu'avez-vous aimé faire ? Qu'est-ce qui vous a semblé important dans ces séances ? »

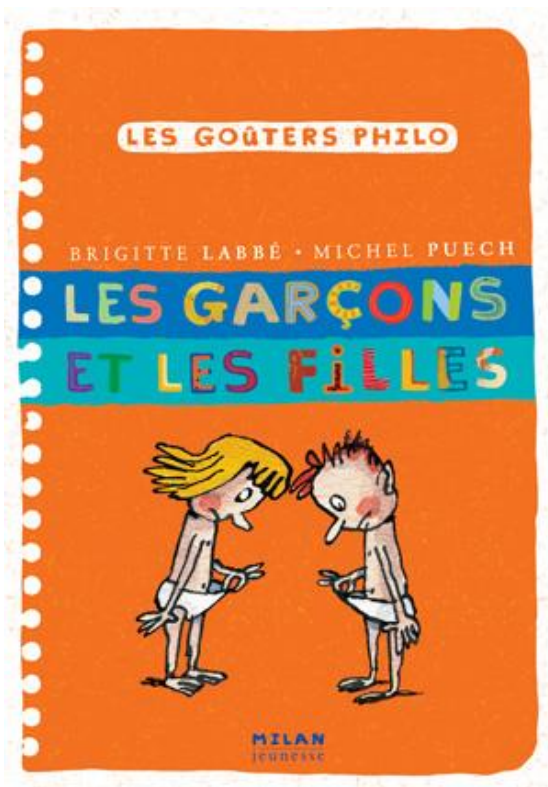
Etape 8 (5 minutes) : La PE explique le fonctionnement du petit livret : « Je vais ramasser les dessins, et j'en ferai un petit livret que je laisserai à disposition dans la classe. Le but est que vous ayez compris que l'on peut être qui on veut ! Et qu'il faut accepter les autres avec leurs différences ! »

Les albums jeunesse utilisés lors de mes séances :

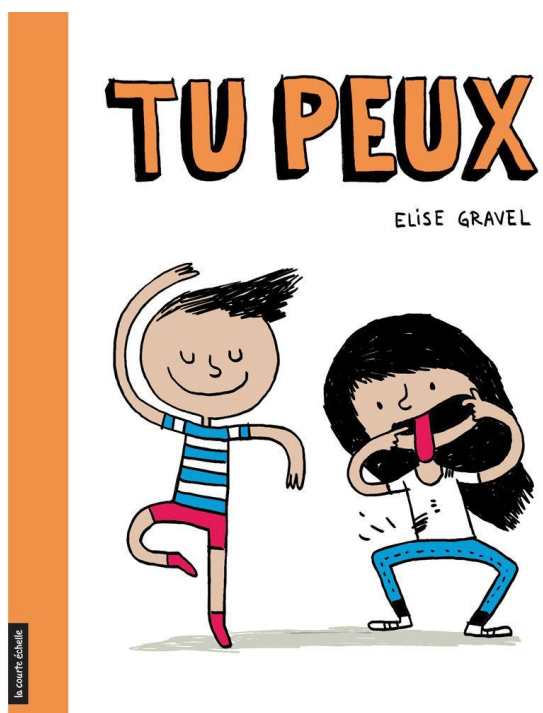
Premier album (utilisé pour la séance 2) :



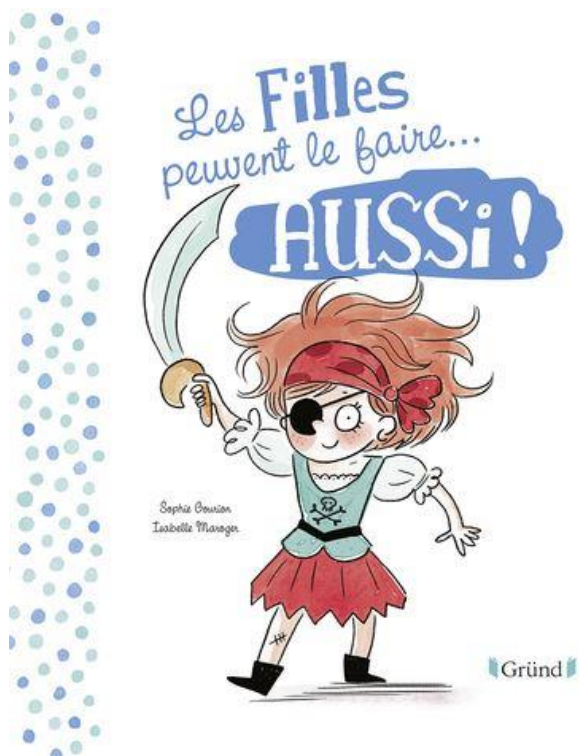
Deuxième album (utilisé pour la séance 3) :



Troisième album (utilisés pour la séance 4) :



Quatrième album (qui m'a inspiré pour ma séquence) :



Exercice de la séance 1 (document vierge) :

1) **Ecris les mots dans la colonne garçon ou fille ou mixte :**

| Fille | Garçon | Mixte |
|-------|--------|-------|
| | | |

2) **Surligne en jaune** si les affirmations sont vraies ou fausses (Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse !):

Les filles pleurent plus que les garçons

Vrai Faux

Les garçons sont plus aventuriers que les filles

Vrai Faux

Les garçons préfèrent jouer aux footbolls qu'aux poupées

Vrai Faux

Les garçons sont plus bagarreurs que les filles

Vrai Faux

Les filles sont plus calmes et sages comparés aux garçons

Vrai Faux

3) **Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :**

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/Généreuse

Aventurier/Aventurière

Patient/Patiente

Gentil/gentille

Malin / Maline

Sportif/ Sportive

Exemple de traces des élèves :

1) Ecris les mots dans la colonne garçon ou fille ou mixte :

| Fille | Garçon | Mixte |
|----------------|--------|------------------------|
| rose poupée | | " " |
| | | " " |
| | | skate |
| | | Pokémon |
| | | bleu |
| | | Kapla |
| | | Marvel |
| | | jeu classique |
| | | lego |
| | | football |
| | | Manga |
| | | jeu dinette |

| Fille | Garçon | Mixte |
|------------------------------------|---------------|---|
| POUPÉE jeu classique DINETTE | foot MANGA | ROSE SKATE POKÉMON MARVEL BLEU KAPLA LEGO |

| Fille | Garçon | Mixte |
|----------|--------|---------|
| Rose | Marya | lego |
| Dionette | Marcel | Pohimon |
| | Blen | Kappla |

| Fille | Garçon | Mixte |
|-------|--------|------------------------------|
| Rose | | " " |
| Supée | | " " |
| | | Skate |
| | | Pohimon |
| | | blen |
| | | Kappla |
| | | Marcel |
| | | danne slawique |
| | | lego |
| | | football |
| | | Marya |
| | | dionette dionette |

2) Surligne en jaune si les affirmations sont vraies ou fausses de mauvaise réponse ! :

Les filles pleurent plus que les garçons

Vrai

Faux

Les garçons sont plus aventuriers que les filles

Vrai

Faux

Les garçons préfèrent jouer aux footballs qu'aux poupées

Vrai

Faux

Les garçons sont plus bagarreurs que les filles

Vrai

Faux

Les filles sont plus calmes et sages comparés aux garçons

Vrai

Faux

Junya

2) Surligne en jaune si les affirmations sont vraies ou fausses (il n'y a pas de mauvaise réponse !) :

Les filles pleurent plus que les garçons
 Vrai Faux

Les garçons sont plus aventuriers que les filles
 Vrai ~~Faux~~

Les garçons préfèrent jouer aux footbals qu'aux poupées
 Vrai Faux

Les garçons sont plus bagarreurs que les filles
 Vrai Faux

Les filles sont plus calmes et sages comparés aux garçons
~~Vrai~~ Faux

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :
 Attentionné/ Attentionnée

2) Surligne en jaune si les affirmations sont vraies ou fausses (il n'y a pas de mauvaise réponse !) :

Les filles pleurent plus que les garçons
 Vrai Faux

Les garçons sont plus aventuriers que les filles
 Vrai Faux

Les garçons préfèrent jouer aux footbals qu'aux poupées
 Vrai Faux

Les garçons sont plus bagarreurs que les filles
 Vrai Faux

Les filles sont plus calmes et sages comparés aux garçons
 Vrai Faux

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :
 Attentionné/ Attentionnée
 Déterminé/ Déterminée
 Courageux/ Courageuse
 Généreux/ Généreuse

2) Surligne en jaune si les affirmations sont vraies ou fausses (Il n'y a pas de mauvaise réponse !) :

Les filles pleurent plus que les garçons

Vrai

Faux

Les garçons sont plus aventureux que les filles

Vrai

Faux

Les garçons préfèrent jouer aux footbals qu'aux poupées

Vrai

Faux

Les garçons sont plus bagarreurs que les filles

Vrai

Faux

Les filles sont plus calmes et sages comparés aux garçons

Vrai

Faux

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/Généreuse

Aventurier/Aventurière

Patient/Patiente

Gentil/gentille

Malin / Maline

Sportif/Sportive

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/Généreuse

Aventurier/Aventurière

Patient/Patiente

Gentil/gentille

Malin / Maline

Sportif/ Sportive

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/Généreuse

Aventurier/Aventurière

Patient/Patiente

Gentil/gentille

Malin / Maline

Sportif/ Sportive

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/Généreuse

Aventurier/Aventurière

Patient/Patiente

Gentil/gentille

Malin / Maline

Sportif/ Sportive

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/ Généreuse

Aventurier/ Aventurière

Patient/ Patiente

Gentil/ gentille

Malin / Maline

Sportif/ Sportive

3) Choisis trois adjectifs qui te qualifient et surligne-les en jaune :

Attentionné/ Attentionnée

Déterminé/ Déterminée

Courageux/ Courageuse

Généreux/ Généreuse

Aventurier/ Aventurière

Patient/ Patiente

Gentil/ gentille

Malin / Maline

Sportif/ Sportive

Quelques exemples de traces écrites lors de la séance 2 :

Cette situation est injuste parce les trois garçons disent à la
petite fille qu'elle peut pas jouer au foot

Injuste parce que normalement tout le monde a le droit de jouer.

J'ai ressenti de la tristesse parce que elle ne pourrait pas jouer au foot alors que elle aime le foot.

Ma ma rendue triste parce que la petite fille a pleurer.

C'est injuste parce que c'est mal de dire des stéréotypes.

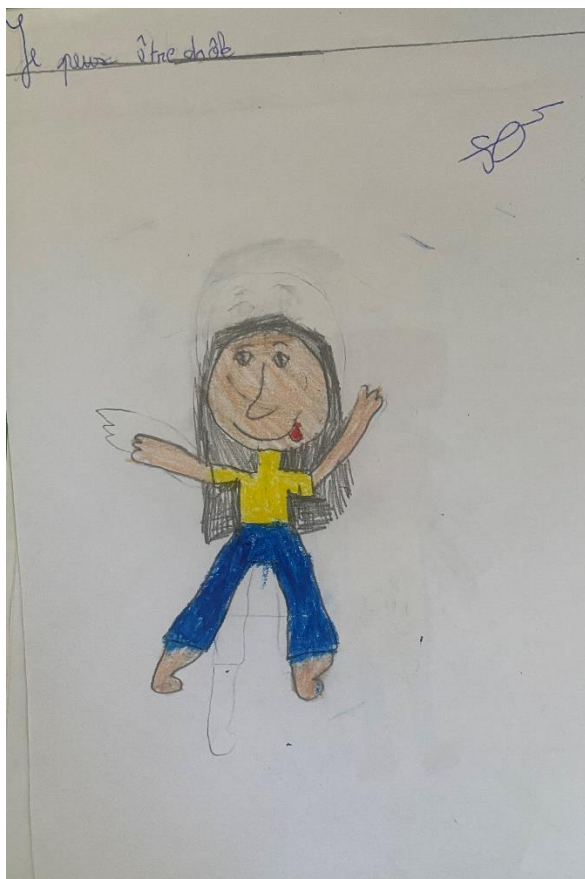
pourquoi
J'ai rien senti parce que j'ai jamais fait de mal à l'école il n'est jamais là.

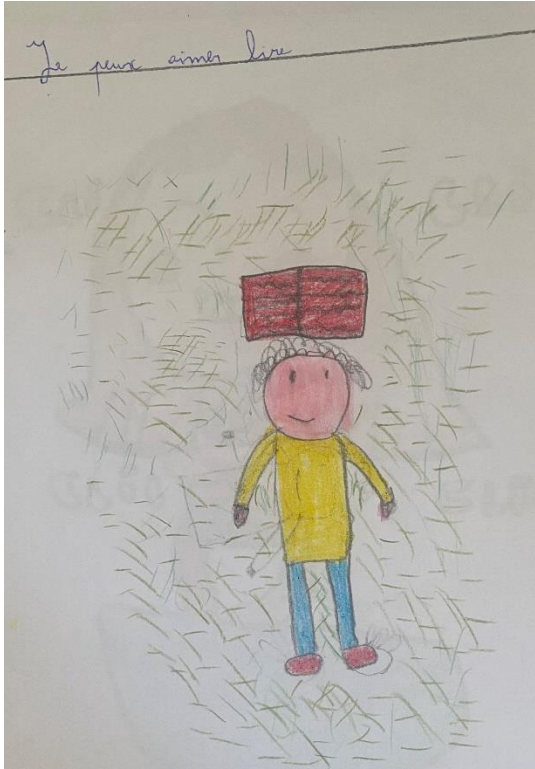
Mais je n'ai rien senti pendant cette histoire parce que ses tristesse pour mais pas trop pour moi.

injuste ? pourquoi ?
cette situation ~~me~~ est injuste parce que
les garçons disent que les filles n'ont pas
le droit de jouer au foot. Et les garçons
disent que les filles jouent au tennis.

j'ai ressentit de la tristesse
parce que les garçons on
dit non pour jouer au foot avec
la petite fille.

Quelques exemples de dessin de la séance 4 pour la création d'un album jeunesse :





Je veux être aventurier

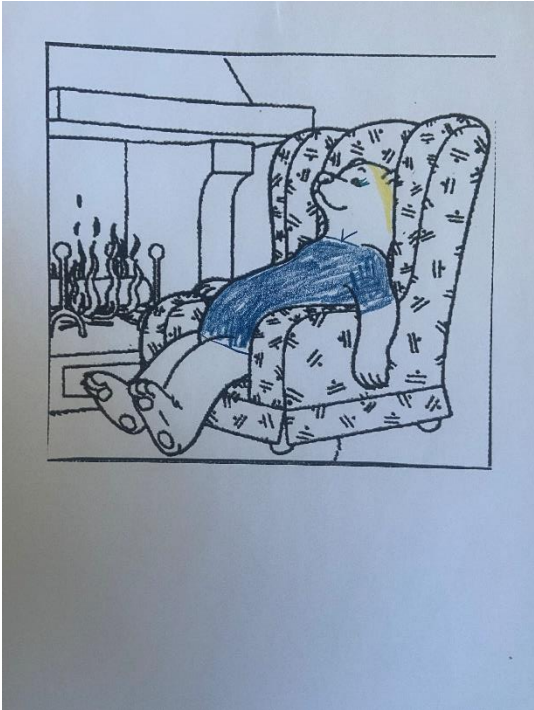
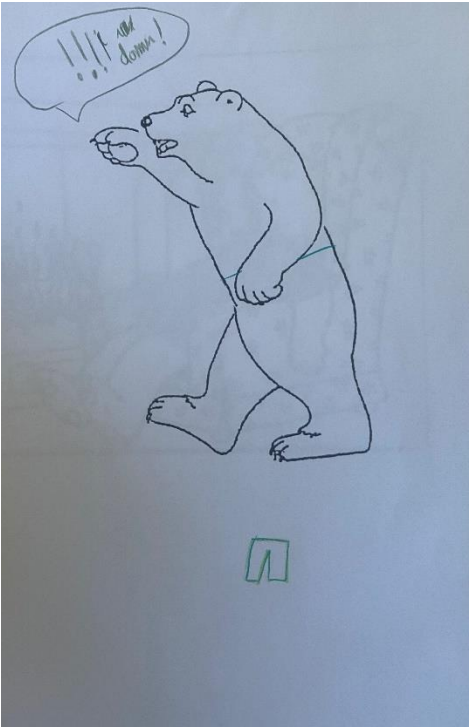


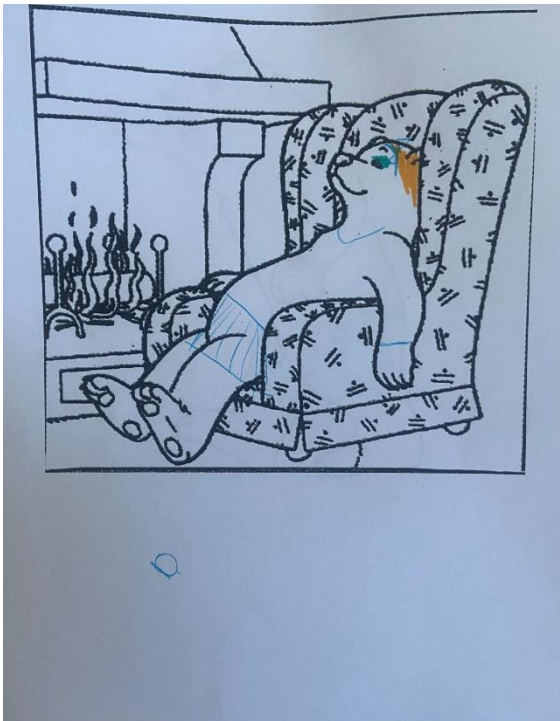
Je veux aimer faire la cuisine



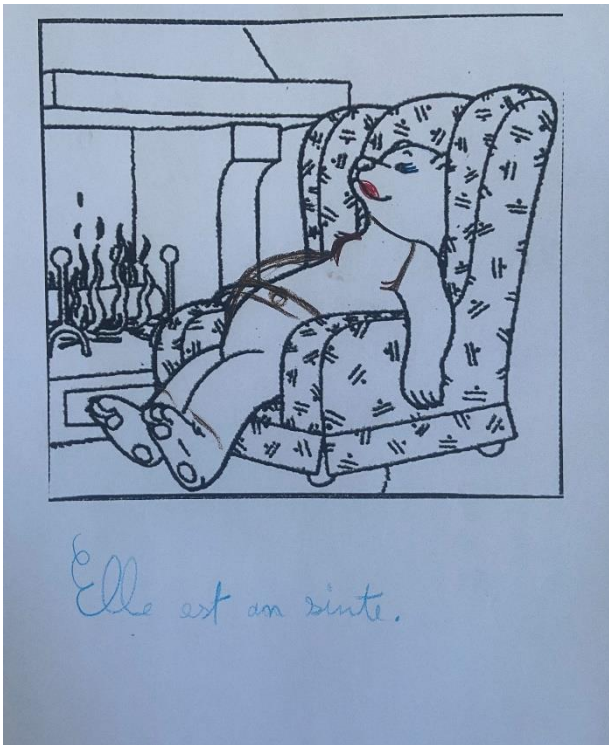
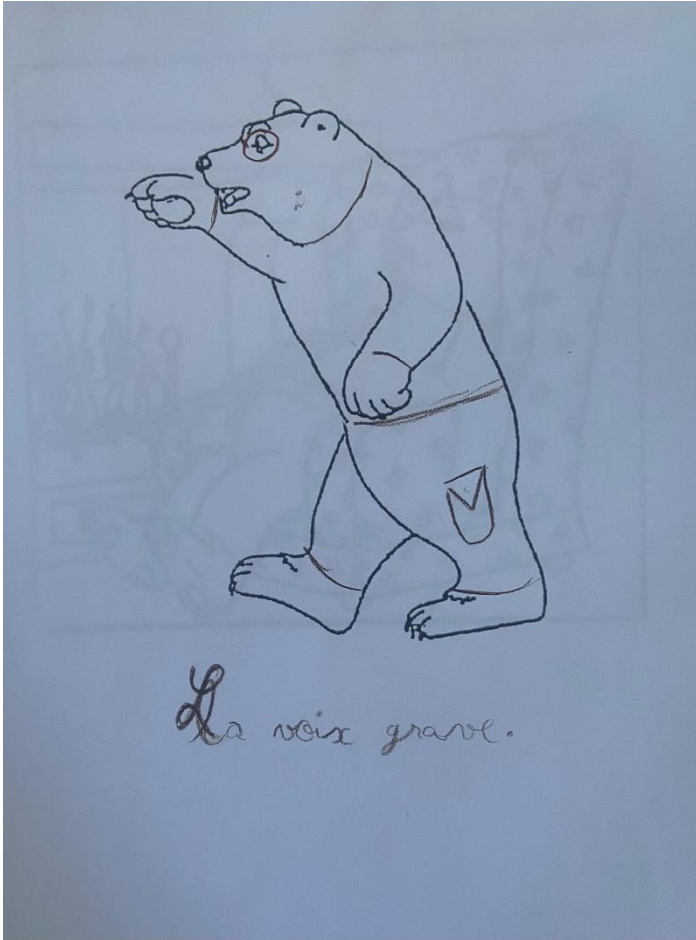


Quelques exemples des représentations des ours :

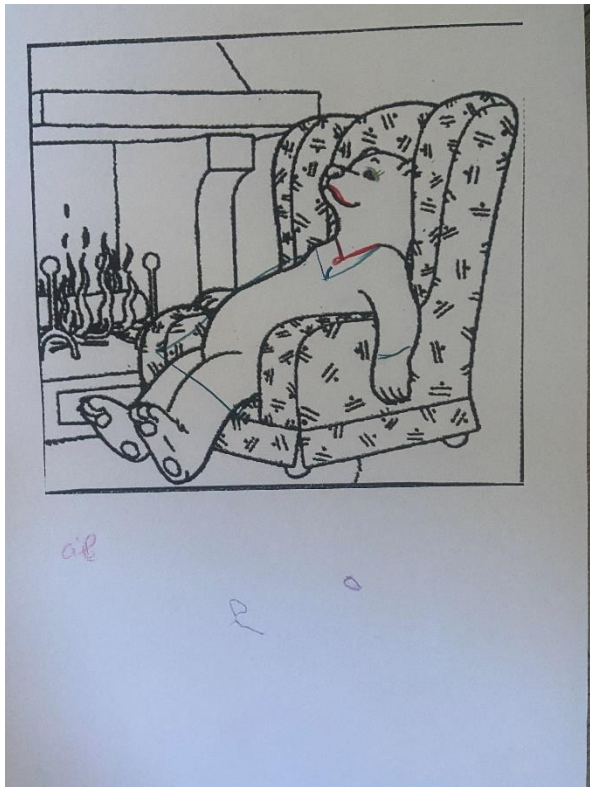


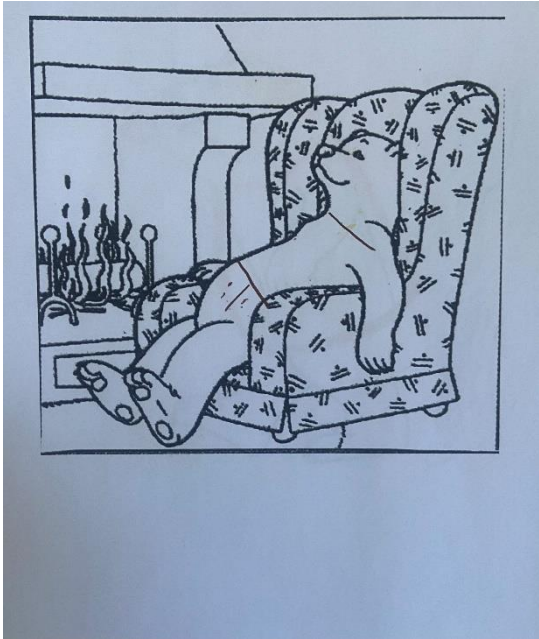












Entretiens

Enquêté numéro 1

Max

Moi : Là tu vois t'as deux images de deux ours, et en fait, ce que je vais te demander, c'est de colorier, de dessiner pour qu'on se dise qu'un des deux ours, c'est la maman et l'autre ours, le papa. Est-ce que t'as compris ?

Lui : Si on voit bien que là c'est une maman ours et un papa ours, on a pas besoin ?

Moi : Dis-moi alors

Lui : Lui il a l'air énervé.

Moi : Il a l'air énervé ?

Lui : Les papas sont souvent plus énervés je trouve. Genre le mien il ne dit rien...Mais après quand il s'énerve, c'est sur tout le monde.

Moi : Il s'énerve sur tout le monde ?

Lui : En fait, genre ...(pause) il est pas souvent là, il travaille alors c'est souvent quand même maman qui donne des ordres...Mais je sais pas, c'est pas la même chose. Je peux dessiner des petits détails (raclement de gorge) ?

L'élève dessine sans parler pendant 10 minutes

Lui : Après je sais pas.

Moi : Tu sais pas.

Lui : Ben pour le papa, c'est pantalon, tu vois. Je peux mettre ou écrire voix grave ?

Moi : Bien sûr.

Lui : (écrit sur le dessin) Enfin, les filles peuvent aussi avoir la voix grave. Enfin, c'est plus rare quand même. Pour la maman ours, je mets la voix aigüe, ça a pas forcément mais quand même. Ma sœur elle a pas trop la voix aigüe en vrai, genre c'est plus grave. Genre les mamans, on reconnaît parce qu'elles portent quand même des bijoux, ou elles se maquillent comme toi

(dessine des cils plus long). Pour la maman, je trouve que le ventre rond, ça représente bien la maman. Moi, la mienne, je l'ai vue enceinte. Puis une robe parce que heu...ben c'est souvent comme ça que les mamans sont habillées. Puis je vais lui rajouter des cils...Tu sais...Comme t'as là...du noir (me montre mes yeux maquillés).

Moi : Et autour de toi, qu'est-ce que tu vois autour de toi ?

Lui : Les mamans ou filles, elles se maquillent plus. Là je suis pas content de moi de cette pensée là mais je me dis que les filles, elles ont les cheveux longs mais en même temps ma sœur, elle a les cheveux courts. Les garçons ben...ils sont pas en robe en tout cas (rire). Mais dans la cour de récré, il y a Raphael et Léo, ils ont les cheveux longs, mais voilà, c'est rare oui.

Moi : Et dans ton entourage ?

Lui : Mon cousin a les cheveux longs mais souvent on le confond à une fille quand on va en ville. Ou la boulangère, elle a déjà dit, « elle » pour parler de lui. Mais ma sœur, elle a les cheveux courts.

Moi : Et dans la cour ?

Lui : Ben dans la cour, les garçons jouent beaucoup à la balle au prisonnier, naruto ou le foot. Mais c'est vrai, ça me choquerait un peu si je voyais un garçon jouer à la poupée comme t'as dit tout à l'heure (en référence à ma séance). Genre je me moquerais pas, mais ça serait bizarre. Parce que la poupée, c'est quand même plus les filles qui y jouent. Mais je me moquerai pas parce qu'on s'est déjà moqué de moi donc je ferais pas.

Moi : On s'est déjà moqué de toi en tant que garçon ?

Lui : Après une fois, dans la cour, j'ai pleuré et un garçon m'a dit que je pleurais comme une fille, enfin il a dit un truc du genre. Mais c'est bête parce qu'un garçon il peut pleurer. Par exemple moi je fais du rugby et les garçons souvent ils disent « Ah tu vas pleurer comme une fille. »

Moi : Et face à cette phrase, qu'as-tu ressenti ?

Lui : J'étais pas bien et un peu énervé. Enfin, surtout énervé. Je me suis senti un peu à part, j'avais plus envie de jouer avec eux. Mais j'ai pas dit à papa. Je sais pas.

Moi : Tu fais du rugby ?

Lui : En dehors de l'école. Je regarde aussi tous les matchs. Et parfois papa met les filles aussi mais en foot. Moi je regarde plus les garçons quand même.

Moi : Et de ton club de rugby, dis m'en plus.

Lui : Il y a un peu des filles et après on est que des garçons. Et ça me fait penser à ce que t'as dit sur les garçons manqués là. Je l'ai pas dit mais c'est vrai que j'ai pu le dire...Mais c'était méchant...C'est juste...j'ai pas l'habitude de voir des filles jouer au rugby. C'est vrai que je joue pas trop avec elles. Mais les garçons leur disent que c'est des garçons manqués. Moi je sais plus si je l'ai dit...Peut-être...heu..

Moi : Il y a deux filles dans votre équipe...

Lui : Oui. C'est pas beaucoup. C'est pour ça qu'ils disent ça. Après, je sais pas trop ce qu'elles peuvent ressentir. Quand t'as fait la leçon, Iris avait l'air agacée que sa mamie lui ai dis ça...Alors peut-être que oui, c'est pas très gentil. Je sais pas... »

Moi : Tu sais pas.

Lui : Ben si j'ai pu le dire ou pas...voilà

Moi : Et au niveau de la lecture, est-ce que tu lis ?

Lui : Oui, beaucoup ! Surtout les mangas mais aussi la bande dessinée de Lanfeust.

Moi : Lanfeust, parle-moi en.

Lui : Ben c'est un héros, et il doit combattre des montres, c'est un truc d'aventure.

Moi : Il y a des filles dans cette bande dessinée ?

Lui : Oui, deux ! Elles sont toutes les deux amoureuses de Lanfeust. Une elle est plus sa préférée que l'autre. Mais elles ont des pouvoirs et tout.

Moi : Tu pourrais me les décrire ?

Lui : Elles sont fines, plus petites que lui et (rire de gêne), je sais pas trop comment le dire...Mais...bon...je vais le dire...elles sont des seins et des grosses cuisses. Mais voilà, après elles sont très fortes.

Moi : Fortes ?

Lui : Oui, Lexi elle a des supers pouvoirs et Sixi, elle contrôle l'eau. Ça fait un peu penser au Winx mais ce sont pas des fées. Après. Je sais pas quoi dire...Voilà...

(silence de une minute)

Moi : Et j'aimerais aborder avec toi mes séances. Peux-tu m'en parler ?

Lui : J'ai beaucoup aimé. Oh tu sais quoi ? J'ai trop aimé quand tu nous as fait dessiner. Ça change. J'ai jamais fait ça avant. C'était trop bien, en plus tu as mis de la musique et t'as accepté qu'on peut discuter avec les autres. C'était trop cool. Moi j'aime dessiner donc c'était cool. Après j'aime bien les discussions avec les autres, j'ai pas fais ça souvent.

Moi : Tu n'as pas fait ça souvent ?

Lui : Oui. C'était la première fois. J'ai bien aimé. Mais j'aurais voulu qu'on fasse sur des bandes dessinées un peu plus.

Moi : Plus de bandes dessinées ?

Lui : Ben ...je sais pas comment le dire...Mais parfois je trouvais que c'était bébé. Fin le premier. J'aimerais bien faire sur une bande dessinée.

Moi : Le premier album ?

Lui : Oui. Après les filles, elles ont le droit de jouer au foot, et j'ai bien aimé les images. Mais je ne sais pas...j'aurais aimé un truc qui change que que des livres. Mais sinon j'ai beaucoup aimé, j'ai appris plein de trucs, surtout sur les garçons manqués. J'ai bien aimé.

Moi : Sur les garçons manqués, tu as bien aimé ?

Lui : Oui, c'était intéressant. Surtout quand Iris et Camille ont parlé. J'aime bien quand on parle comme ça en classe, ça change.

Moi : Est-ce que tu aimerais me parler d'autre chose ?

Lui : Non. J'ai trouvé ça très chouette, j'aimerais refaire des séances comme ça. Ou on parle entre nous.

Moi : Parler entre vous.

Lui : Oui. Je trouve ça intéressant. J'ai bien aimé. On peut se dire plein de truc qu'on dis pas forcément. Il y a des choses que je savais pas tu vois.

Moi : Des choses que tu ne savais pas ?

Lui : Oui, genre les stéréotypes, c'est des choses que l'on entend depuis toujours mais qui sont pas vraiment vrais. Style les filles aiment le rose ou les garçons ça ne pleurent pas.

Entretien
Enquête numéro 2

Moi : Là t'as deux dessins et je vais te demander pour consigne de dessiner avec tes crayons de couleurs un élément qui nous ferait penser que là, c'est papa ours et là, maman ours. Quelque chose où on se dirait « Oh oui là c'est maman ours, là c'est papa ours »

Elle : On peut utiliser les couleurs qu'on veut.

Moi : Oui

Elle : Alors...hmmm...je dirais elle que c'est une maman parce que là on voit un peu plus ce truc là...ça fait penser à une fille...Elle a comme un trait sur les cils et lui du coup, du coup lui c'est un garçon, sur le fauteuil. Du coup je dessine ?

Moi : Oui

L'enquêtee dessine pendant cinq minutes. Temps de silence.

Moi : Alors, qu'est-ce que tu peux me dire de tes dessins ? Qu'est-ce que tu as rajouté ?

Elle : Elle a une tête de maman un peu. Du coup je lui ai rajouté des cils, comme du mascara. Parce que les mamans se maquillent souvent. Et j'ai rajouté des cheveux blonds et une robe rose. J'ai mis une fleur aussi...parce que les filles elles aiment bien mettre des trucs dans les cheveux. Et pour le papa, j'ai mis un pantalon.

Moi : Qu'est-ce qui t'as fait dire directement sans même dessiner que l'ours debout, c'était la maman et l'ours assis sur le fauteuil un papa ?

Elle : Ben parce que la maman elle donne souvent des ordres. Et le papa, ben il regarde souvent la télé.

Moi : Maman donne souvent des ordres ?

Elle : Maman me dit souvent « Range ta chambre c'est le désordre » ou (refait la voix de sa mère) « Ah tu pourrais m'aider plus quand même. »

Moi : Et papa ?

Elle : Papa, il travaille mais maman aussi. Je ne sais pas quoi dire pour le papa mais ça m'a fait penser à la maman le premier ours. Et ça s'appelle comment ce qu'on met là ?

Moi : Du maquillage ?

Elle : Oui le premier ours a du maquillage on dirait, non ?

Pause de 20 secondes.

Elle : Souvent les filles elles ont la peau plus claire. Elles ont du rouge sur les joues.

Moi : A la sortie de l'école, les mamans comment tu les vois ?

Elle : Les maman...oh j'arrive pas...Enfin elles sont souvent maquillées, elles ont beaucoup de cheveux, elle a...l'homme, il a un pull, je sais pas comment on dit les veste bleues...

Moi : Et est-ce que tu as vu autour de toi l'inverse ? Un homme avec les cheveux longs ? Ou avec une robe ?

Elle : Ça me choquerait un peu un homme en robe (rire) mais j'ai déjà vu quelqu'un qui a les cheveux longs mais c'est un garçon... j'ai cru au début que c'était une fille...et ensuite...heu...Après ça allait mais ça m'a surprise au début. Ma cousine elle, elle a les cheveux très courts et ça me choque un peu, elle a les cheveux jusque-là, et les garçons ils ont plus les cheveux comme ça. Ça fait bizarre un peu. On dirait un kiwi parfois (rire). Mais j'ai vu que ces deux-là. Mais à l'école y a juste un garçon avec les cheveux longs.

Moi : Et en dehors de l'école que fais-tu ?

Elle : Je fais du théâtre c'est le jeudi et le piano samedi.

Moi : Et que peux tu me dire de ces activités ? Qu'est-ce que tu aimes dans ce que tu fais ?

Elle : En fait moi, ma copine qui joue avec moi et du coup moi et je suis avec ma copine donc c'est cool. Et y a une troisième fille avec nous. Et un garçon.

Moi : Un garçon ?

Elle : Ya des garçons aussi. Mais du coup, ils jouent entre eux parce que quand on joue, les deux garçons s'amuse plus entre eux.

Moi : Et dans la cour ?

Elle : Oh dans la cour ils jouent qu'entre eux ! J'ai déjà vu une fille jouer avec un garçon. Je joue presque moi qu'avec des copines parce que je suis plus habituée à jouer avec les copines. En fait, parfois ils demandent mais je dis non.

Moi : Tu dis non ?

Elle : Ben en fait, souvent ils jouent à la bagarre ou à des trucs de combat. Et moi j'aime pas ça.

Moi : Pourquoi tu n'aimes pas ça ?

Elle : Je sais pas.

Moi : Tu sais pas ?

Elle : Ben en fait, souvent *Les filles nous on aime pas bagarrer. On joue aux peluches ou à Ajax, il y a juste un garçon qui vient parfois jouer avec. Mais j'aimerais pas jouer à, la bagarre, ça avec les garçons...je me sentirais mal à l'aise...Ce serait heu...*

Moi : Tu te sens mal à l'aise ?

Elle : Je me sens mal à l'aise dans la cour de récréation, j'ai toujours peur de me prendre un ballon, où un garçon. Puis j'aime pas le fait que les garçons courent de partout sans faire attention. Puis...je me sens mal si je devais jouer avec les garçons. En sport, quand la maitresse fait les équipes, j'aime pas me retrouver avec les garçons parce qu'ils vont être brutes

Moi : En sport, tu as remarqué des choses ?

Elle : de quoi ?

Moi : En sport, tu préférerais être qu'avec les filles ?

Elle : Je pense oui. En fait, les garçons ils ne passent pas la balle ou alors quand on dit un truc ils disent ah ouais mais vous avez peur de la balle toute façon. Il la passe parfois à Ezia.

Moi : A Ezia ?

Elle : Oui. Elle joue souvent avec les garçons.

Moi : Et au niveau de la lecture, est-ce que tu lis souvent ? En dehors de l'école ?

Elle : Oui j'aime beaucoup lire. Je lis Harry Potter, des fois je lis les sisters.

Moi : Et qu'est-ce que tu peux me dire de ces lectures ?

Elle : Ben les sisters c'est drôle parce que c'est des sœurs et elles font des bêtises, elles se disputent. Harry Potter j'aime bien parce qu'il y a Hermione.

Moi : Hermione ?

Elle : Oui, elle est intelligente, drôle. Ah oui et aussi j'ai lu une histoire un peu comme celle que t'as montrée.

Moi : Un album sur les stéréotypes ?

Elle : C'est maman qui me l'a pris.

Moi : Et que raconte ce livre alors ?

Elle : Hmm ça parle d'une souris qui était un garçon, elle avait ses sœurs et frère et elle voulait porter un déguisement de princesse...Mais ces sœurs se moquaient.

Moi : Ta maman t'achète souvent des livres comme ça ?

Elle : Elle me prend des livres oui, souvent le samedi on va en acheter.

Moi : Et c'est ta maman qui les choisit ?

Elle : Soit ensemble, soit elle.

Moi : Et justement, comme tu as mentionné mes séances, on va un peu en parler. Tu t'en souviens ?

Elle : Les filles les garçons manqués !

Moi : Tu te souviens de ça ?

Elle : Oui, je me souviens bien de ça. J'ai parlé à ma mère de la phrase garçon manqué. Elle m'a dit que c'était vrai, qu'elle avait fait aussi ce genre de phrase et qu'elle a réfléchi et que oui, elle a trouvé ça bizarre de dire ça.

Moi : Et toi, qu'est-ce que tu en penses ?

Elle : Ben au départ j'ai pas compris puis après oui j'ai compris. Moi une fois, j'ai, comme je suis tombée, et mamie pour s'amuser elle a dit : T'es un garçon manqué !

Moi : Et t'en as pensé quoi ?

Elle : C'était juste une fois.

Moi : Et le livre utilisé pour garçon manqué, qu'est-ce que tu en penses ?

Elle : Oui j'ai bien aimé. Avec la petite fille qui veut faire du foot, je me souviens aussi. Et des discussions avec les copains. Et les dessins. Il est où ?

Moi : Je crois c'est Louis qui l'a chez lui en ce moment.

Elle : Ah oui

Moi : Et les petites discussions, qu'est-ce que tu as aimé dans ça ?

Elle : Hmm...c'était bien parce que c'était pas pour le travail à écrire. On a parlé. Mais c'est vrai que des fois c'est un peu dur. J'ai peur de pas réussir parfois à parler. Pour ça j'ai bien aimé les exercices du tableau.

Moi : Du coup, les débats ça ne te plaît pas trop ?

Elle : En fait ce qui me plaît c'est quand quelqu'un de ma table le dit à ma place. Mais j'aime bien écouter les autres. Et parfois y en a qui disent ce que je pense. Ou qui disent des trucs intéressants. Ça change.

Moi : Tu aurais des propositions pour la suite, qu'aimerais-tu voir ?

Elle : J'aime bien les vidéos. Ça nous apprend des choses, jeudi dernier on avait fait au club des maths, ils nous ont montré une petite vidéo et ça m'a plus aidé. Mais sinon le truc qu'on faisait j'arrivais déjà un peu.

Moi : et si je devais continuer ma séance, qu'est-ce que tu aimerais apprendre, voir ?

Elle : Je ne sais pas trop...regarder des vidéos, mais lire aussi c'est bien. J'arrive pas à choisir.

Entretien

Numéro 3

Moi : Alors, l'enregistrement commence. Donc tu vois y a deux coloriages, deux ours. Je vais te demander de dessiner un objet ou un élément qui fait qu'on se dirait que là c'est une maman ours ou un papa ours.

Lui : Je vais devoir tailler mes crayons du coup.

Silence d'une minute.

Lui : Moi déjà je dirais que lui, c'est plus papa ours. Parce que l'ours est plus gros, il est devant le feu assis. Et celle debout, c'est la maman, on dirait elle a des cils. Pour moi y a pas trop de différences à part les cils. Je peux mettre des bébés ours à côté de la maman ours. Puis là on voit que le papa est plus gros, il a un ventre plus rond. Elle, on voit qu'elle apprend à ses enfants. C'est plutôt les mères qui font ça.

Moi : Tu as dit que le papa est assis sur le fauteuil ?

Lui : Papa ours il est fatigué. Maman ours elle ferait beaucoup de choses quoi.

Moi : La maman fait beaucoup de choses ?

Lui : Ben les papas aussi mais c'est rare. Mais je sais pas trop, je me suis pas posé la question. Mais ma mère m'oblige à faire les devoirs, elle regarde toujours mes notes. Pour les devoirs c'est maman. Papa c'est plus la cuisine, pour travailler quoi.

Moi : C'est rare les papas qui aident aux devoirs ?

Lui : Il contrôle quand ma mère est pas là. Ma mère part beaucoup aux voyages, du coup c'est lui. Mais c'est moins que maman.

Moi : Et papa cuisine ?

Lui : Oui. Mais souvent les papas ils font pas. Chez mes amis, c'est la maman, on dirait un peu plus, ben voilà. C'est la dernière fois, je suis allée chez un ami, ses parents sont séparés maintenant mais avant non. Et c'était toujours la maman. Moi c'est papa. Mais du coup maman fait l'aspirateur.

Moi : Du coup quand maman est pas là, papa s'occupe de la maison ?

Lui : Oui ou mamie aussi. Mais j'aime bien parce que avec papa on va au magasin et il m'achète des mangas.

Moi : Tu lis des mangas ?

Lui : Oui, j'adore ça.

Moi : J'ai vu que dans la classe, avec les copains vous vous les prêtiez ?

Lui : Oui. On se raconte les histoires. On joue à Naruto et tout. Avec Marius on aime bien se raconter ce qu'on a pensé et Marius il a lu plus que moi de mangas alors il m'en prête. Gabriel aussi, il dessine aussi, je sais pas si t'as vu.

Moi : Oui il me les a montrés dans la cour. Et qu'est-ce que raconte ces histoires un peu.

Lui : C'est souvent des héros, et ils doivent combattre, se défendre.

Moi : Et les héros ils sont plus masculin, féminins ?

Lui : Ben heu. En fait je sais pas trop comment expliquer mais en tout dans mes mangas c'est souvent des garçons. Les mangas c'est plus pour les garçons...parce que heuu...Je sais pas comment le dire bien...mais c'est souvent des garçons...Moi ce que je lis...c'est heu...Naruto...et les filles sont pas très...présentes ou alors heu...un peu bêtes...ou ...j'ose pas le dire mais...oui (rire gênée) ...avec des gros seins. Il y en a une qui est très amoureuse mais lui. Heu...il s'en fiche. Dans les romans, elles sont représentées mais manga c'est vrai que non. Enfin si, y a un personnage principal dans Naruto, Sakura ou Ino ou Tsunade dans Naruto.

Moi : Alors parle-moi un peu de ces trois figures féminines dans le manga que tu lis ?

Lui : : Ben la fille amoureuse, elle est...heu...un peu bête...Elle se bat avec une autre fille...Mais c'est le garçon qui doit choisir...Je sais pas...Mais moi c'est pareil, j'ai quatre amoureuses et je dois choisir.

Moi : Tu dois choisir ?

Lui : Oui. C'est le garçon qui choisit. Les filles elles, elles veulent le garçon souvent mais c'est le garçon qui choisit. Faut laisser le garçon choisir sa petite amie.

Moi : C'est au garçon de choisir ?

Lui : Oui. Souvent les garçons montrent rien, c'est les filles qui viennent et après le garçon choisit. Faut que les filles laissent choisir le garçon.

Moi : Et dans le manga Naruto ?

Lui : Oui. Comme dans le manga Sasuke, il doit choisir entre Ino ou Sakura.

Moi : Et dans les mangas que tu lis c'est souvent comme ça ?

Lui : Tout les mangas je sais pas. Pour l'instant dans le tome 1 que j'ai pour l'instant y a que des garçons. Mais genre parce que c'est un maga de foot. On voit quelque filles oui mais c'est tout. Elles jouent pas.

Moi : Qu'est-ce que t'en penses ?

Lui : Je sais pas. J'ai pas réfléchi là-dessus. En fait, y a pas beaucoup de filles qui jouent au foot même si elles peuvent. Donc elles jouent entre elles. Après C'est vrai qu'on demande pas beaucoup aux filles de venir jouer avec nous. Je sais pas pourquoi. Je le fais pas alors que c'est vrai je pourrais. Mais après, je me dis qu'elles vont dire puis, ça sert à rien du coup. Mais c'est vrai que... (temps de pause), c'est vrai ouais, je le fais pas. Mais après les filles aiment moins courir tout ça.

Moi : Elles aiment moins courir ?

Lui : Ben j'en sais rien ça. Peut être que ils sont nés avec plus de mental, de truc sportif à faire. Les filles ça peut mais genre, c'est né avec plus de douceur de calme.

Moi : Les filles sont plus calmes ?

Lui : Oui les filles sont plus douces, elles sont plus tranquilles, elles jouent entre elles, elles aiment pas trop comme nous les défis, les jeux d'action...heu...parfois oui il y a des filles qui jouent avec nous...mais c'est rare...donc heu...oui..c'est rare

Moi : Et toi tu fais un sport en club ?

Lui : Oui

Moi : Et comment ça se passe ?

Lui : Les filles et garçons sont séparés. Fin nous on est une équipe que de garçons dans là ou je suis. J'ai pas vu de fille jouer du coup.

Moi : Et dans ton équipe ?

Lui : Ben on s'entend tous bien. On aime bien courir le plus vite possible et se bousculer parfois, on rigole. On rigole par amitié. Parfois on se moque mais c'est pour rigoler, on dit « Ah tu cours lentement, t'es fatigué ! ». Mais c'est pour rire quoi.

Moi : Et si les filles venaient jouer avec vous dans le club ?

Lui : Ben ça ne me choquerait pas mais on n'a jamais fait donc je sais pas. Mais peut-être que ce ne serait pas comment on dit...genre tu sais pas...mixte.

Moi : Pas mixte ?

Lui : Egal.

Moi : Pas égalité dans les équipes ?

Lui : Ben souvent les garçons on est plus agité. Plus à bouger. Les filles elles courent moins vite donc ça peut être compliqué. Puis les garçons, on aime plus les défis, se taquiner et se bagarrer. On aime bien jouer aux combats, et à se bagarrer aussi

Moi : Et au foot, comment tu te considères ?

Lui : Je me sens quand même fort, et je suis dans le défi. Les filles elles le sont moins. Elles jouent pour jouer. Moi je veux jouer pour gagner, tu vois ?

Moi : Et, tu te souviens, on a lu une histoire lors de ma séance sur les stéréotypes d'une petite fille qui veut jouer au foot et qui est rejetée. Comme tu joues au foot, qu'est-ce que tu en as pensé ?

Lui : Ben j'ai rien ressenti parce que j'ai jamais vu cette situation. Mais c'est injuste pour la petite fille.

Moi : Tu n'as rien ressenti, est-ce que tu peux plus m'en parler ?

Lui : Ben, comment dire. J'ai jamais vu ça parce que les filles dans la cour, elles jouent pas avec nous, elles préfèrent jouer aux peluches tout ça. Donc j'arrive pas à voir. Mais c'était injuste quand même, parce qu'il y a des filles qui sont forte comme les garçons.

Moi : Et qu'as-tu pensé de tout ce que l'on a vu lors de ces séances ? Est-ce que tu te souviens ?

Lui : j'ai bien aimé dessiner, ça change de d'habitude. Et le dernier album que tu as utilisé, les images étaient drôles. Et j'ai bien aimé parler, et apprendre sur les stéréotypes !

Moi : Et qu'as-tu pensés des livres proposés ?

Lui : Ils étaient bien. J'ai bien aimé le premier aussi, les dessins. J'aurais voulu avoir des mangas aussi.

Moi : Tu aimerais avoir des mangas ?

Lui : Oui

Moi : Qu'est-ce que tu aimerais dans les mangas ?

Lui : Je sais pas mais je pense que y a des manga aussi avec des héros filles.

Moi : Et qu'est-ce que tu aimerais voir pour une suite ?

Lui : Ben c'est pas moi la maitresse.

Moi : Oui mais je te demande aussi ce que tu aimerais apprendre, poursuivre...C'est intéressant.

Lui : J'aimerais bien voir des mangas ou alors bande dessinée.

Moi : Et bien merci pour ton attention, et ta confiance, je vais arrêter l'enregistrement.

Entretien

numéro 4

Moi : Je vais te mettre devant toi deux dessins, où ce sont deux ours, et comme première consigne, je vais te demander de me dessiner un élément qui te ferait penser que c'est papa ours ou maman ours.

Lui : C'est-à-dire ? On doit dessiner dessus ?

Moi : Oui, avec tes crayons de couleurs.

Lui : Je peux dessiner là ?

Moi : Oui

L'enquêté dessine pendant trois minutes.

Moi : Alors, qu'est-ce que tu peux me dire de ces dessins ? Qu'est-ce que tu as dessiné ?

Lui : Celui qui donne des ordres c'est le papa ours. Je lui ai fait des lunettes et une cigarette. Mon père fume.

Moi : Et maman ?

Lui : Maman c'est le fauteuil. Puis elle m'aide aux devoirs dans le salon. Les papas ils ne sont pas trop là, on le sait. Ils ne regardent pas trop. Le mien il travaille et maman aussi, mais elle, elle regarde toujours mon agenda et si je fais tout.

Moi : Papa ours donne des ordres ?

Lui : Oui il pointe du doigt, il fronce les sourcils, on voit sa bouche grande ouverte. La maman ours sur le fauteuil, on voit que c'est une maman. Elle est plus ronde, on dirait la maman, on dirait elle a des plus longs cils que l'autre.

Moi : Et autour de toi, les mamans par exemple à la sortie, comment elles sont ? Ou les papas comment ils sont ? Qu'est-ce que tu observes ?

Lui : Ben déjà c'est plus les mamans qui viennent nous chercher. Moi c'est la maman de Lara qui vient me chercher aussi parce que ma maman travaille et elle rentre tard le soir.

Moi : Et quand elle rentre tard le soir ?

Lui : Elle regarde les devoirs s'ils sont faits. Puis, papa rentre.

Moi : Et quand papa rentre ?

Lui : maman fait à manger. Puis on mange tous ensemble. Et le matin c'est papa qui m'amène parce qu'il travaille plus tôt que maman. Du coup je reste avec les autres dans la cour le matin.

Moi : Et dans la cour de récréation, qu'est-ce que tu observes ?

Lui : Ben...je sais pas

Moi : Tu joues à quoi dans la cour de récréation ?

Lui : On joue soit aux jeux de ballon, soit à la course ou alors à Naruto.

Moi : Oui, j'ai vu que vous lisiez entre vous des mangas. Tu aimes en lire ?

Lui : Je lis Naruto beaucoup parce que Marius m'en parle beaucoup. Et après on joue à ça dans la cour.

Moi : Et tu dirais quoi des jeux avec les garçons ? Et ceux des filles ?

Lui : Ben nous les garçons on courent beaucoup dans la cour et tout, on aime bien d'attraper et tout. Les filles, elles jouent entre elles. Elles ont des peluches et elles font des danses parfois.

Moi : Vous aimez bien vous attraper ? Vous bagarrer ?

Lui : Ben juste entre garçons on aime bien se bagarrer, c'est entre nous, c'est un jeu. On aime bien se lancer des défis. Comme courir le plus vite possible. La dernière fois avec Maxime on a joué à ça. En sport aussi, on aime bien se défier, jouer à la compétition. Par exemple tout à l'heure, t'as vu ton jeu en anglais là ben on était là les garçons à vouloir gagner, on voulait savoir qui allait avoir le plus d'image. Les filles elles, elles veulent juste jouer. Nous on veut gagner.

Moi : Vous vous voulez gagner ?

Lui : Ben nous les garçons quoi. On aime plus bouger.

Moi : Et comment tu expliques ça ?

Lui : : Ben heu...Je sais pas comment bien le dire mais les filles sont plus sages..et heu...moi j'ai que des petites sœurs et c'est vrai que depuis bébé elles sont plus calmes...Alors que

heu...moi maman me dit que j'étais très bavard, à pleurer, à en faire qu'à ma tête. Alors que mes petites sœurs...ben heu...elles sont sages.

Moi : Tu joues à quoi avec tes petites sœurs ?

Lui : Ben, on joue à jeu c'est genre elles elles construisent une ville, avec les kappla là tu sais ? Tu vois ou pas ?

Moi : Oui, je vois, les pièces en bois ?

Lui : Oui. Ben par exemple quand on joue tous ensemble, ben elles font style une ville et on joue à Pirate des Caraïbes où quand les pirates ils détruisent la ville. Ben moi après j'arrive et je casse tout.

Moi : Et tes sœurs lisent des mangas ?

Lui : Quoi (rire), non ! Dans les mangas...y a plus d'action et les filles elles aiment pas ça. Elles sont plus douces.

Moi : Les filles sont plus douces ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

Lui : Ben tu vois...heu...les filles elles sont nées plus douces et heu... plus sages. Nous les garçons, on aime jouer, courir et se bagarrer un peu. J'ai aussi un rival dans la classe mais les filles non. Elles n'aiment pas ça, elles préfèrent jouer tranquillement heu... dans la cour quoi, alors que nous on court tout le temps.

Moi : Tu as un rival ?

Lui : Oui mais c'est un copain. On fait ça pour rigoler.

Moi : Et est-ce que tu lis autre chose que les mangas en dehors de l'école ?

Lui : J'aime bien les Harry Potter. Je suis en train d'en lire un. Mais sinon, je préfère quand même les mangas.

Moi : Et dans ces mangas, qu'est-ce que tu peux me dire des personnages ?

Lui : Ben c'est des ninjas et ils ont à chaque fois plein d'épreuves à faire.

Moi : Et dans ces ninjas, est-ce qu'il y a des filles ?

Lui : Oui mais bon

Moi : Mais bon ?

Lui : C'est pas non plus les personnages principaux quoi. Après, y en a, elles sont fortes quand même hein. Mais elles se disputent entre elles.

Moi : Elles se disputent ?

Lui : Souvent. Mais c'est pas le plus intéressant. Moi j'aime bien quand y a des combats.

Moi : Et si tu aimes bien les combats, est-ce que tu pratiques un sport lié à ça ?

Lui : Je fais du handball en club.

Moi : Et qu'est-ce que tu peux me dire sur ce sport ?

Lui : Ben...on est en équipe, et on doit faire passer le ballon quoi. Je fais des compétitions aussi le dimanche.

Moi : Et il y a des filles dans les équipes ?

Lui : Non. Entre garçons mais je crois que y a pour les filles enfin je sais pas.

Moi : Et tu aimerais jouer avec les filles ?

Lui : Je sais pas. C'est pas la même chose.

Moi : C'est pas la même chose ?

Lui : Non en vrai j'aime bien aussi jouer avec les filles mais ça se fait pas dans le club où je suis. Avec mes sœurs on aime bien jouer au ballon.

Moi : Est-ce que tu te souviens du livre que l'on a travaillé en classe sur justement une petite fille qui voulait jouer au football mais les garçons voulaient pas ? Comme tu as des sœurs, t'en as pensé quoi ?

Lui : Ben j'ai trouvé ça injuste et triste. Les filles aussi ont le droit de jouer au foot, c'est pas réservé qu'aux garçons.

Moi : Et t'aurais réagi comment à la place de la petite fille ?

Lui : (rire) Je les aurais massacrés.

Moi : Mais sans la violence ?

Lui : Non en vrai, j'aurais dit qu'elle a le droit de jouer au foot.

Moi : Et que peux-tu me dire justement sur ces séances, sur les albums qu'on a vu ensemble ?

Lui : Moi j'ai bien aimé quand on a fait le débat avec les autres. En plus on pouvait tous parler entre nous. Parfois j'étais pas d'accord, par exemple quand j'essim t'as vu il a dit que les poupées c'étaient que pour les filles. Genre un garçon aussi il peut.

Moi : Un garçon peut jouer à la poupée ? Ça te choquerait pas ?

Lui : Si parce que c'est bizarre... j'en ai pas vu pour l'instant. Mais je pense que je me moquerais pas parce que c'est méchant quand même.

Moi : C'est bizarre ? Tu jouais pas aux poupons petit ?

Lui : Non, je préférais la dinette. On l'a gardée pour mes petites sœurs.

Moi : Et qu'as pensé d'autre des séances ?

Lui : J'ai aimé les dessins et quand on les présentés à la classe, c'était marrant. Et sinon, voilà.

Moi : As-tu des propositions pour la suite ?

Lui : Hein ?

Moi : Qu'est-ce que tu voudrais voir dans les prochaines séances ? Ou des choses que t'aurais voulu qu'on aborde ?

Lui : Ah ben rien (silence) non, j'ai pas d'idée.

Moi : ET bien alors, on va terminer sur ça. Merci pour cet entretien, je vais couper l'enregistrement.

Fin de l'entretien.

Entretien

Numéro 5

Moi : Alors, je vais enregistrer. Voilà...

Elle : C'est parti !

Moi (rire) : Alors tu as devant toi, deux dessins, deux ours. Un comme tu vois debout, et l'autre assis sur le fauteuil. Tu vas devoir rajouter un élément ou plusieurs qui montreraient que c'est une maman ou un papa ours.

Elle : Un élément ?

Moi : Un objet par exemple, ou un habit. Ce que tu veux mais le but est que l'on identifie à travers ces dessins si c'est un papa ours ou une maman ours.

Elle : D'accord, du coup je fais et après je te montre ?

Moi : Oui ou tu peux me dire pendant, c'est comme tu veux.

Elle : Tu préfères quoi ?

Moi : Comme tu veux

Elle : Bon je dessine alors. Mais je sais pas trop, faut que je réfléchisse.

L'élève dessine pendant sept minutes.

Moi : Alors, qu'est-ce que tu peux me dire de ces dessins ?

Elle : Alors, lui c'est papa ours. Il a des grosses jambes, et il est grand. On dirait il donne un ordre. Je lui ai mis un pantalon.

Moi : Qu'est-ce qui te fait penser qu'il donne un ordre ?

Elle : Il est debout, il lève la main. Je peux mettre une bulle à côté ?

Moi : Oui, bien sur

Elle : Je vais lui faire dire « J'essaye de dormir » (rire).

Moi (rire) : J'essaye de dormir ?

Elle : Mon père, quand il rentre. Il veut pas de bruit. Il est fatigué

Moi : Il est fatigué, il rentre tard ?

Elle : Il travaille dans les bus ou je sais plus. Je comprends pas trop ce qu'il fait. Quand on me demande, je sais pas quoi dire. La maitresse elle a dit demande lui mais je comprends pas ce qu'il fait.

Moi : Et ta maman ?

Elle : Elle est comptable. C'est elle qui vient me chercher parce que mon père travaille tard du coup.

Moi : Ta maman vient te chercher et ensuite ?

Elle : Ben...je sais pas moi...je goute, je fais les devoirs avec elle. Ou alors soit elle est en train de faire à manger, soit d'aider ma petite sœur. Ça dépend.

Moi : Et la maman, comment tu l'as représentée ?

Elle : Je lui ai fait des cheveux blonds et une robe bleue. Je lui ai fait des tétés aussi, le voilà. Et du maquillage, les cils longs comme ce que t'as, le noir là.

Moi : Mascara ?

Elle : Oui, voilà.

Moi : Et est-ce que tu vois ces représentations autour de toi ? Est-ce que tu vois beaucoup les mamans habillées comme tu as fait ?

Elle : Ben elles sont maquillées quand même. Les filles se maquillent et portent des robes. Et les cheveux longs, c'est souvent comme ça. Après j'ai une amie qui a les cheveux courts mais c'est rare quand même je trouve. Puis je trouve ça plus joli les cheveux longs.

Moi : Et les papas, tu les vois comment ?

Elle : Ben en pantalon. Je sais plus.

Moi : Et tu as déjà vu des rôles inversés ?

Elle : J'ai pas compris.

Moi : Par exemple des garçons en robe ou avec les cheveux longs.

Elle : Il y a des garçons avec les cheveux longs. Mais j'en ai pas vu autour de moi. Mais oui les garçons aussi ils peuvent avoir les cheveux long. Mais les robes, je sais pas, c'est bizarre non ?

Moi : Je sais pas, toi tu trouves ça bizarre ?

Elle : Ben je sais pas, je trouve ça bizarre un peu. J'en ai jamais vu en tout cas. Et pas à l'école.

Moi : Et à l'école, qu'est-ce que tu vois ? Tu joues avec qui ?

Elle : J'aime bien jouer avec tout. Mais c'est vrai que je joue avec les garçons.

Moi : Tu préfères ?

Elle : Ben les filles elles jouent aux peluches, aux petshops, et moi j'ai jamais trop aimé les jeux de poupée, princesse, ça me gonfle vite. Et les filles aussi. Elles sont toujours à faire des histoires, des messes basses. Je préfère les garçons, ils sont directs. Ils se disputent pas

Moi : Ils se disputent pas ?

Elle : Ben tu vois, ils sont pas là à faire des histoire ou alors ils vont faire la bagarre ou la course puis c'est tout.

Moi : Tu es amie avec les garçons ?

Elle : Je sais pas. Mais les garçons avec qui je reste dans la classe, ils m'invitent pas non plus à leur anniversaire. Ou parfois ils vont se dire des trucs entre eux et j'ai pas le droit de venir mais promis ils parlent pas de moi. Je joue avec eux dans la cour quoi...genre...(rire gênée) je sais pas quoi dire d'autre.

Moi : As-tu été face à des réflexions comme tu joues avec les garçons ?

Elle : Comme quoi ?

Moi : Je ne sais pas, t'es-tu sentie parfois exclue ?

Elle : Mamie dit que je suis un garçon manqué. Comme t'as dit dans ta séance.

Moi : Et qu'est-ce que tu en as pensé justement de cette séance autour de cette phrase ?

Elle : En fait, Je comprend pas cette phrase et je sais pas trop ce qu'elle veut dire. Genre c'est une fille qui fait des choses de garçons.

Moi : Tu trouves ça négatif ?

Elle : Ça fait méchant je trouve. Moi j'ai pas aimé quand mamie m'a dit ça. Mais bon.

Moi : Et est-ce que tu lis des mangas, comme tu joues avec les garçons dans la cour ? J'ai vu qu'ils en lisaient beaucoup.

Elle : Non, j'en lis pas. Mes parents disent que c'est des trucs pour garçons et que les filles sont mal représentées dedans. Puis les mangas ça m'intéresse pas. C'est que des trucs de guerre et je ne sais pas quoi.

Moi : Tu as essayé d'en lire ?

Elle : Non.

Moi : Et vous jouez quoi avec les garçons alors ?

Elle : Balles aux prisonniers ou course. Mais parfois je joue avec les filles aussi.

Moi : Quand ?

Elle : Ben par exemple quand Léa m'invite chez elle le samedi, on joue aux barbies. Parfois je joue aux barbies avec les autres filles.

Moi : Et tu as vu des garçons jouer aux peluches ou aux petshop avec les filles ?

Elle : Non.

Moi : Et est-ce que ça te ferait bizarre de voir des garçons jouer par exemple aux barbies ?

Elle : Je joue aux barbies mais c'est vrai que ça me ferait bizarre de voir un garçon jouer avec...Je trouverais ça vraiment bizarre...mais heu...je dirais rien..mais c'est vrai que c'est pas possible...J'en ai jamais vu.

Moi : Et comment tu réagirais si tu voyais un garçon jouer à la barbie ?

Elle : Je vais trouver ça bizarre mais je suis pas méchante alors je me moquerais pas. Et puis les garçons t'ont dit qu'ils se moqueraient pas si un garçons jouait avec une barbie mais heu... moi...moi je sais que certains le feraient.

Moi : Et toi, tu en penses quoi de tout ça ?

Elle : Ben les garçons peuvent jouer aux poupées mais c'est plus pour les filles quand même. Mais oui un garçon peut jouer à des jeux de filles.

Moi : Et est-ce que tu pratiques un sport ou une activité en dehors de la classe ?

Elle : Je fais de l'équitation.

Moi : Et est-ce qu'il y a des garçons ? Plus de filles ?

Elle : Il y a plus de filles que de garçons. Je crois ils sont que trois. Je reste pas avec eux, ils sont souvent tout les trois ensemble. Mais je leur parle pas trop.

Moi : Et si ils venaient te parler ?

Elle : Ils le font pas alors je sais pas.

Moi : Et si tu ne lis pas des mangas, que lis tu ?

Elle : Harry Potter. Je les lis tous.

Moi : Et que peux tu me dire de ces histoires ?

Elle : Tu connais pas ? C'est des sorciers et ils sont dans une école de magie. Ils doivent combattre un méchant.

Moi : Et les personnages, ils sont plus des garçons des filles ?

Elle : Il y a une fille qui s'appelle Hermione et elle est trop forte. Moi je l'aime trop. C'est mon personnage préféré mais j'aime bien aussi Ron, c'est son ami et il est un peu bête et maladroit et ils se disputent souvent mais en vrai ils s'aiment bien.

Moi : Et par rapport à nos séances, tu sais qu'on a fait sur les stéréotypes. T'en as pensé quoi ?

Elle : Sur quoi ?

Moi : Les livres que j'ai utilisés.

Elle : Moi je lis des romans pas des livres avec des illustrations. Mais j'ai bien aimé. Ça changeait. En fait, j'ai surtout aimé quand t'as parlé des garçons manqués. Et que les garçons ils ont vu que c'était méchant comme phrase. En plus j'ai pu raconter mon histoire, j'ai bien aimé. On m'écoutait.

Moi : Et pour les garçons manqués, qu'est-ce que tu as aimé là-dedans ?

Elle : Ben l'histoire et les images.

Moi : Et as-tu d'autres propositions ?

Elle : Hein ? J'ai pas compris

Moi : Si je devais continuer des séances, qu'est-ce que tu aimerais voir ? Apprendre ?

Elle : Ben je sais pas moi.

Moi : Un livre ? Une vidéo...quelques chose que tu as entendu ?

Elle : L'exercice qu'on a fait des ours j'ai bien aimé. On aurait pu le faire en classe.

Moi : C'est vrai, bonne idée ! As-tu d'autres idées ?

Elle : Non, bof, pas trop.

Moi : Alors, on se quitte sur ça, je coupe l'enregistrement.

Fin de l'entretien.

Entretien

Numéro 6

Moi : J'ai commencé l'enregistrement.

Elle : D'accord

Moi : Alors tu vois, tu as deux dessins de deux ours différents. Il y en a un debout et l'autre assis. Tu vas devoir me représenter en ajoutant un élément, objets, habits, accessoires qui montrent que c'est une maman ours ou un papa ours.

Elle : Je dessine dessus ?

Moi : Oui, directement sur les ours.

Elle : Mais je dessine pas très bien.

Moi : C'est pas bien grave ça.

L'élève dessine pendant neuf minutes.

Moi : Alors, explique-moi ce que tu as fait.

Elle : Celui qui pointe du doigt je dis que c'est le papa ours. J'ai mis un pantalon.

Moi : Qu'est-ce ce qui te fait penser que c'est le papa ours ?

Elle : Il a l'air en colère non ? Ou de dire un truc.

Moi : Qu'est-ce que tu as mis d'autre ?

Elle : une montre. Mon père en a toujours une bleue.

Moi : Et pour la maman ?

Elle : La maman une jupe rose et des cheveux. J'ai mis aussi du rose sur ses yeux pour montrer qu'elle se maquille.

Moi : Autour de toi, tu vois toujours les mamans maquillées ?

Elle : Souvent les femmes se maquillent. Souvent elles mettent du rouge à lèvres, ou du fard à paupière.

Moi : Et les jupes ?

Elle : Les filles, on se met souvent des jupes.

Moi : A l'école, dans ta classe, tu vois plus de filles en jupe ?

Elle : Oui. Mais on met des pantalons aussi. Mais jupe je trouve ça jolie. Les garçons ils mettent plus des joggings ou jeans.

Moi : Et si un garçon se mettait en jupe ?

Elle : Quoi ?

Moi : Si un garçon se met en jupe ?

Elle : Je sais pas.

Moi : Tu ressentirais quoi ? tu trouverais ça comment ?

Elle : je trouverais ça un peu bizarre c'est vrai.

Moi : Autour de toi, tu en as déjà vu ?

Elle : Des garçons en jupe non.

Moi : Et tu crois qu'on se moquerait de lui dans la cour ? Si un garçon était en jupe ?

Elle : Je sais pas, oui les garçons.

Moi : Et tu joues toi avec les garçons ?

Elle : Non. Je joue avec mes copines.

Moi : Vous jouez quoi ensemble ?

Elle : On créé des danses ou on dessine ou on lit des livres.

Moi : Et les garçons, ils jouent plus à quoi dans la cour ?

Elle : Les garçons en ce moment ils jouent beaucoup à leurs mangas.

Moi : Et ça consiste en quoi ?

Elle : J'en sais rien, je m'en fous un peu. Mais ils se courent après et se bagarrent.

Moi : Ils se bagarrent ?

Elle : Oui, pour rigoler. Ils crient et ils rigolent. Ils se bagarrent pour jouer.

Moi : Et c'est que les garçons qui se bagarrent dans la cour ?

Elle : Les garçons ils se bagarrent plus parce qu'ils s'en fichent d'avoir mal. Moi j'ai pas envie de me disputer avec les amies et avoir mal. Puis les filles qui se bagarrent, c'est pas beau.

Moi : C'est pas beau ?

Elle : Ben sur une fille c'est pas beau.

Moi : Et si un garçon te proposait de venir jouer avec eux à leurs jeux ?

Elle : Si un garçon venait à me proposer de jouer avec eux à la bagarre ? Non. Je n'aime pas jouer avec les garçons. Enfin si, avec Evan parce qu'il joue avec nous les filles. Il est pas trop avec les garçons, il les trouve bêtes.

Moi : Et Evan à ton avis, pourquoi il préfère jouer avec les filles ?

Elle : On est plus calme. On bouge pas dans tout les sens. Du coup, il préfère.

Moi : Les filles, vous êtes plus calmes ?

Elle : Oui. Dans la cour regarde, c'est plus les garçons qui courent.

Moi : Et à l'extérieur ? Tub as des frères ?

Elle : Un petit frère.

Moi : Vous jouez ensemble ?

Elle : Oui parfois, on va faire du vélo ensemble avec papa.

Moi : Et maman ?

Elle : Elle reste à la maison.

Moi : Et elle fait quoi à la maison pendant ce temps ?

Elle : Parfois elle regarde la télé ou elle range, nettoie.

Moi : C'est souvent ta maman qui s'occupe des tâches ménagères ?

Elle : Le balai, aspirateur c'est souvent...souvent ma mère. Mon père un peu. Mais c'est souvent ma mère. Quand même. Mon père. Je sais pas comment dire...Mais en tout cas il fait moins oui.

Moi : Il fait quoi dans la maison ton papa

Elle : Le jardin. Il fait beaucoup dans le jardin et les courses.

Moi : Et toi, tu aides un peu. Ton frère ?

Elle : Maman demande souvent que je l'aide à mettre la table ou quoi. Mon frère il est encore petit, elle lui demande pas.

Moi : Et tu fais du vélo en dehors, est-ce que tu fais autre chose ?

Elle : Je fais de la poterie et de la danse classique.

Moi : De la poterie et de la danse classique, est-ce que tu peux me dire ce que vous faites ?

Elle : La danse classique c'est le mercredi après-midi, et poterie le samedi. Je préfère la poterie, c'est marrant d'utiliser l'argile et de jouer avec.

Moi : Tu as des amis lors de ces activités ?

Elle : Oui. J'ai des amies. Surtout à la danse.

Moi : Ce sont des filles ?

Elle : Oui. Toute façon il y a zéro garçon. Et en poterie y a quelques garçons mais plus de filles.

Moi : Et tu parles aux garçons à la poterie ?

Elle : Non. (silence) enfin si parfois, on rigole. Mais c'est vrai que je leur parle beaucoup. Je sais pas trop pourquoi, je pourrais.

Moi : Tu aimerais ?

Elle : Je sais pas. Je suis bien avec mes amies.

Moi : Et sinon, est-ce que tu lis à côté de la poterie et danse ?

Elle ; Oui j'aime bien. En ce moment je lis les sisters ou Les Nombrils.

Moi : Ce sont des bandes dessinées ?

Elle : Oui ! C'est une bande de copines et elles sont un peu méchantes entre elles mais c'est drôle. En même temps, elles s'aiment bien.

Moi : Elles sont un peu méchantes ?

Elle : Parfois mais pour rire. Et les sisters, c'est des sœurs qui s'amusent ensemble, font des bêtises. Moi j'aime la petite sœur, elle est marrante et elle bouge tout le temps, elle veut toujours embêter sa sœur.

Moi : Et tu lis des romans ?

Elle : Un peu. Ceux de l'école. Mais je préfère les bandes dessinées. Ou alors les livres comme tu as montré avec des images.

Moi : Justement, tu t'en souviens un peu ?

Elle : Celui de tu peux le faire parce qu'après on a dessiné. Et j'ai bien aimé comment sont les dessins.

Moi : Et tu en as pensé quoi ?

Elle : Je me souviens ce que ça veut dire stéréotypes. Que ce sont des phrases que l'on entend depuis toujours qu'on croit être la vérité mais qui sont fausses. Je me souviens aussi du garçon manqué parce que j'avais pas compris au début ce que ça voulait dire. Et quand on en a parlé, j'ai compris. Et. Et j'aime bien aussi quand on a choisi nos qualités pour montrer qui on est.

Moi : As-tu d'autre proposition pour la suite ? Qu'est-ce que tu aimerais voir ? Ou qu'on aborde

Elle : Parler encore, parce que tu vois, d'habitude on écrit mais on parle pas. Là j'ai bien aimé. En plus c'est sur un sujet important. Genre on peut être qui on veut quoi. (Silence) Voilà c'est tout.

Moi : Tu as très bien terminé sur une belle phrase ! Merci de ta confiance pour l'entretien !

Fin de l'entretien

Résumé

Mots clés : Pédagogie, enseignement primaire. Education morale et civique, stéréotype de genre, album jeunesse.

L'égalité entre les hommes et les femmes est un enjeu politique majeur dans nos sociétés. L'égalité filles et garçons est une valeur centrale au point d'être l'une des priorités du ministère de l'éducation Nationale. Depuis les années 2000, elle fait partie des programmes appliqués. La transmission de valeurs telle que l'égalité des sexes se fait dès l'école primaire à partir du cycle 1. Il est porté très tôt une attention rigoureuse à cette valeur, puisque les premières années de scolarité sont déterminantes pour la construction de l'identité sexuelle de l'enfant. En effet, c'est avec l'école, que l'enfant va se confronter aux autres, il va devoir interagir et s'exprimer avec les autres enfants. Mais la cohabitation des filles et des garçons dans un même espace peut, en dépit de la volonté de l'Etat, se muer en espace de discrimination.

Il est donc important pour les enseignants de déconstruire ces stéréotypes. Mais une valeur telle que l'égalité des genres est-elle si facile à enseigner lorsque l'on sait que les enfants baignent dès leur plus jeune âge dans les stéréotypes de genre, tout comme les adultes, sans même qu'ils s'en rendent compte ?

Dans le cadre de mon mémoire de master MEEF, je me suis alors demandé, comment la littérature jeunesse peut-elle lutter contre les discriminations de genre en classe ? L'objectif de mon mémoire est donc de mettre en lumière l'outil des albums jeunesse comme moyen de lutte contre les discriminations de genre en classe.

Summary

Key words : teaching, primary education, moral and civic education, gender stereotype, children's album.

Equality between men and women is a major political issue in our societies. Equality between girls and boys is such a central value that it is one of the priorities of the Ministry of Education. Since 2000, it has been part of the curriculum. Values such as gender equality are taught from cycle 1 onwards in primary school. Rigorous attention is paid to this value at a very early stage, as the first years of schooling are crucial for the development of a child's sexual identity. It is at school that children will come face to face with others and will have to interact and express themselves with other children. But the cohabitation of girls and boys in the same space can, despite the will of the State, turn into a space of discrimination.

It is therefore important for teachers to deconstruct these stereotypes. But is a value such as gender equality so easy to teach when we know that children are immersed in gender stereotypes from an early age, just like adults, without even realizing it?

As part of my MEEF master's dissertation, I asked myself how children's literature can combat gender discrimination in the classroom. The aim of my dissertation is therefore to highlight the use of children's books as a means of combating gender discrimination in the classroom.