

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours M2A

Site de formation Toulouse Croix de Pierre

Titre du mémoire

*L'utilisation d'albums de jeunesse comme supports
de discussions autour de l'égalité filles/garçons
à l'école maternelle*

Présenté par Laura Donné

Mémoire encadré par

Raphaël Chalmeau

MCF SVT

Konstanze Lueken

PRCE Biotechnologies

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Raphaël Chalmeau	MCF SVT
Konstanze Lueken	PRCE Biotechnologies
Marie-Louise Pelissier	PRCE SVT

Soutenu le : 24/06 /2021



ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

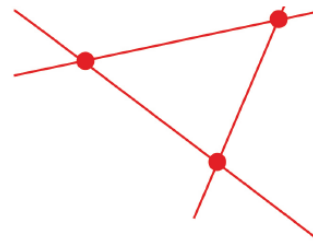
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à

le

Signature de l'étudiant.e

Sommaire

Introduction	p.3
1. L'égalité filles/garçons	p.5
1.1) Constats	p.5
1.2) Être une fille, être un garçon	p.6
• Sexe et genre	p.6
• La construction de l'identité sexuée.....	p.8
1.3) Les stéréotypes de genre	p.8
• Stéréotypes et contre-stéréotypes de genre.....	p.8
• Des stéréotypes de genre omniprésents	p.9
2. L'école face à la question de l'égalité filles/garçons	p.11
2.1) L'Égalité filles-garçons dans les textes.....	p.11
• Code de l'éducation	p.12
• Loi n° 2013-595	p.13
• Référentiel de compétences	p.13
• Circulaire n° 2015-003	p.14
• Convention interministérielle.....	p.14
• Programmes 2020	p.15
2.2) Agir pour l'égalité filles/garçons au sein des classes	p.16
2.3) L'album de jeunesse	p.17
• Une morphologie variable et complexe.....	p.17
• L'utilisation de l'album de jeunesse en classe	p.18
• Les stéréotypes de genre dans les albums de jeunesse	p.19
2.4) La discussion à visée philosophique	p.21
3. Présentation du travail de recherche	p.23
3.1) Problématique et questions de recherche	p.23
3.2) Choix des albums étudiés	p.24
3.3) Echantillon étudié	p.25
3.4) Recueil de données.....	p.25
3.5) Grilles d'analyse des différents corpus	p.27
4. Résultats	p.34
4.1) Stéréotypes présents dans la population étudiée	p.34
4.2) Positionnements des élèves.....	p.41
• Dans les corpus comportant un dessin et les commentaires associés	p.41
• Dans les discussions menées suite aux lectures de différents albums	p.45

• Dans le classement d'images réalisé en fin de séquence	p.47
5. Discussion	p.48
5.1) Analyse des résultats obtenus par rapport aux hypothèses de départ et à d'autres travaux de recherche	p.48
5.2) Retour sur la méthodologie employée	p.55
5.3) Impacts des résultats sur la pratique professionnelle.....	p.57
6. Conclusion.....	p.58
7. Bibliographie	p.59
7.1) Textes institutionnels.....	p.59
7.2) Articles	p.60
8. Annexes	p.62
8.1) Présentation des albums sélectionnés	p.62
8.2) Présentation de la séquence support.....	p.63
8.3) Transcriptions des productions d'élèves	p.67
• Corpus 1 : exemples de productions d'élèves	p.67
• Corpus 1 : éléments des dessins.....	p.68
• Corpus 2 : éléments des commentaires associés.....	p.72
• Corpus 1 et 2 : synthèse.....	p.76
• Corpus 3 : DVP du groupe 1.....	p.77
• Corpus 3' : DVP du groupe 2.....	p.79
• Corpus 3 et 3' : synthèse	p.81
• Corpus 4 : DVP du groupe 1.....	p.82
• Corpus 4' : DVP du groupe 2.....	p.84
• Corpus 4 et 4' : synthèse	p.86
• Corpus 5 : exemples de productions d'élèves	p.87
• Corpus 5 : éléments des dessins.....	p.88
• Corpus 6 : éléments des commentaires associés.....	p.92
• Corpus 5 et 6 : catégorisation des représentations.....	p.95
• Corpus 7 : DVP du groupe 1.....	p.96
• Corpus 7' : DVP du groupe 2.....	p.98
• Corpus 7 et 7' : synthèse	p.100
• Corpus 8 : éléments des collages	p.101
• Corpus 8 : catégorisation des représentations	p.102
8.4) Suivi global des catégorisations des représentations des élèves tout au long de la séquence	p.105

Introduction

L'égalité entre les sexes est depuis plusieurs années déjà sujet de nombreuses politiques, notamment éducatives, montrant l'importance cruciale de poursuivre ce combat pour tendre vers une société juste et égalitaire. En France, des lois sont garantes de cette égalité qui est d'ailleurs l'un des fondements de la République. Cependant de nombreux stéréotypes de genre, dont nous héritons à travers les différents environnements où nous évoluons, entretiennent un certain nombre d'inégalités entre les sexes. En effet, plusieurs indicateurs montrent qu'encore aujourd'hui et dès le plus jeune âge, garçons et filles ne sont pas considérés et élevés de la même façon que ce soit à la maison ou à l'école, ce qui impacte leur développement et leurs potentialités à l'âge adulte (Duru-Bellat, 2016). Les stéréotypes de genre, comme n'importe quel stéréotype, sont des construits sociaux qui nous permettent de mieux appréhender notre monde et d'adapter nos comportements aux normes sociales, en simplifiant certaines réalités. Ils sont donc plutôt positifs en première intention puisqu'ils permettent d'apporter des repères aux plus jeunes sur lesquels se baser et se développer. Cependant, ils peuvent être pernicieux du fait de leur tendance à réduire les différences au sein d'un même groupe en uniformisant les comportements et attitudes attendus associés à ce groupe, et également à renforcer les différences entre groupes. Par définition, nous sommes tous soumis à ces stéréotypes (et nous les faisons vivre nous-mêmes plus ou moins consciemment) au sein de notre foyer et des établissements scolaires puis professionnels. Ainsi, des différences quotidiennes ont lieu dans nos interactions, nos pratiques et nos comportements selon notre appartenance et l'appartenance de nos interlocuteurs à tel ou tel autre groupe, et contribuent à générer et faire persister des inégalités.

Dans un idéal de société égalitaire, il apparaît donc crucial de réduire l'impact de ces stéréotypes et ce, dès le plus jeune âge. Ce travail de recherche se propose ainsi de questionner l'intérêt de l'utilisation d'albums de jeunesse en classe de maternelle en tant que supports de discussion de ces stéréotypes et

comme outil au service de l'égalité filles/garçons. Dans un premier temps, des constats sur l'égalité filles/garçons seront posés ainsi que des définitions et des concepts permettant de mieux comprendre le processus de construction de l'identité sexuée et les stéréotypes qui en découlent. Puis sera abordée la façon dont les politiques éducatives se sont emparées des problématiques concernant l'égalité entre les sexes. Quelques outils à disposition de l'enseignant pour agir en ce sens seront présentés, outils qui seront convoqués dans le travail de recherche détaillé en suivant. Les résultats de cette étude seront présentés avant d'être discutés au regard des hypothèses précédemment formulées et des auteurs mobilisés, puis au regard de la méthodologie employée. Enfin sera établie la synthèse des apports pour la pratique professionnelle puis la conclusion de ce travail.

1. L'égalité filles/garçons

1.1) Constats

Si la question de l'égalité filles/garçons apparaît aujourd'hui comme un enjeu majeur de l'école, c'est d'abord parce que certains constats à l'âge adulte restent inégalitaires. En ce qui concerne le monde scolaire et professionnel, plusieurs constats apparaissent :

- A l'université, la part de femmes dans les formations paramédicales et sociales est de 86% contre 28% dans les formations d'ingénieurs
- 60% des diplômés d'un doctorat en lettres sont des femmes contre 41% en sciences
- La part de filles dans les spécialités de production est de 15% tandis qu'elle est de 65% dans les spécialités de services (avec un pic à 92% dans le domaine de la coiffure, de l'esthétique et des autres services aux personnes)
- Alors qu'à la sortie du système éducatif, les femmes sont plus diplômées (tous diplômes confondus) et ont plus de licences ou de diplômes supérieurs que les hommes, elles sont, à niveau égal, moins nombreuses à obtenir un emploi stable et de surcroît, un emploi de niveau cadre ou professions intermédiaires
- Quel que soit le diplôme obtenu, les femmes gagnent moins que les hommes 30 mois après l'obtention du diplôme

En parallèle, comme le relève Evelyne Daréoux (2007), l'écart de répartition sociale des emplois se creuse également au sein de la population féminine avec d'un côté le fort poids du « salariat d'exécution du secteur tertiaire [...] souvent à temps partiel et non choisi » et de l'autre les « diplômées d'université qui accèdent à des carrières de magistrate, professeure, médecin ».

Mais la disparité entre les sexes ne se révèle pas que sur les plans scolaires et professionnels, elle est également mise en évidence dans différentes études qui s'intéressent à l'estime de soi selon que le sujet est fille ou garçon. Ainsi les travaux d'Amélie Seidah et ses collègues (Seidah et al., 2004) confirment les

résultats de plusieurs études antérieures également conduites chez des adolescents, en constatant que « les garçons rapportent une estime de soi générale plus élevée que les filles, de même que des perceptions de compétences plus élevées dans les domaines scolaire, athlétique, et physique. » Ces résultats sont paradoxaux quand on les rapproche de chiffres jugeant de la réussite scolaire en fonction du sexe qui donnent l'avantage aux filles avec notamment un meilleur taux de réussite au baccalauréat toutes filières confondues et de meilleures mentions.¹ Cela traduit également le fait que les filles s'évaluent plus durement que les garçons - qui eux, ont tendance à surestimer leurs performances - car elles sont généralement amenées à être plus exigeantes avec elles-mêmes, comme le soulignait déjà une étude menée en 1996 (Bolognini et al., 1996).

Ces constats nous amènent à nous questionner sur ce qui se joue dans l'enfance pour que de tels écarts de perceptions de soi ayant des répercussions sur l'orientation scolaire puis professionnelle soient observés chez le jeune adulte.

1.2) Être une fille, être un garçon

- **Sexe et genre**

Alors que le sexe recouvre l'ensemble des caractéristiques biologiques d'un homme ou d'une femme (anatomie, chromosomes, hormones...), le genre est une construction sociale et culturelle qui définit des caractéristiques (attributs psychologiques, rôles, activités, statuts) globalement attribuées aux hommes ou aux femmes (Rouyer et al., 2014). Les comportements et pratiques qui sont majoritairement partagés par des membres d'un même genre n'ont donc rien de naturels mais résultent de phénomènes d'apprentissage et de copie des modèles de notre entourage ou de la société. La notion de genre « instaure donc une

¹ D'après le rapport *Filles et garçons, ensemble sur le chemin de la confiance*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2020

rupture entre sexe biologique et sexe social » (Morin-Messabel & Salle, 2013 citées par Duru-Bellat, 2016), et remet en cause l'idée de comportements ou de caractéristiques intrinsèques et universelles à un sexe.

Notre sexe joue pour une grande partie de notre identité, c'est d'ailleurs une des premières choses qui nous définit, l'une des premières informations qui se trouve sur notre carte d'identité. Il existe plusieurs nominations qui définissent de manière quelque peu différente cette identité relative au sexe.

- Identité sexuelle : dans ses travaux, le psychiatre et sexologue Richard Green décrit une identité sexuelle définie à partir de 3 dimensions. Premièrement, la conviction que l'on a d'être fille ou garçon, l'adoption de comportements et de pratiques qui se réfèrent socialement et culturellement à un des deux sexes et enfin le choix de partenaires sexuels masculins ou féminins.
- Identité de genre : développée par Stoller dans les années 1960, cette définition de l'identité sexuelle privilégie les composantes liées au genre et donc aux acquis culturels des caractéristiques reconnues comme masculines ou féminines.
- Identité sexuée : Colette Chiland (1997) distingue une identité sexuée objective, qui est biologique et sociale, d'une identité sexuée subjective, qui est psychologique, et qui s'entend comme le sentiment d'appartenance à un des deux sexes.

- **La construction de l'identité sexuée**

En 1966, Kohlberg développe une théorie cognitivo-développementale de la construction de l'identité sexuée en 3 stades :

- Vers 2 ans, l'enfant est au stade de **l'identité de genre**. Il est capable de se positionner comme garçon ou comme fille et de faire de même pour d'autres individus en repérant des indices physiques.
- Vers 4 ans, il entre dans le stade de la **stabilité de genre**. Il comprend que le sexe reste stable toute la vie. Mais il peut encore facilement se tromper de catégorie pour des personnes inconnues car ses perceptions du féminin et du masculin restent fortement influencées par ses propres conceptions physiques de chaque genre.
- Vers 5 ans, il atteint le stade de la **constance de genre**. Il comprend alors que le sexe ne change pas, quelles que soient les pratiques, comportements, habits que l'on emploie.
- De 5 à 7 ans, des auteurs tels que Martin et Ruble décrivent un « pic de rigidité » qui amène les enfants à adopter des comportements stéréotypés pour conforter leur identité (Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000).
- Vers 6/7 ans, l'identité de genre est complètement acquise.

1.3) Les stéréotypes de genre

- **Stéréotypes et contre-stéréotypes de genre**

La définition d'un **stéréotype** d'après le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) est la suivante :

« Idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir. »

Le CRIPS (Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida et pour la santé des jeunes) définit ainsi les **stéréotypes de genre** :

« Les stéréotypes de genre sont des caractéristiques arbitraires (fondées sur des idées préconçues) que l'on attribue à un groupe de personnes en fonction de leur sexe. Ces stéréotypes ont un impact sur les rôles attribués aux hommes et aux femmes dans la société. Ils servent de prétexte à les cantonner à certains rôles sexuels. »

On peut citer comme exemple des phrases souvent entendues comme « les garçons, ça ne pleure pas ! » ; « les filles aiment le rose » ; « le foot c'est pour les garçons » ou encore « les filles sont douces et calmes ».

La notion de **contre-stéréotype de genre** découle directement de celle de stéréotype de genre mais elle attribue cette fois-ci une caractéristique généralement associée à un sexe, à l'autre sexe. Par exemple, montrer une femme faisant de la mécanique sur une voiture ou un homme portant une jupe.

- **Des stéréotypes de genre omniprésents**

Les stéréotypes ne sont pas seulement présents dans nos paroles, les enfants y sont confrontés dès leur plus jeune âge à travers de nombreux canaux : littérature enfantine, catalogues de jouets, publicités, dessins animés, matériel pédagogique... C'est ce que Serge Chaumier qualifie de « valeurs récurrentes » (cité par Daréoux, 2007) : la multiplicité de signaux, d'informations allant toutes dans le même sens, sur lesquels l'enfant se construit et construit ses représentations du monde, et qui conduisent à potentialiser (ou non) les actions et ambitions de chacun d'entre eux. Cela conduit à un phénomène d'« auto-censure » (Michèle Babillot, citée par Daréoux, 2007) qui va amener les garçons et les filles à s'interdire certains jeux, certaines activités, sans que ces interdictions aient été formellement énoncées par quiconque, mais qui s'imposent à eux de manière implicite.

En ce qui concerne la littérature, Evelyne Daréoux dénonce une importante dévalorisation du féminin avec, dans les albums de jeunesse et plus particulièrement dans les contes, des personnages masculins plus visibles, qui jouissent d'une plus grande représentation dans les titres, sur les couvertures,

dans les illustrations, et qui occupent de surcroît plus de rôles principaux que leurs homologues féminins. De plus, les filles sont bien souvent dépendantes de personnages masculins, ne réalisant que des activités futiles et n'ayant que la beauté comme caractéristique principale. Elles sont davantage représentées à l'intérieur et dans l'univers familial qui englobe les devoirs parentaux et les tâches domestiques. Même chez les personnages « animaux », le sexe masculin est plus valorisé. Ainsi dès la plus tendre enfance, dès les premières histoires lues, les filles ont moins de modèles féminins et ceux qui leur sont proposés sont de moindre valeur, souvent cantonnés à des rôles figuratifs ou de second plan.

Constat similaire dans les manuels scolaires avec des femmes représentées seulement à travers quelques professions souvent peu valorisantes (employées de maison, serveuses, institutrices, infirmières, coiffeuses) et surtout qui maintiennent le sexe féminin dans les fonctions qui lui sont dévolues (tâches ménagères, services et soin, esthétique) tandis que les hommes accèdent à des professions plus prestigieuses.

Dans l'univers des jeux et jouets, Serge Chaumier identifie 3 sortes de séquences proposées aux filles : la séduction, la maternité et le domestique, à travers notamment des jeux d'imitation (cité par Daréoux, 2007). Evelyne Daréoux note le décalage entre cette représentation des activités féminines très restrictive et le rôle des femmes dans la « vie réelle » qui, en France, travaillent pour la majorité. A l'opposé, les jeunes garçons sont invités à se projeter sur le plan professionnel mais également bien au-delà, jusque dans des activités surréalistes (chevalier, super-héros...).

Ces stéréotypes de genre vont donc petit à petit façonner les comportements sociaux des individus selon la catégorie à laquelle ils appartiennent. Ils vont également avoir un impact sur le regard que l'on porte sur nos congénères car l'on s'attend à ce qu'ils correspondent à la « norme » définie pour leur genre, et donc au faisceau de stéréotypes qui y sont liés. Ainsi les stéréotypes tendent d'une part à renforcer l'uniformisation des apparences, actions, pensées des membres d'un groupe (« c'est une fille, donc elle doit faire attention à son

apparence ») mais également à renforcer le clivage entre les groupes (« les filles sont douces et patientes » ; « les garçons sont impulsifs et intrépides »). Ils sont donc des freins à l'expression de la singularité de chacun et limitent les potentialités des individus en les renvoyant à une sorte de norme prédéfinie à laquelle chaque membre d'un groupe doit se soumettre. Il en découle une perte de chances, souvent préjudiciable aux filles sur les plans professionnels et intellectuels, mais également aux garçons qui se trouvent eux-aussi empêchés de s'épanouir dans certaines voies. Ainsi, comme le résume Marie Duru-Bellat (2016), les conséquences de ces stéréotypes à l'âge adulte vont de « la vulnérabilité de la relation père/enfant et la privation de certaines expériences affectives, pour les hommes, jusqu'à la fragilisation de la trajectoire professionnelle et au risque de dépendance, pour les femmes ».

2. L'école face à la question de l'égalité filles/garçons

2.1) L'égalité filles/garçons dans les textes

Il convient tout d'abord de définir précisément ce que l'Ecole englobe sous les termes d'Egalité filles garçons. D'après le site Eduscol², il s'agit premièrement de garantir l'égalité des chances entre les deux sexes puisque l'Ecole vise la réussite de chaque élève, dans un objectif plus général de « modifier la division sexuée des rôles dans la société ». Pour cela la mixité et l'égalité de traitement des filles et des garçons à chaque étape de leur scolarité, y compris pour leur orientation, sont des points cruciaux. Il s'agit également d'appuyer la « prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes », c'est-à-dire d'éduquer les élèves, dès la maternelle, à :

- Ne pas définir un sexe selon des critères liés aux apparences, aux façons de penser, aux goûts, aux activités pratiquées ;
- A l'inverse, de ne pas faire d'une activité, d'un trait de caractère, d'un comportement l'exclusivité d'un des deux sexes ;
- Exercer une vigilance critique face aux modèles imposés par la société ;

² <https://eduscol.education.fr/1631/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons>

- Considérer les deux sexes sur un même pied d'égalité, ayant les mêmes capacités de réussite quel que soit le domaine.

La notion d'Egalité entre les filles et les garçons apparaît dans de nombreux textes institutionnels, montrant une réelle volonté des politiques éducatives d'en faire un point central des principes de l'école. Nous regroupons ici les principaux extraits de ces textes.

- **Code de l'éducation**

Le code de l'éducation, qui regroupe l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation, possède de nombreuses occurrences de l'égalité filles-garçons.

Article L121-1

Ils [les écoles, collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation.

Article L312-17-1

Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité.

Article L311-4

L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité.

Article L321-3

La formation dispensée dans les écoles élémentaires [...] assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences. Elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes [...].

Article L721-2

Ils [les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation] organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations [...].

- **Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République**

Cette loi redéfinit notamment les missions de l'école maternelle et précise son importance en ce qu'elle développe chez chaque élève l'estime de soi et l'envie d'apprendre, préparant l'entrée en école élémentaire. Il est précisé qu'elle « assure une première acquisition des principes de la vie en société et de l'égalité entre les filles et les garçons », rappelant que la transmission de cette valeur se fait dès l'école primaire. De plus, elle engage les ESPE, maintenant appelées INSPE, à former le personnel enseignant à l'éducation entre femmes et hommes et à la lutte contre les discriminations.

- **Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation**

Il décrit dans une première partie les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. La compétence C6 « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » se décline en plusieurs points dont certains ciblent précisément la question de l'égalité entre les sexes : « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes » ; « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ».

- **Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 "Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École"**

Cette circulaire réaffirme l'importance de la formation initiale et continue des personnels d'enseignement et d'éducation dans le domaine de l'égalité filles-garçons et présente des outils pour aider à la mise en œuvre de cet enseignement dans les classes. Il s'agit de ressources à disposition sur le site Eduscol, rubrique « égalité filles-garçons », ainsi que de nouveaux supports destinés à tous les niveaux scolaires de la maternelle au lycée, élaborés par l'inspection générale de l'éducation nationale et le réseau Canopé, accessibles sur le site « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ». La circulaire précise également les modalités de déclinaison de la politique en faveur de l'égalité au niveau académique, avec la mise en place d'une structure de pilotage dédiée qui définira les actions menées à cette échelle. De plus, elle revendique une réalisation plus importante de statistiques sexuées dans le milieu scolaire afin de pouvoir mieux diagnostiquer les situations comparatives des filles et des garçons. Un suivi et une évaluation de cette politique d'égalité est mise en œuvre annuellement par un dialogue entre les structures de pilotage académiques et l'administration centrale.

- **Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024**

L'Egalité entre les femmes et les hommes est l'une des « grandes causes nationales » définies par Emmanuel Macron pour son quinquennat. Il place l'éducation comme le premier pilier de cette politique. Ainsi une nouvelle convention interministérielle, portée par la secrétaire d'état chargée de l'Egalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations, a été conclue, engageant tous les ministères responsables de missions d'enseignement : le ministère des armées, le ministère de l'éducation nationale

et de la jeunesse, le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, le ministère de la culture et le ministère de l'agriculture et de l'alimentation. Se déclinant sur l'ensemble du territoire, cinq grands axes d'intervention ont été définis :

- Piloter la politique d'égalité au plus près des élèves et des étudiantes et étudiants
- Former l'ensemble des personnels à l'égalité
- Transmettre aux jeunes une culture de l'égalité et du respect mutuel
- Lutter contre les violences sexistes et sexuelles
- S'orienter vers une plus grande mixité des filières de formation.

Pour permettre une évaluation de ces mesures, des indicateurs de suivi ont été établis et des référent(e)s « égalité » ont été choisis à différentes échelles.

- **Programmes 2020 de l'école primaire**

En ce qui concerne le cycle 1, on trouve deux occurrences de l'égalité entre filles et garçons. Tout d'abord, l'école maternelle est présentée comme un lieu « où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble », et qui « construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons ». Par ailleurs dans le domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques », il est souligné l'importance de la participation de l'ensemble des élèves aux activités physiques, et que « l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons ».

Dans les programmes du cycle 2, on retrouve également une première occurrence dans le domaine de l'éducation physique et sportive, avec une insistance sur la construction de compétences chez les « filles et garçons ensemble et à égalité ». Dans le domaine de l'enseignement moral et civique, l'une des finalités poursuivies est d'« acquérir et partager les valeurs de la République », dans laquelle il est fait mention de « porter particulièrement attention à l'égalité fille-garçon ». Une autre finalité poursuivie est d'« accéder à

une première connaissance des cadres d'une société démocratique », où l'on retrouve un travail sur « l'égalité de droits entre les femmes et les hommes ».

De la même manière que pour les cycles 1 et 2, on retrouve dans les programmes du cycle 3 la mention de l'égalité filles-garçons à travers le domaine de l'éducation physique et sportive : « l'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon ». Il est cependant précisé que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres ». Il est de nouveau fait mention de l'égalité filles-garçons dans le domaine de l'enseignement moral et civique, notamment au travers des valeurs de la République.

2.2) Agir pour l'égalité filles/garçons au sein des classes

Comme développé précédemment, les stéréotypes de genre sont entretenus par de nombreux canaux ou « valeurs récurrentes ». Au quotidien en classe, il convient donc tout d'abord que les enseignants et autres personnels éducatifs soient vigilants quant à leurs propos. Au-delà de propos ou actions discriminantes qui favoriseraient ou stigmatiseraient un sexe, il est impératif de veiller à une répartition égalitaire des prises de paroles entre garçons et filles, d'apporter de l'aide et d'être présents pour les garçons et pour les filles de la même façon et ce, quel que soit le domaine d'activité. Les dispositifs doivent favoriser la mixité et valoriser les réussites de chacun indépendamment de son sexe.

Hormis cette vigilance quotidienne, deux outils semblent particulièrement adaptés pour agir sur l'égalité filles/garçons et questionner des situations avec les élèves : l'album de jeunesse et la discussion à visée philosophique.

2.3) L'album de jeunesse

- **Une morphologie variable et complexe**

L'album de jeunesse est une grande famille d'ouvrages appartenant à la littérature de jeunesse, dont la caractéristique majeure est la coexistence de textes et d'images dans ses pages. La place prise par ces deux éléments est variable, il arrive même que le texte soit totalement absent, on parle alors « d'album sans texte ». En dehors de cette catégorie un peu spéciale, Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve (Leclaire-Halté et al., 2016) distinguent, en se basant sur les travaux d'Isabelle Nières-Chevrel, les textes illustrés et les iconotextes. Pour ces premiers, la production du texte et de l'image se fait l'une après l'autre - l'image prenant le nom d'illustration - avec une dominance unidirectionnelle (du texte vers l'image ou de l'image vers le texte). En ce qui concerne les iconotextes, texte et image sont élaborés simultanément, avec une dominance bidirectionnelle entre ces deux éléments qui nécessitent d'être lus conjointement pour être pleinement compris.

Selon Sophie Van der Linden (2008), dans « L'album, le texte et l'image », l'album « est le lieu de tous les possibles » car il peut revêtir des formes d'organisation très disparates : « en fonction de la narration ou de l'effet recherché, l'illustrateur positionne les images ou les textes de manière à tirer parti de son support. » Elle distingue ainsi :

- Des albums qui isolent texte et image, soit chacun sur une page de la double page, soit dans des zones bien limitées. L'image peut alors avoir, selon sa localisation et sa taille, plusieurs fonctions : redondance (même sens), complémentarité (élaboration conjointe du sens) ou dissociation (sens contraire) par rapport au texte.
- Des albums qui n'isolent pas le texte de l'image, où les mots font ainsi partie intégrante des illustrations. Le lecteur explore donc texte et image enchâssés au fil des pages.

La morphologie variable des albums va par ailleurs entraîner différentes postures de lecteur, demandant souvent des relectures pour saisir un sens

second ou un message qui ne serait pas directement accessible lors d'une première lecture.

- **L'utilisation de l'album de jeunesse en classe**

L'album de jeunesse, et plus généralement le livre, est un outil particulièrement utilisé en classe, et les programmes scolaires prescrivent d'ailleurs pour chaque cycle une quantité minimale d'ouvrages à étudier. En effet, la littérature permet de répondre à de multiples objectifs, comme le souligne Armelle Roderon (2013) : des objectifs langagiers d'une part, avec la maîtrise de la langue française, la constitution d'une première culture littéraire commune, le développement de capacités de compréhension, mais également et plus largement de participer à l'exploration du monde, d'enrichir les connaissances et la culture des élèves. En cela, « la littérature peut concourir à la construction de chaque discipline ».

Comme le soulèvent Catherine Bruguière et Eric Triquet (2012), les albums peuvent ainsi être un point d'appui pour faire questionner le monde aux élèves grâce au travail de compréhension qu'ils suscitent. En effet, le dialogue entre fiction et réalité est intéressant car il est réciproque : des connaissances sont nécessaires pour comprendre une histoire mais à l'inverse, comprendre une histoire peut permettre de mieux comprendre certaines réalités. En ce qui concerne le domaine de l'égalité entre les sexes, il semblerait intéressant d'amener les élèves à se questionner – à partir d'albums sélectionnés et mettant en jeu des situations propices à cette réflexion – sur les personnages présents, les situations vécues et les sentiments qui en découlent. Finalement, il s'agirait d'abstraire, à partir du matériau narratif donné par le livre, à partir d'une situation qui n'est pas personnelle, qui n'est pas nécessairement celle de l'élève, des comportements favorables ou défavorables au respect et à la tolérance de tous et ainsi à une plus grande égalité entre les sexes.

En outre, de nombreux auteurs (Tauveron & Sève, 1999 ; Roderon, 2013 ; Javerzat, 2011) se sont intéressés à l'utilisation de réseaux littéraires en classe. L'intérêt d'un travail en réseau est de tirer parti d'une lecture pour en enrichir

d'autres. Ainsi une sélection judicieuse d'ouvrages, étudiés conjointement, va permettre aux élèves de faire des liens et de faire dialoguer les lectures en pointant ce qui les rapproche ou au contraire les distingue. Grâce à ces lectures conjointes, quelle que soit la discipline concernée, des notions ciblées en amont par l'enseignant vont pouvoir s'enrichir.

- **Les stéréotypes de genre dans les albums de jeunesse**

Plusieurs publications (Brugeilles et al., 2002 ; Dafflon Nouvelle, 2002) font état de la suprématie masculine au sein de la littérature de jeunesse, non pas forcément à travers des stéréotypes directement perceptibles, mais par un ensemble d'éléments véhiculant « des rapports sociaux de sexe inégalitaires ». Par exemple, les personnages sont majoritairement masculins, surtout lorsqu'il s'agit de personnages de premier plan, et ce dès la couverture des albums. Les actions et pensées des personnages induisent « hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles » qui finalement agissent de la même façon que des stéréotypes, enfermant chaque sexe dans des normes de genre. Quant aux personnages « animaux », très présents dans les albums jeunesse, une asymétrie est également notable avec, pour le sexe masculin, « des animaux plus imposants en taille et en force [...] ou alors plus présents dans l'imaginaire collectif des enfants comme les ours et les loups, occupant par là même une position plus valorisée ». Si les personnages « animaux » féminins sont quantitativement plus présents, il s'agit de « représentants de moindre valeur » comme des insectes ou des animaux de plus petite taille. Enfin, on retrouve également une asymétrie notable au niveau des personnages adultes avec une représentation assez traditionnelle des rôles féminins dans des activités domestiques d'intérieur.

Il est alors légitime de penser que cette littérature stéréotypée est néfaste à l'acquisition de la valeur d'égalité entre les sexes et enferme les enfants dans des représentations cloisonnées et hiérarchisées des sexes. Cependant, des travaux montrent que les stéréotypes favorisent la construction de compétences en lecture, notamment celle de la création d'un horizon d'attente, et permettent

de guider le lecteur en l'aidant à faire des connexions comme le rappelle Christiane Connan-Pitando (Connan-Pitando, 2019). Cette dernière s'appuie sur les mots de Max Bulten : « la catégorie du stéréotype, ordinairement assez dépréciée dans les valeurs éducatives et littéraires, entre de façon inévitable dans la formation des jeunes lecteurs ; elle peut aider les enseignants à penser une continuité de l'action pédagogique en offrant des cadres de référence pour concevoir des programmations et des progressions dans la construction d'une culture littéraire ». Elle souligne que nous initiions les élèves à la construction de stéréotypes dès l'école maternelle, comme les réflexions autour des couvertures d'albums, autour d'un genre, autour d'un type de personnage... De plus, une fois ces « modèles sociaux-culturels » instaurés, il est d'autant plus facile de repérer les écarts et d'accueillir des représentations détournées, contre-stéréotypées.

Par ailleurs, des expérimentations (Ferrière & Morin-Messabel, 2013) montrent un intérêt limité à l'utilisation d'albums contre-stéréotypés avec les plus jeunes enfants qui ne sont pas encore capables d'accueillir des représentations différentes de leurs conceptions. Cela est lié à l'immaturation de la construction de leur identité sexuée : ils connaissent un « pic de rigidité » qui se traduit par une catégorisation fortement stéréotypée des comportements. Des auteurs (Morin-Messabel & Salle, 2013 citées par Duru-Bellat, 2013) ont montré que, confrontés à des scènes contre-stéréotypées – par exemple celle d'une princesse venant au secours d'un prince – les enfants se trouvent déstabilisés et reviennent quand même vers les aspects stéréotypés que l'on souhaitait atténuer : ici le mariage du prince et de la princesse. Ainsi, plutôt que de vouloir à tout prix contrebalancer les stéréotypes en montrant aux enfants des contre-stéréotypes pour chaque sexe, il serait intéressant, d'après ces auteurs, d'utiliser des albums neutres qui ne tendraient pas à renforcer une catégorisation filles/garçons trop importante et élargirait les conceptions des possibles pour les 2 sexes. Il est également souligné l'importance des interventions de l'enseignant lors des discussions suivant la lecture de l'album pour aider les élèves à décrypter et expliquer les situations. Il apparaît ainsi intéressant, plutôt que de renvoyer un stéréotype de genre vers le genre opposé, de chercher à conduire les élèves vers l'idée d'égalité entre les sexes.

2.4) La discussion à visée philosophique ou DVP

Il existe différentes modalités pour envisager de pratiquer de la philosophie avec les enfants ou tout du moins pour les amener à se questionner sur des grandes questions de la vie. L'une d'entre elles est la discussion. C'est Matthew Lipman qui, le premier, a décrit la discussion comme apprentissage de la philosophie avec les plus jeunes. Il a établi une méthode qu'il propose aux enseignants et autres éducateurs avec appui de romans philosophiques et de guides pédagogiques. Mais d'autres chercheurs ont également investi le champ de la discussion à visée philosophique, comme Jacques Lévine qui est le fondateur des Ateliers Philosophie. Ces derniers consistent à préparer les élèves de primaire à la pensée philosophique, plus qu'en un apprentissage de la philosophie elle-même. C'est en cela que Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, dit que la pédagogie de Lévine serait le préalable à celle de Lipman, un préalable « qui rendrait possible [...] l'exercice d'une pensée autonome, parce qu'ancrée dans *l'expérience originnaire de pouvoir être la source d'une pensée*, de sa pensée » (Tozzi, 2008).

Les travaux de Michel Tozzi quant à eux, portent sur la Didactique de l'Apprentissage du Philosophe (DAP), en particulier auprès des enfants. Sa définition de la DVP se base d'une part sur celle de discussion, qui consiste en « un processus interactionnel, au sein d'un groupe, d'échanges verbaux rapprochés sur un sujet précis, placé sous la responsabilité intellectuelle d'une (ou plusieurs) personnes » à laquelle peut s'adjoindre une visée philosophique par plusieurs dimensions : la nature du sujet, la position réflexive des discutants en tant qu'hommes, le traitement rationnel utilisé pour répondre au questionnement, et l'éthique communicationnelle des échanges qui consiste à trouver ensemble des réponses pour enrichir collectivement la réflexion (Tozzi, 2007). Pour lui, l'objectif de ces discussions est de « favoriser chez l'enfant l'élaboration de sa personnalité par un ancrage dans sa condition de sujet pensant » (Tozzi, 2008).

Alain Delsol, pour sa part, insiste sur la notion de « l'agir communicationnel » définie par Habermas, qui caractérise les échanges entre pairs qui ont pour

finalité une entente collective. Il définit ainsi la DVP comme un « dispositif innovant [qui] tend à favoriser chez l'enfant, l'apprentissage de la négociation et de la compréhension avant d'agir ; il place les élèves dans une situation problème où il faut se mettre à plusieurs et chercher l'entente pour comprendre et réfléchir avant de proposer des solutions possibles » (Delsol, 2006). Quelle est alors la place de l'enseignant ? Lévine prône le non interventionnisme : pour lui, c'est « dans et par le rapport aux autres que se fait [la] prise de conscience » alors que Tozzi se trouve plus favorable à des interventions modérées de la part de l'enseignant en cours de séance pour recentrer, relancer, préciser ou encore approfondir les propos des élèves (Tozzi, 2008).

Tozzi identifie trois points d'appui qui sont intéressants pour la mise en œuvre de DVP au sein d'une classe même si l'on s'éloigne de la méthode telle qu'elle a été pensée à son origine. Tout d'abord il faut s'appuyer sur des questions qui intéressent les élèves, soit parce qu'ils les ont eux-mêmes posées, soit parce qu'elles correspondent à leurs préoccupations. Il faut également travailler à partir de supports écrits pour faciliter l'implication des élèves et déclencher leur réflexion. Enfin, il faut instaurer une « communauté de recherche » (selon les termes de Pierce et Dewey) dans laquelle la parole est démocratiquement partagée et organisée, avec des exigences critiques et un devoir d'argumentation.

Certains auteurs émettent toutefois des réserves concernant la mise en œuvre de ce dispositif avec les plus jeunes. Jacques Lévine (cité par Tozzi, 2007) par exemple, énonce qu' « une discussion trop précoce dans le temps (par exemple en maternelle) ne laisserait pas suffisamment de temps à l'enfant pour élaborer sa propre pensée interne, tout préoccupé qu'il serait de réagir à l'opinion des autres » d'où l'intérêt de partir de questions qui concernent directement les élèves et de s'appuyer sur des supports comme la littérature de jeunesse. C'est également une difficulté à laquelle a été confrontée Claudine Leleux en constatant que les plus jeunes élèves qui avaient pris part aux DVP dans le cadre de son étude semblaient « largués » (Leleux, 2014). Elle met en cause le non respect de la « Zone Prochaine de Développement » décrite par Vygotski chez ces enfants qui n'auraient donc pas pu se saisir de la situation proposée car se

situant encore trop loin sur un plan cognitivo-développemental des enjeux soulevés. Par ailleurs, se basant sur travaux de Kohlberg autour du dilemme moral, elle rappelle l'importance d'observer l'argumentation des élèves pour justifier leurs réponses plus que leurs réponses en elles-mêmes. En effet c'est cette argumentation qui permet de situer le stade de développement du jugement normatif où se trouve l'élève et c'est bien de faire progresser la capacité de jugement moral et citoyen de l'élève qui intéresse l'enseignant dans sa pratique de classe.

3. Présentation du travail de recherche

3.1) Problématique et questions de recherche

A la lumière de la lecture des articles cités et des textes officiels traitant du sujet de l'égalité filles-garçons à l'École, ce travail de recherche se propose d'explorer, chez des élèves de l'école maternelle (MS et GS), l'utilisation d'albums de jeunesse pour prendre conscience et discuter des stéréotypes de genre sur les activités, les métiers et la répartition des tâches selon les sexes.

Il s'agira de répondre à plusieurs questions de recherche, à commencer par « quels sont les stéréotypes des élèves de maternelle sur les représentations, les activités, les métiers et la répartition des tâches des deux sexes ? » via l'analyse de dessins d'élèves et de leurs paroles autour de ces productions. Ces informations permettront d'élaborer des groupes d'élèves dont le degré de stéréotypie des représentations sera hétérogène pour réaliser différentes DVP (discussions à visée philosophique). A partir de ces dernières, nous essaierons d'établir quelles sont les réflexions développées par les élèves à la suite de lectures d'albums mettant en jeu des stéréotypes ou des contre-stéréotypes sur les activités, les métiers et la répartition des tâches selon les sexes. Il s'agira ainsi d'analyser à la fois les points de vue et les arguments avancés par les élèves, mais également les éventuelles évolutions de positionnement au cours de discussions argumentées à leur portée ou d'une discussion à l'autre.

Les hypothèses que nous émettons en amont de ce travail de recherche sont que les élèves de moyenne et grande sections n'ont pas encore de représentations sexuellement stéréotypées en elles-mêmes, mais qu'elles s'appuient surtout sur les modèles parentaux et plus globalement de l'entourage qu'ils possèdent. Nous supposons également que l'utilisation d'albums de jeunesse judicieusement sélectionnés pour servir de point d'ancrage à des discussions à visée philosophique va permettre effectivement aux élèves de se questionner et de bousculer certaines de leurs représentations, mais qu'elle ne pourra pas avoir un impact fort et durable sur leurs conceptions qui peineront à se détacher des modèles sociaux qu'ils ont.

3.2) Choix des albums étudiés

Le travail mené avec les élèves s'articulera autour d'un corpus constitué de six albums (cf. partie 8.1) *Présentation des albums sélectionnés*) étudiés tout au long d'une séquence construite pour mener ce travail de recherche (cf. partie 8.2) *Présentation de la séquence support*) :

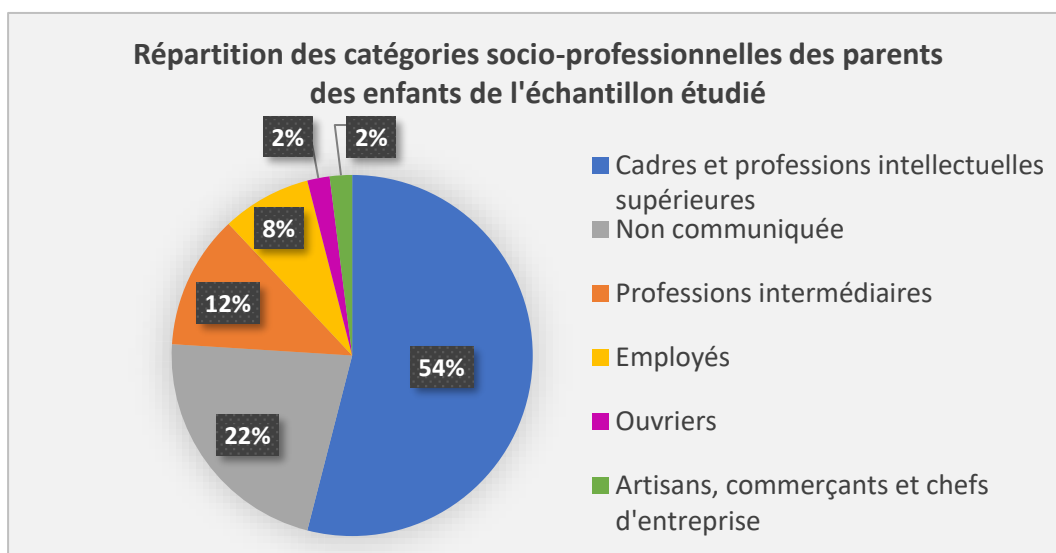
- l'album *A quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger afin de questionner les « activités de filles » et les « activités de garçons » en séance 2 ;
- l'album *Princesse Kevin* de Michaël Escoffier afin d'aborder le sujet des « interdits » selon le sexe liés au regard des autres en séance 3 ;
- les albums *Mon papa* et *Ma maman* d'Anthony Browne pour apporter aux élèves des représentations variées sur les activités et les tâches attribuées à chaque sexe, en séance 4 ;
- les albums *A calicochon* d'Anthony Browne et *Voilà maman !* de Kate Banks pour confronter différentes répartitions des tâches au sein du foyer, en séance 5.

Ces albums seront, à l'issue de la séquence, laissés à la libre disposition des élèves pour qu'ils puissent les consulter à nouveau librement et réinvestir les notions et propos développés au cours des DVP.

3.3) Echantillon étudié

La population étudiée est celle d'une classe de 25 élèves, composée de 17 grandes sections et 8 moyennes sections, dans une école maternelle du centre-ville de Toulouse. Ils sont âgés de 4 à 5 ans et l'on compte 13 garçons et 12 filles. Trois élèves de la classe ont leurs parents séparés, les autres vivent conjointement avec leur père et leur mère.

Les catégories socio-professionnelles des parents peuvent également avoir un impact sur ce travail de recherche car elles entraînent des modèles parentaux variables pour les enfants. Voici comment elles se répartissent au sein de la classe :



3.4) Recueil de données

Pour répondre aux questions de recherche précédemment établies, deux modalités différentes de recueil de données seront employées :

- La réalisation de productions à partir d'une consigne précise : dessins commentés par l'élève ou classement d'images ;
- L'enregistrement de DVP réalisées en demi-groupe classe les plus hétérogènes possibles au niveau du degré de stéréotypie des représentations des élèves. Elles seront enregistrées à l'aide d'un dictaphone et étudiées a posteriori.

Les données recueillies seront donc rassemblées en 8 corpus :

❖ *Corpus 1 : séance 1 phase 2*

Dessins des représentations initiales garçon/fille des élèves.

❖ *Corpus 2 : séance 1 phase 3*

Annotation des dessins des représentations initiales garçon/fille des élèves : discours descriptif sur leurs dessins (apparence et activité) et questions sur le futur métier du garçon et de la fille.

❖ *Corpus 3 et 3' : séance 2 phases 2, 3 et 4*

Enregistrements audios des réflexions et échanges des élèves en situation de DVP autour d'un album « A quoi tu joues ? » en 2 demi-groupes classe.

❖ *Corpus 4 et 4' : séance 3 phases 2 et 3*

Enregistrements audios des réflexions et échanges des élèves en situation de DVP autour d'un album « Princesse Kevin » en 2 demi-groupes classe.

❖ *Corpus 5 : séance 4 phase 3*

Dessin des représentations initiales père/mère après lecture des albums « Mon papa » et « Ma maman ».

❖ *Corpus 6 : séance 4 phase 4*

Annotation des dessins des représentations initiales père/mère : description de l'activité représentée et question complémentaire sur le métier ou le loisir du père et de la mère selon ce que l'élève a représenté.

❖ *Corpus 7 et 7' : séance 5 phases 2 et 3*

Enregistrements audios des réflexions et échanges des élèves en situation de DVP autour des albums « A calicochon » et « Voilà Maman ! » en 2 demi-groupes classe.

❖ *Corpus 8 : séance 6 phase 2*

Classement d'images à coller dans 3 colonnes distinctes (plutôt pour filles/plutôt pour garçons/pour garçons et filles) servant de bilan de fin de séquence et évaluant l'impact du travail mené avec les élèves

3.5) Grilles d'analyse des différents corpus

❖ *Supports d'analyse des corpus 1 et 2*

Tout d'abord les dessins des élèves seront décrits dans le tableau suivant :

Dessins des garçons et des filles (Corpus 1)									
Elève	Sexe	Tailles relatives des personnages		Couleurs utilisées		Caractéristiques		Autres éléments représentés	
		Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille

Un premier élément d'analyse des stéréotypes sera alors étudié : les couleurs utilisées par les élèves pour les dessins du garçon d'une part, et de la fille d'autre part.

Puis, l'enseignante s'entretiendra individuellement avec chaque élève afin de compléter le tableau suivant :

Commentaires associés aux dessins des garçons et des filles (Corpus 2)							
Elève	Sexe	Critère(s) de reconnaissance		Activité réalisée		Métier possible	
		Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille

Trois autres éléments d'analyse des stéréotypes seront alors analysés à partir des propos des élèves : les critères de reconnaissance du garçon et de la fille, les activités réalisées et les métiers possibles pour chacun des 2 sexes.

D'autre part, pour étudier le positionnement de chaque élève face aux stéréotypes de genre, le ratio « nombre d'élément(s) stéréotypé(s)/nombre total d'élément(s) » sera calculé à partir de leurs productions des corpus 1 (dessin) et

2 (commentaires associés). Seront considérés comme stéréotypés les éléments suivants :

Productions concernant la fille	Productions concernant le garçon
<ul style="list-style-type: none"> - Cheveux longs - Couleurs : rose, violet - Activité domestique - Jeu stéréotypé "de fille" : poupée... - Travail dans le service à la personne, le soin, la vente - Autre élément stéréotypé féminin (par exemple : robe, jupe, maquillage, couronne, talons, cœurs, fleurs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cheveux courts ou absence de cheveux - Couleurs : bleu, noir - Activité faisant intervenir la force physique (sport, combat) - Jeu stéréotypé « de garçon » : billes, cartes, ballon... - Métier dans la défense, la justice - Autre élément stéréotypé masculin (par exemple : pantalon, ballon, balle, raquette, cage de foot)
Fille de taille plus petite que le garçon	
Jugement de valeur montrant la supériorité d'un sexe sur l'autre tel que « le garçon/la fille fait mieux xxx que la fille/le garçon »	

Nous considérerons qu'à partir du moment où au moins 1 élément représenté ou énoncé par un élève sur 3 est stéréotypé, alors sa représentation des sexes est stéréotypée. Si ce ratio atteint ou dépasse 1 élément sur 2, alors sa représentation des sexes sera considérée comme très stéréotypée.

Catégorisation
Ratio $\geq 0,5$: Représentation très stéréotypée (RTS)
Ratio $[0,33 - 0,5[$: Représentation stéréotypée (RS)
Ratio $< 0,33$: Représentation peu stéréotypée (RPS)

Ces différents profils serviront à constituer des groupes de DVP hétérogènes pour les séances suivantes. Ils permettront également de catégoriser les productions des élèves de tous les corpus obtenus dans ce travail de recherche et ainsi de suivre l'évolution des positionnements des élèves tout au long de la séquence.

❖ *Support d'analyse des corpus 3 et 3'*

Au cours de cette première DVP en demi-groupes hétérogènes, différents éléments seront relevés pour chaque élève à l'aide du tableau suivant :

Synthèse des prises de parole et des positionnements (Corpus 3 et 3')									
Elève	Positionnement lors des prises de parole					Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie

Chaque prise de parole d'un élève sera comptabilisée, quelle que soit sa longueur et même si le propos ne répond pas à une question posée ou à l'intervention d'un pair. Une prise de parole sera de plus comptabilisée comme relevant d'un positionnement stéréotypé (PS) si y apparaît un des éléments suivants, adaptés à l'album *A quoi tu joues ?* :

	Filles	Garçons
PS dans les propos sur les jeux et activités favorites	Poupées, dinette, danse	Toupies, jeux vidéos, cartes, sport, voitures, trains
PS dans les propos au cours de la lecture de l'album, des questionnements ou de la DVP	Est d'accord avec un stéréotype donné par l'album, donne des activités ou jeux réservés aux filles ou aux garçons	

Les cases de la colonne « Positionnement lors des prises de parole » seront ainsi complétées par les annotations « PS » pour Positionnement Stéréotypé ou « PNS » pour Positionnement Non Stéréotypé selon qu'apparaissent ou non des éléments cités ci-dessus. Nous calculerons alors le ratio « nombre de prise(s) de parole avec position stéréotypée/nombre total de prise(s) de parole ».

A partir des ratios obtenus, nous catégoriserons le positionnement des élèves en RTS, RS et RNS selon le barème précédemment détaillé.

❖ *Support d'analyse des corpus 4 et 4'*

Pour analyser ces corpus, on relèvera les mêmes éléments que pour les corpus 3 et 3', à l'aide du tableau et des annotations précédemment détaillés. Cependant, pour considérer une prise de parole stéréotypée de la part d'un élève, on recherchera d'autres éléments, ceux-ci étant adaptés à l'album *Princesse Kevin* étudié au cours de cette séance :

RS dans les propos au cours de la lecture de l'album, des questionnements ou de la DVP	N'accepte pas que Kevin se déguise en princesse ou émet un jugement de valeur négatif ; Catégorise des déguisements pour filles/pour garçons ; Enonce des restrictions quelconques (activités, éléments physiques, goûts) pour l'un des deux sexes
--	--

Le ratio « nombre de prise(s) de parole avec position stéréotypée/nombre total de prise(s) de parole » sera à nouveau calculé afin de catégoriser les représentations des élèves.

❖ *Supports d'analyse des corpus 5 et 6*

La grille d'analyse des dessins du corpus 5 sera la même que celle des dessins du corpus 1 mais s'intéressera à la représentation du papa et de la maman à la place de la fille et du garçon :

Dessins des papas et des mamans (Corpus 5)									
Elève	Sexe	Tailles relatives des personnages		Couleurs utilisées		Caractéristiques		Autres éléments représentés	
		Papa	Maman	Papa	Maman	Papa	Maman	Papa	Maman

Seront alors de nouveaux analysées les couleurs employées pour les dessins du papa et de la maman pour observer si des tendances stéréotypées apparaissent.

En revanche la grille d'analyse des commentaires associés du corpus 6 sera quelque peu différente de la grille d'analyse des commentaires associés du corpus 2 puisqu'il n'y figurera plus le critère de reconnaissance de la maman/du papa. En effet nous nous focaliserons davantage sur les activités et les métiers

imaginés par les élèves pour « des » parents (et non pas « ses » parents ; les mots employés par l'enseignante sont volontairement « une » maman et « un » papa pour ne pas renvoyer les élèves à leurs propres parents) :

Commentaires associés aux dessins des papas et des mamans (Corpus 6)					
Elève	Sexe	Activité réalisée hors travail		Métier possible	
		Papa	Maman	Papa	Maman

Il sera alors analysé les types d'activités et de métiers proposés par les élèves pour mettre en évidence d'éventuels stéréotypes.

Comme pour les corpus 1 et 2, le ratio « nombre d'élément(s) stéréotypé(s)/nombre total d'élément(s) » sera calculé pour chaque élève à partir de ses productions des corpus 5 (dessin) et 6 (commentaires associés) et permettra de les catégoriser. Seront considérés comme stéréotypés les éléments suivants :

Dessin de la maman	Dessin du papa
<ul style="list-style-type: none"> - Cheveux longs - Couleurs : rose, violet - Activité domestique ou avec les enfants - Métiers dans le service à la personne, le soin, la vente - Autre élément stéréotypé féminin (par exemple : robe, jupe, maquillage, couronne, talons, cœurs, fleurs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cheveux courts ou absence de cheveux ; barbe - Couleurs : bleue, noir - Activité faisant intervenir la force physique (sport, combat) - Métier dans la défense, la justice - Autre élément stéréotypé masculin (pantalon, ballon, balle, raquette, cages de foot)
La maman est de taille plus petite que le papa	
Jugement de valeur tel que « le papa/la maman fait mieux xxx que la maman/le papa »	

❖ *Support d'analyse des corpus 7 et 7'*

Comme pour les enregistrements audios des corpus 3 et 3' et 4 et 4', les corpus 7 et 7' seront analysés selon différents critères :

Synthèse des prises de parole et des positionnements (Corpus 7 et 7')									
Elève	Positionnement lors des prises de parole					Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie

L'intégralité des prises de paroles de chaque élève sera comptabilisée et les prises de parole seront également comptabilisées comme étant stéréotypées si l'on y trouve des éléments adaptés aux albums *A calicochon* et *Voilà Maman !* traités lors de cette séance :

RS dans les propos au cours de la lecture de l'album, des questionnements ou de la DVP	<p>Trouve normale la situation initiale de l'album <i>A calicochon</i> Ne comprend pas que la situation est éprouvante pour la mère N'anticipe pas la fatigue de la mère et le "ras-le-bol" Ne comprend pas pourquoi la situation est plus confortable pour la mère dans <i>Voilà Maman !</i> Ne voit pas la différence entre les 2 albums</p>
--	--

Ces critères peuvent sembler davantage liés à des compétences de compréhension que relevant de stéréotypes, mais les compétences de la grande majorité des élèves de la population étudiée et la « non-complexité » des albums choisis nous permettent d'exclure une mauvaise interprétation des propos qui relèveraient de problèmes de compréhension.

Le ratio « nombre de prise de parole avec position stéréotypée/nombre de prise de parole totale » sera calculé et les représentations des élèves seront catégorisées.

❖ Support d'analyse du corpus 8

Les collages du corpus 8 seront analysés de la manière suivante :

- Si une image est collée dans la colonne considérée « stéréotypée » fille ou garçon, le score de l'élève est augmenté de 2 points ;
- Si une image est collée dans la colonne considérée « contre-stéréotypée » fille ou garçon, le score de l'élève est augmenté d'1 point ;
- Si une image est collée dans la colonne « Pour filles et garçons », le score de l'élève n'augmente pas.

Voici comment sont classées les images selon leur type de stéréotypie :

Image stéréotypée « pour filles »	Image stéréotypée « pour garçons »
Cuisine	Astronaute
Balai	Bureau (travail de)
Chanter	Football
Salle de bain	Regarder le football à la télévision
Déguisement de princesse	Skate
Charriot de courses alimentaires	Outils de bricolage
Couleur rose	Patron
	Petites voitures

Par exemple, si un élève colle toutes les images comme dans le tableau ci-dessus, et ne colle donc rien dans la colonne « pour filles et garçons », il obtiendra le score maximal : $2 \times 15 = 30$ points. Le ratio de chaque élève sera alors calculé de la façon suivante « score de l'élève/score maximal » soit « score de l'élève/30 ». Chaque production sera alors catégorisée selon le même barème que tous les corpus précédents.

❖ *Suivi global*

Enfin, à partir de l'ensemble des catégorisations des représentations des élèves pour chaque corpus, sera établi un suivi global dans lequel les prises de positions successives des élèves seront analysées pour observer d'éventuelles évolutions et tenter de les caractériser.

4. Résultats

4.1) Stéréotypes présents dans la population étudiée

Corpus 1 – Dessins du garçon et de la fille

Fig.1 Couleurs utilisées pour le dessin de la fille (N=75 éléments)

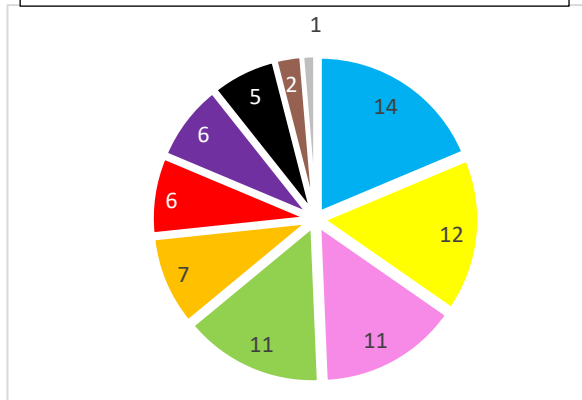
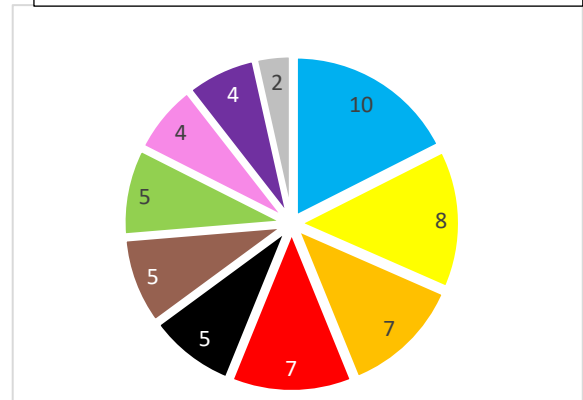


Fig. 2 Couleurs utilisées pour le dessin du garçon (N=57 éléments)



On peut tout d'abord noter qu'en moyenne, plus de couleurs ont été utilisées pour le dessin de la fille que pour le dessin du garçon (75 éléments de couleurs ont été relevés dans les dessins de la fille contre 57 dans les dessins du garçon).

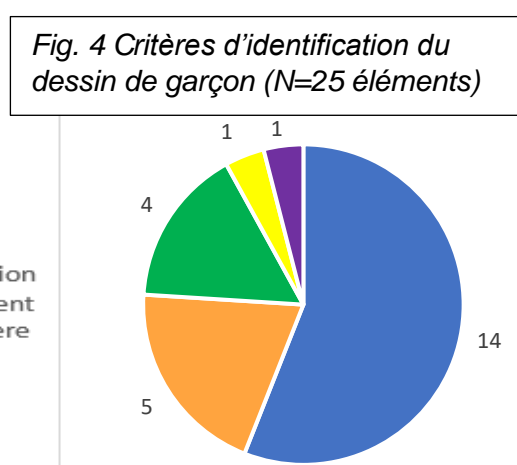
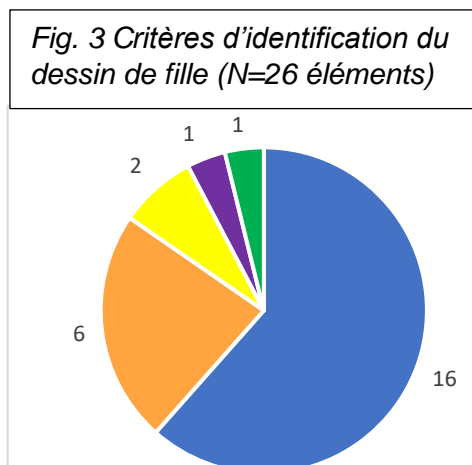
Que ce soit pour le dessin de la fille ou du garçon, les 2 couleurs les plus utilisées sont le bleu et le jaune. Le bleu est donc la couleur la plus associée aux garçons, ce qui est conforme aux stéréotypes, mais elle l'est aussi pour les filles, et apparaît même plus fréquemment dans ces dessins que dans ceux du garçon (14 productions vs 10 productions).

Viennent ensuite dans des proportions égales le orange et le rouge pour le garçon et le rose et le vert pour la fille. La couleur rose n'est donc que la 3^{ème} plus utilisée pour le dessin de la fille, exæquo avec le vert, ce qui s'éloigne des stéréotypes usuels.

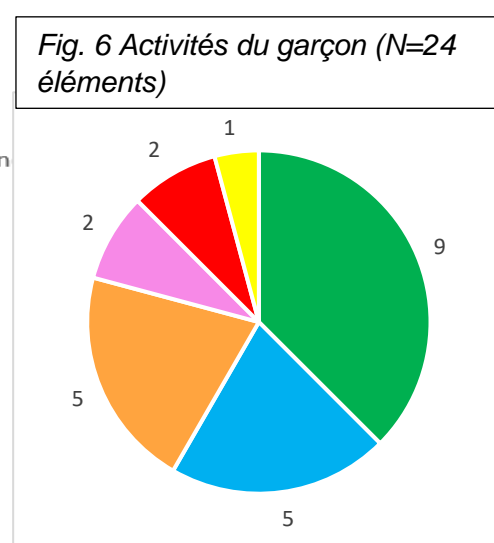
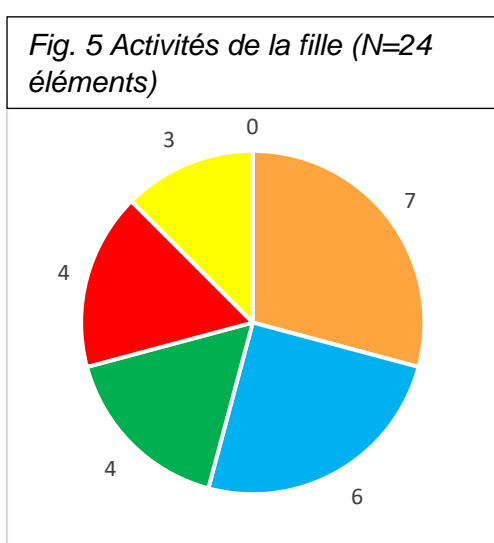
Le gris est la couleur la moins utilisée quel que soit le sexe représenté, précédé du marron et du noir pour le dessin de la fille, et du violet et du rose en proportions égales pour le dessin du garçon. Si le rose n'est donc pas la couleur la plus utilisée pour le dessin de la fille, elle reste néanmoins beaucoup plus prégnante que dans les dessins du garçon. On note également, de manière surprenante, que le violet est la quatrième couleur la moins utilisée pour le dessin

de la fille. Cette couleur est donc peu utilisée dans les productions des élèves, que ce soit pour le représentant d'un sexe comme de l'autre.

Corpus 2 – Commentaires associés aux dessins du garçon et de la fille

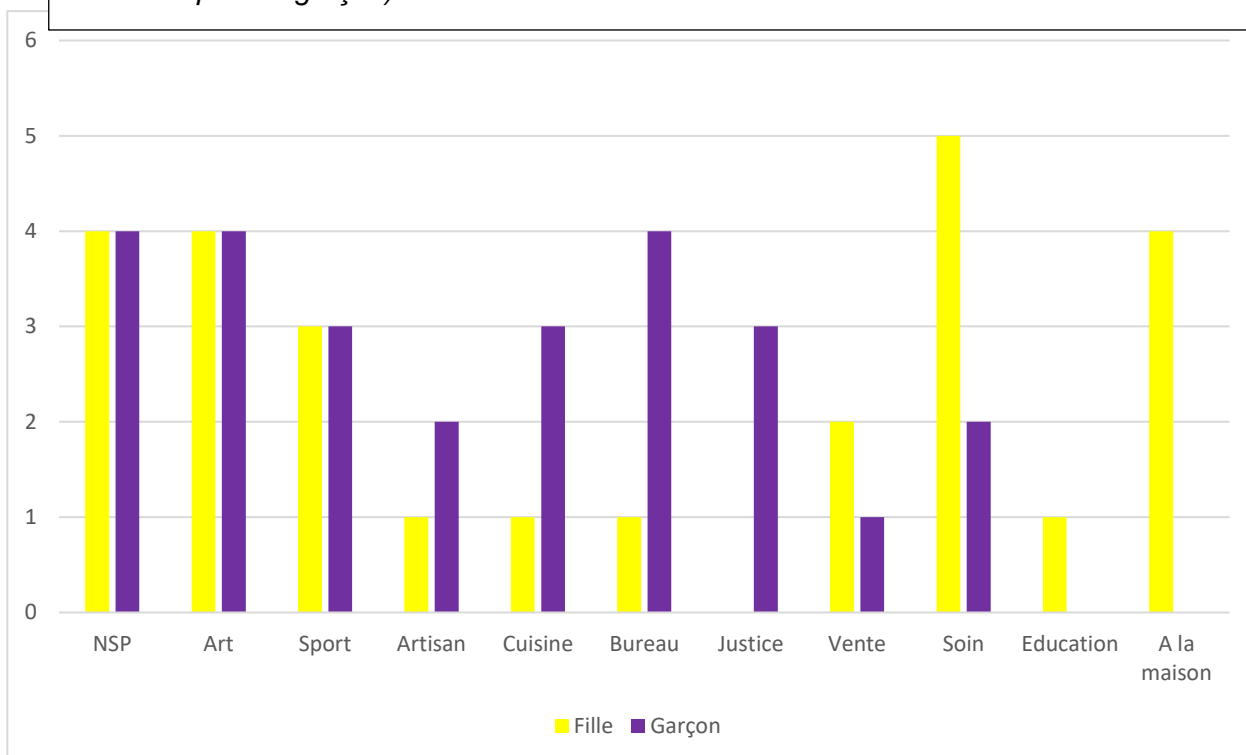


Pour les deux sexes, le critère de reconnaissance qui obtient la majorité absolue est les cheveux (courts ou absence de cheveux pour le garçon, longs pour la fille). Viennent ensuite les habits (pantalon pour le garçon, robe pour la fille) ou accessoires (surtout pour la fille : chaussures à talons, couronne). Ils apparaissent dans des proportions relativement semblables pour les deux sexes. Le troisième critère est relatif à un autre élément physique pour la fille (maquillage) et consiste en l'identification à un référent pour le garçon (père, frère ou l'élève garçon lui-même).



Les trois activités les plus représentées pour le garçon et la fille sont les mêmes, mais n'apparaissent pas dans le même ordre de fréquence. Pour la fille, c'est une activité artistique ou manuelle qui est réalisée dans la majorité des cas. Y sont regroupés le coloriage, la fabrication d'objets, le bricolage. Puis viennent les actions de la vie quotidienne et enfin les activités sportives. Pour le garçon, les activités sportives sont les plus représentées, suivies par les actions de la vie quotidienne et les activités artistiques dans d'égales proportions. On note l'absence totale du travail dans les activités représentées chez la fille.

Fig. 7 Catégories de métier de la fille et du garçon (N=26 éléments pour la fille et N=26 éléments pour le garçon)



En ce qui concerne les catégories de métiers, on note une large prévalence de la représentation de la population féminine dans le soin. La fille est également la seule à être « à la maison » ou à travailler dans l'éducation. Le garçon quant à lui est plus fréquemment associé aux travaux de bureau, dans les cuisines, et est le seul représentant des travaux de la justice ou de la défense. On note que dans les milieux artistique et sportif, les 2 sexes ont été également représentés.

Corpus 5 – Dessins du papa et de la maman

Fig. 8 Couleurs utilisées pour le dessin de la maman (N = 58 éléments)

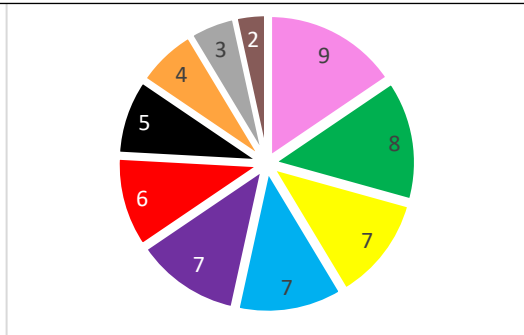
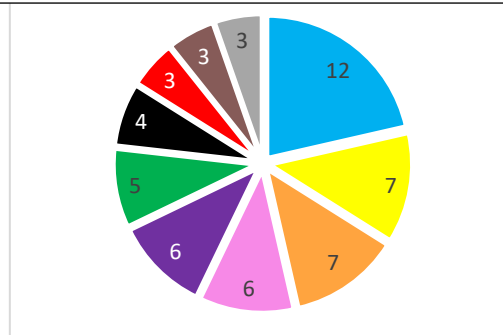


Fig. 9 Couleurs utilisées pour le dessin du papa (N = 56 éléments)

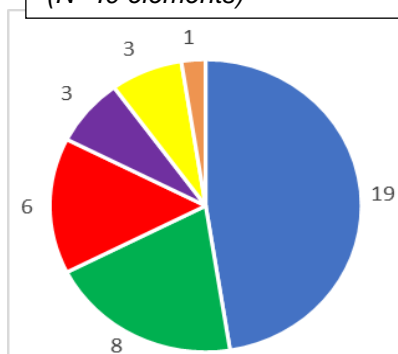


Quel que soit le sexe, les productions ont en moyenne autant de couleurs (58 éléments de couleur pour les dessins de la maman contre 56 pour le papa).

Les 3 couleurs les plus employées pour le dessin de la maman sont le rose, le vert et le jaune (à égalité avec le bleu et le violet) ; pour le dessin du papa il s'agit du bleu, du jaune et du orange. A la différence des dessins de la fille et du garçon, on retrouve bien ici la prédominance des stéréotypes de couleur rose/sexe féminin et bleu/sexe masculin. Toutefois, le rose et le bleu restent très employés même dans le dessin du sexe opposé (bleu en 3^{ème} position dans le dessin de la maman et rose en 4^{ème} position dans le dessin du papa). Les 3 couleurs les moins employées sont le marron, le gris et le orange dans le dessin de la maman et le gris, le marron et le rouge dans le dessin du papa. Le violet se trouve en position médiane et n'est pas significativement plus associé à un sexe qu'à l'autre (apparaît dans 7 dessins de la maman contre 6 dessins du papa).

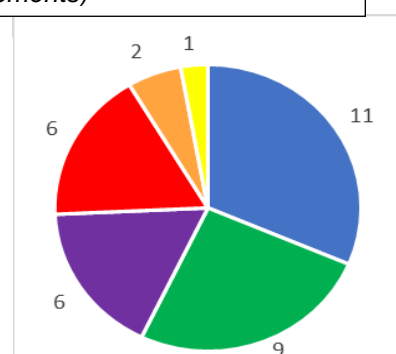
Corpus 6 – Commentaires associés aux dessins du papa et de la maman

Fig. 10 Activité de la maman hors travail (N=40 éléments)



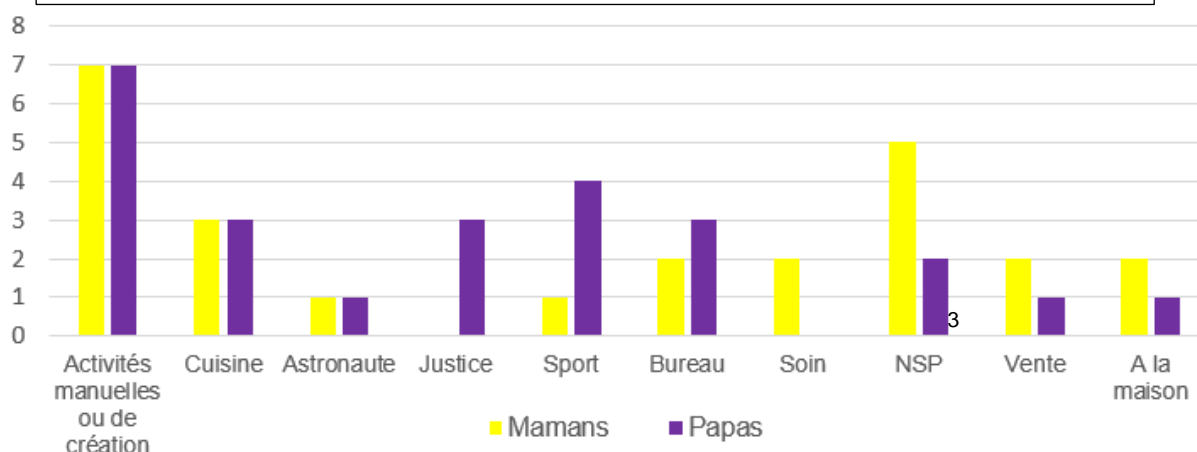
- Actions de la vie quotidienne (manger, dormir, hygiène corporelle, marcher)
- Sport
- Interaction avec enfants
- Tâches domestiques
- Arts ou activité manuelle
- Activité extérieure

Fig. 11 Activité du papa hors travail (N=35 éléments)



Les 3 activités les plus représentées apparaissent dans le même ordre, qu'il s'agisse du dessin de la maman ou du papa : en premier lieu, les élèves leur ont attribué des actions de la vie quotidienne. Puis, viennent les activités sportives, suivies des tâches domestiques (à égalité avec les interactions avec les enfants pour le papa). Les activités représentées dans les proportions les plus faibles sont également les mêmes pour les 2 sexes : il s'agit des activités manuelles ou artistiques et des activités d'extérieur. Notons que plusieurs élèves ont donné, pour un même individu (maman ou papa), plusieurs propositions d'activités alors qu'ils ne l'avaient pas fait pour le garçon ou la fille (les propositions étaient uniques).

Fig. 12 Travail de la maman et du papa (N=25 éléments pour la maman et N=25 éléments pour le papa)

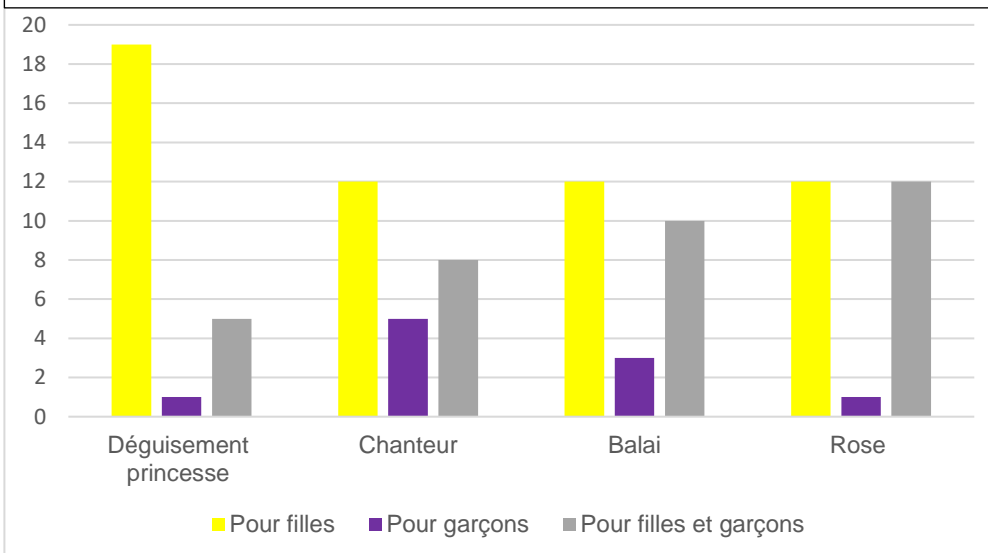


La répartition des mamans et des papas dans certaines professions est apparue paritaire dans les représentations des élèves de la classe : astronaute, cuisinier et métiers manuels ou de création. Dans l'échantillon étudié, les métiers stéréotypés « pour papa » sont ceux des milieux de la justice et du sport, ou encore les métiers « de bureau ». A l'inverse, les métiers stéréotypés « pour maman » sont ceux des milieux du soins et de la vente. Deux mamans ont été représentées comme mère au foyer contre un papa. On note également que plus d'élèves n'ont pas su répondre à la question « quel métier pourrait faire cette maman ? » qu'à la question « quel métier pourrait faire ce papa ? ».

³ NSP : ne sait pas

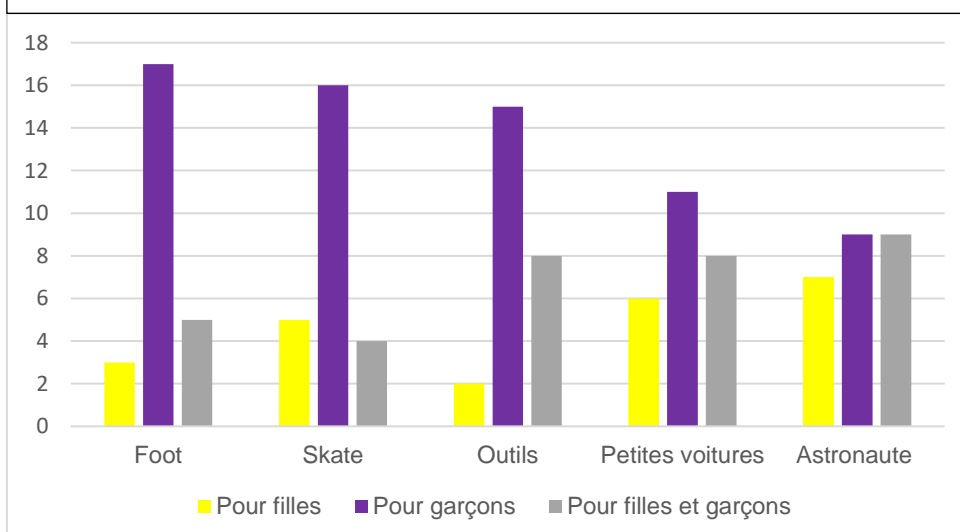
Corpus 8 – Collage d'images

Fig. 13 Répartition des images selon les sexes, dominance « pour filles » (N=300 images, 12 images par élève)



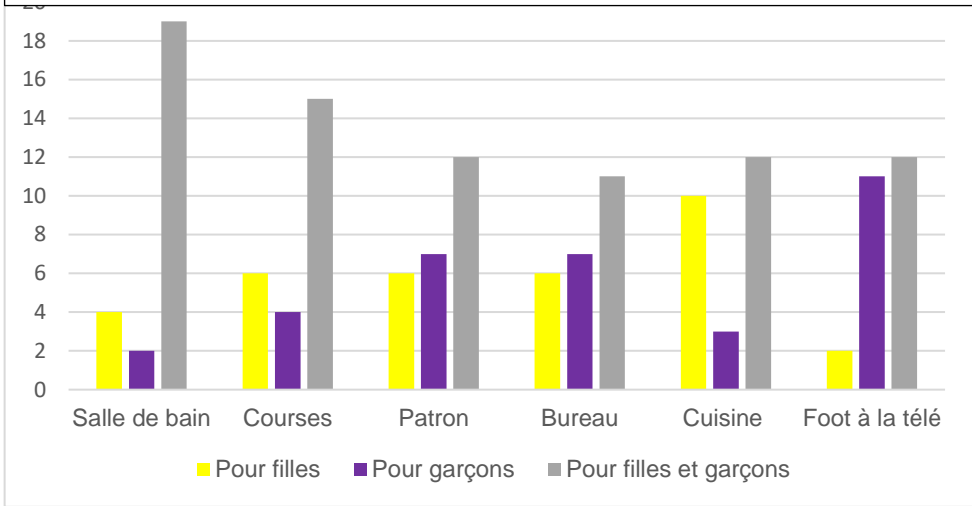
Les images qui ont le plus été collées dans la colonne « pour filles » sont le déguisement de princesse, le chanteur, le balai et la couleur rose. Notons toutefois qu'en ce qui concerne les images du chanteur, du balai et de la couleur rose, leur prévalence dans la colonne « pour filles et garçons » est également importante, voire égale à celle de la colonne « pour filles » pour la couleur rose. Ces images sont donc plutôt associées aux filles, voire aux filles et aux garçons, mais sont très peu associées aux garçons exclusivement.

Fig. 14 Répartition des images selon les sexes, dominance « pour garçons » (N=300 images, 12 images par élève)



Les images qui ont le plus été collées dans la colonne « pour garçons » sont le footballeur, le skate, les outils de bricolage, les petites voitures et l’astronaute. Notons toutefois qu’en ce qui concerne les outils de bricolage, leur prévalence dans la colonne « pour filles et garçons » est également importante, et pour les petites voitures et l’astronaute, on les trouve aussi très fréquemment dans les colonnes « pour filles et garçons » et « pour filles ». On peut donc dire que le foot et le skate sont largement associés aux garçons et très peu aux filles, alors que les outils de bricolage sont plutôt associés aux garçons mais également, dans des proportions non négligeables, aux filles et aux garçons. Les petites voitures et l’astronaute ont presque autant été collées par les élèves dans chacune des trois colonnes.

Fig. 15 Répartition des images selon les sexes, dominance « pour filles et garçons » (N=300 images, 12 images par élève)



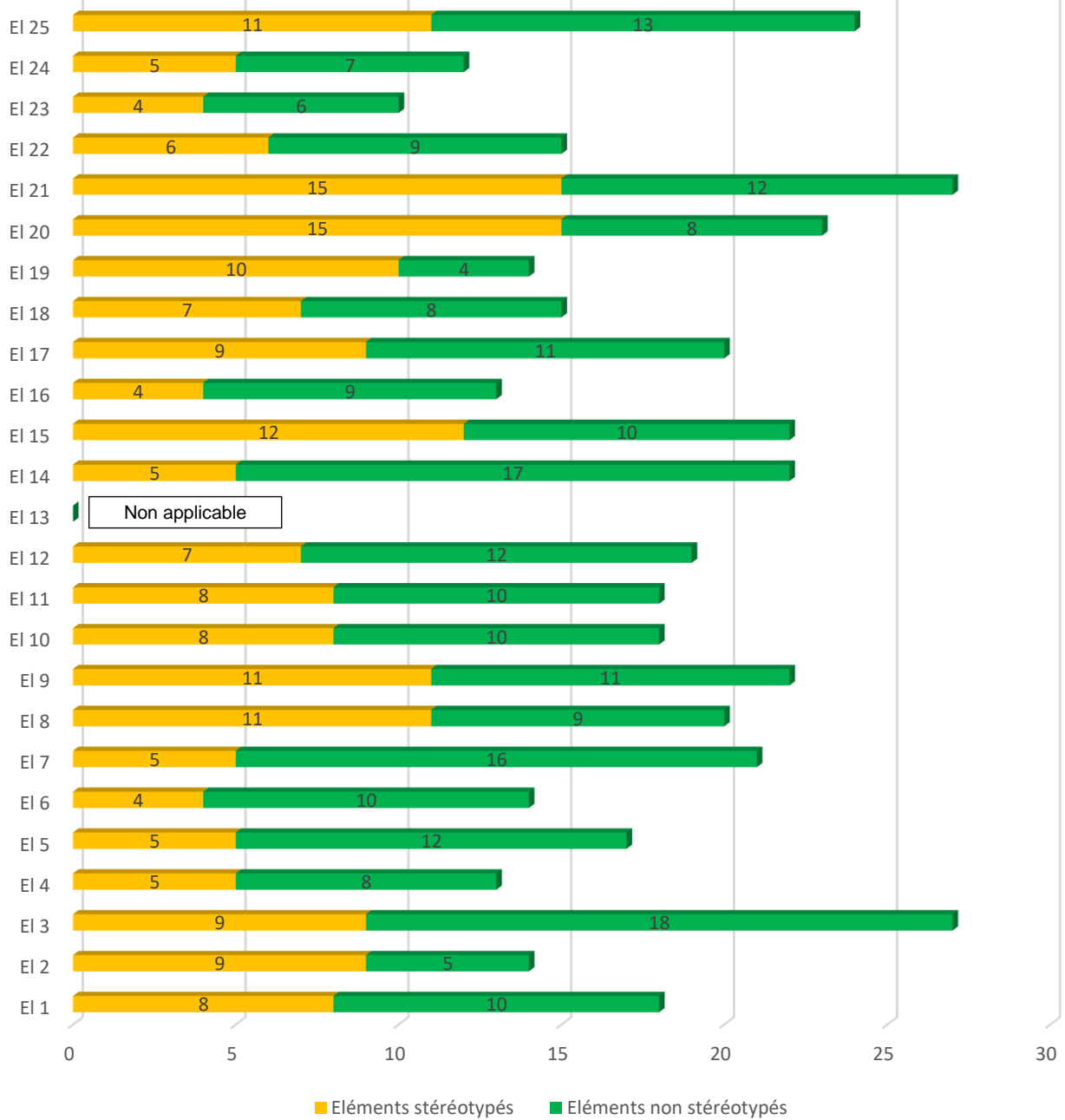
Les images qui sont les plus représentatives de la classe « pour filles et garçons » sont celles de la salle de bain et des courses alimentaires. En ce qui concerne les images du patron et du bureau, si elles restent majoritaires dans la classe « pour filles et garçons », on les retrouve également fréquemment et à parts quasi égales dans les catégories exclusives de chaque sexe. L’image de la cuisine quant à elle, est presque autant associée aux filles exclusivement, qu’aux filles et aux garçons (mais très peu aux garçons exclusivement), alors qu’à l’inverse, l’image du foot à la télé est presque autant associée aux garçons exclusivement, qu’aux filles et aux garçons (mais très peu aux filles exclusivement).

4.2) Positionnements des élèves

❖ Dans les corpus comportant un dessin et les commentaires associés (corpus 1 et 2 ; corpus 5 et 6)

Corpus 1 et 2 – Dessin de la fille et du garçon et commentaires associés

Fig. 16 Proportions d'éléments stéréotypés et non stéréotypés dans les dessins de fille et de garçon et dans les commentaires associés des élèves

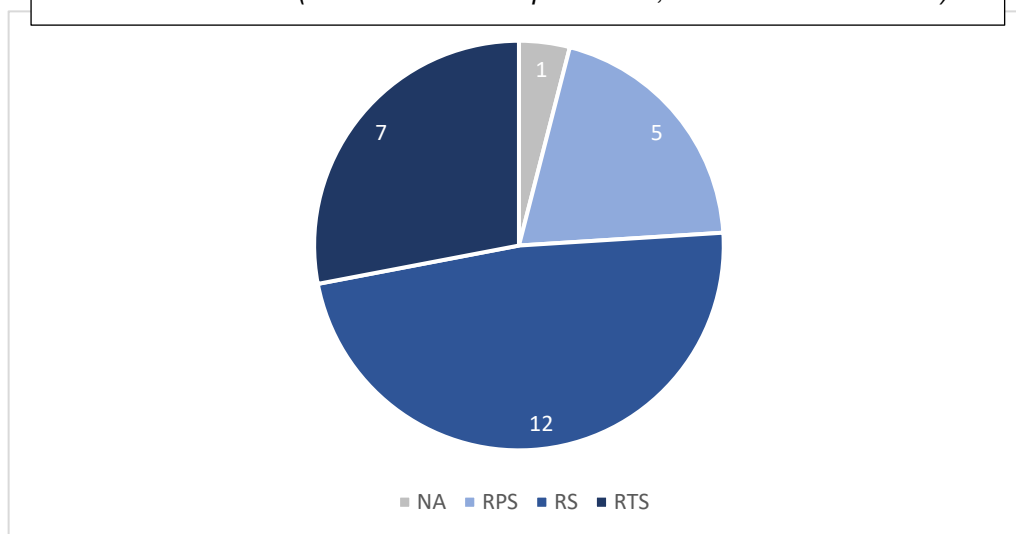


On note la présence d'éléments stéréotypés chez la totalité des élèves et on peut définir trois profils distincts qui correspondent aux catégories présentées dans la partie 3.5) *Grilles d'analyse des différents corpus* :

- ceux dont moins d'un élément sur trois représentés ou exprimés sont stéréotypés : élèves 5, 6, 7, 14, 16 (RPS)
- ceux dont entre $\frac{1}{3}$ et $\frac{1}{2}$ des éléments représentés ou exprimés sont stéréotypés : élèves 1, 3, 4, 10, 11, 12, 17, 18, 22, 23, 24, 25 (RS)
- ceux dont la moitié ou plus des éléments représentés ou exprimés sont stéréotypés : élèves 2, 8, 9, 15, 19, 20, 21 (RTS)

L'élève 13 n'a pas souhaité s'exprimer sur sa production, son score étant de ce fait biaisé par rapport à ses camarades, il n'a pas été pris en compte.

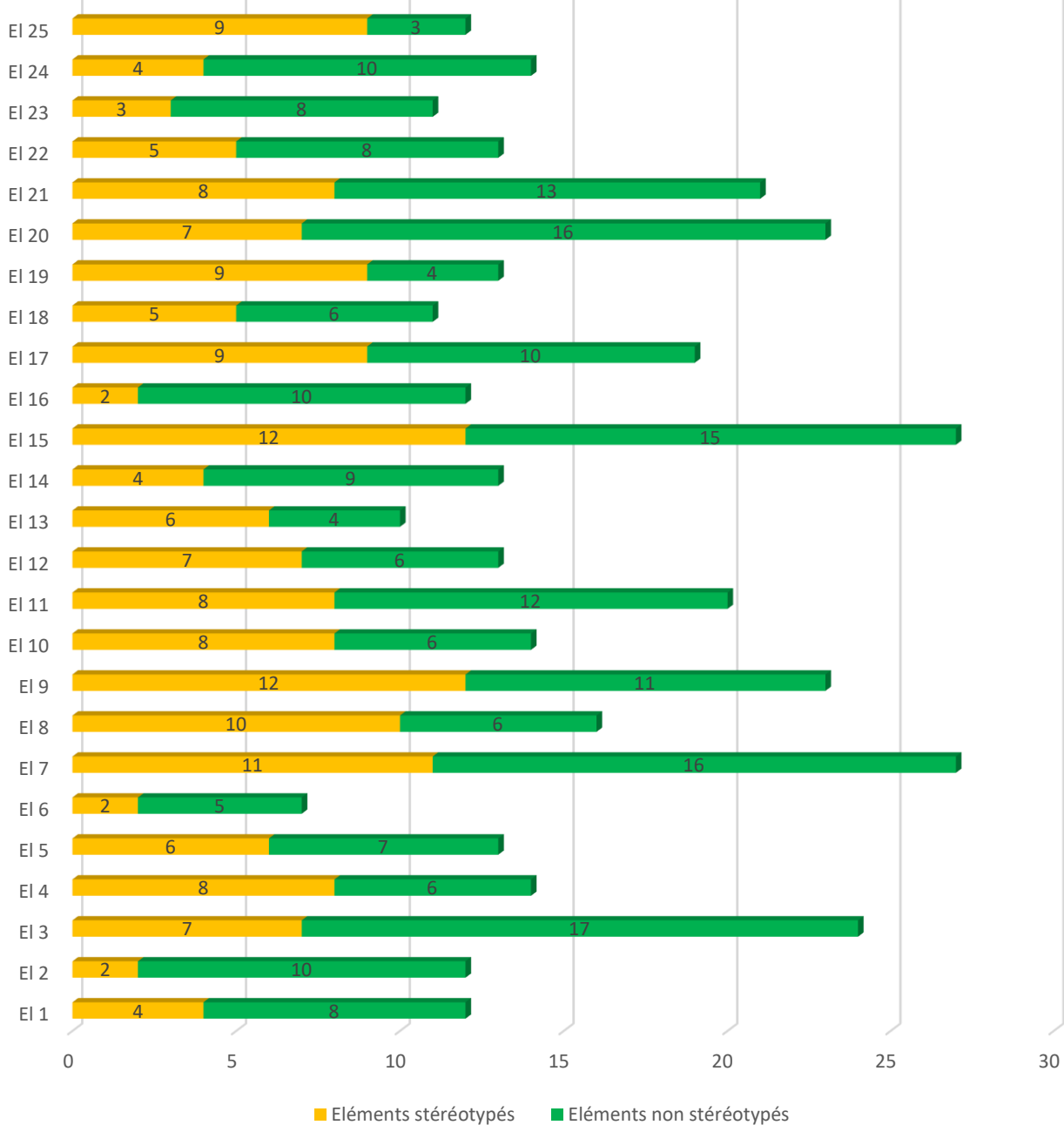
Fig. 17 Catégorisation des dessins de fille et de garçon et des commentaires associés des élèves (N=294 éléments représentés ; 153 éléments énoncés)



Les résultats présentés sur la figure 16 permettent ainsi d'établir la répartition des catégorisations des profils d'élèves présentée ci-dessus. Une large proportion des représentations d'élèves est ainsi considérée stéréotypée tandis que se distinguent deux sous-ensembles presque équivalents de représentations d'un côté très stéréotypées et de l'autre peu stéréotypées.

Corpus 5 et 6 – Dessin de la maman et du papa et commentaires associés

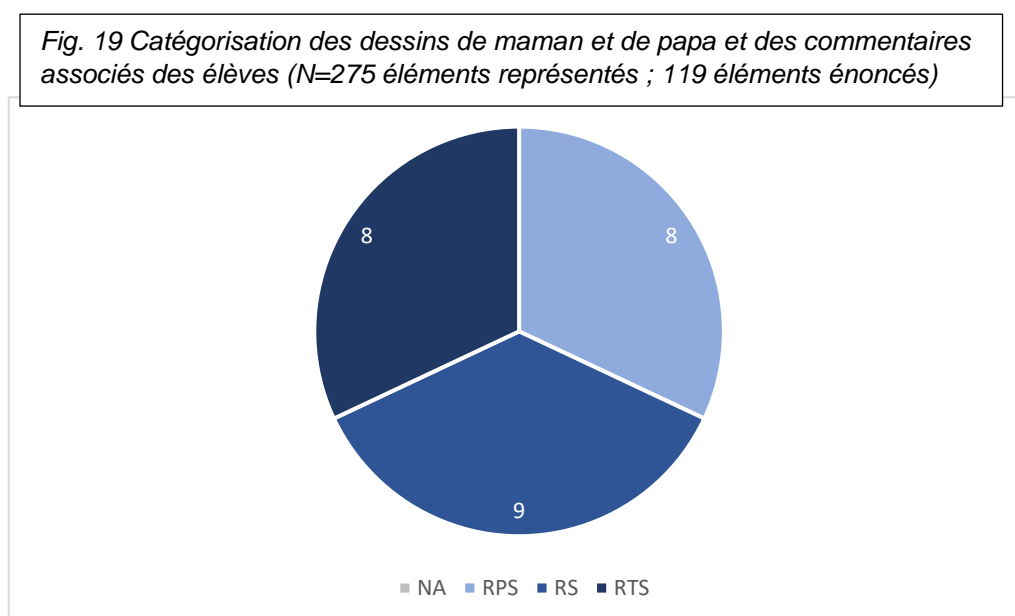
Fig. 18 Proportions d'éléments stéréotypés et non stéréotypés dans les dessins de maman et de papa et dans les commentaires associés des élèves



De même que dans les corpus précédents, on note la présence d'éléments stéréotypés chez la totalité des élèves, mais dans des proportions plus variables.

On retrouve 3 profils d'élèves :

- ceux dont moins d'un élément sur trois représentés ou exprimés sont stéréotypés : élèves 2, 3, 6, 14, 16, 20, 23, 24 (RPS)
- ceux dont entre $\frac{1}{3}$ et $\frac{1}{2}$ des éléments représentés ou exprimés sont stéréotypés : élèves 1, 5, 7, 11, 15, 17, 18, 21, 22 (RS)
- ceux dont la moitié ou plus des éléments représentés ou exprimés sont stéréotypés : élèves 4, 8, 9, 10, 12, 13, 19, 25 (RTS)

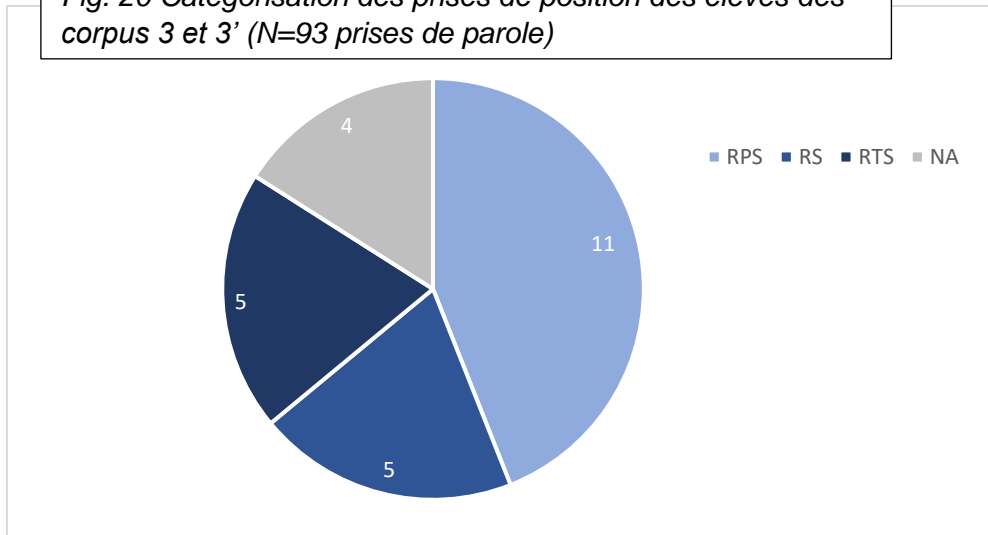


Ainsi, la catégorisation des profils d'élèves selon la répartition des éléments stéréotypés et non stéréotypés observée dans leurs productions et présentée dans la figure 18 se traduit dans la figure 19 par une égalité presque parfaite entre la part d'élèves ayant des représentations peu stéréotypées, ceux ayant des représentations stéréotypées et ceux ayant des représentations très stéréotypées.

❖ **Dans les discussions menées suite aux lectures de différents albums (corpus 3 et 3' ; corpus 4 et 4' ; corpus 7 et 7')**

Corpus 3 et 3' – DVP n°1 autour des activités « de filles » et « de garçons »

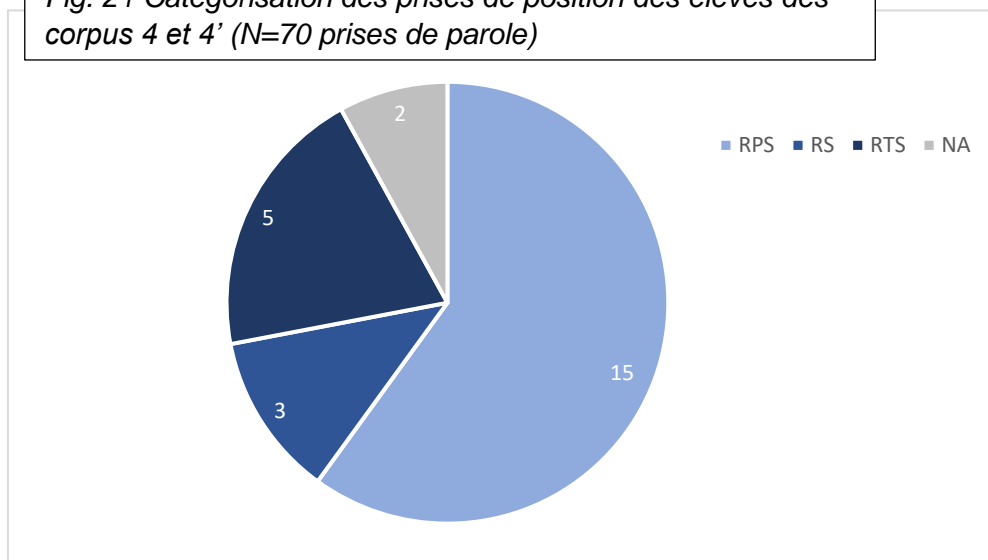
Fig. 20 Catégorisation des prises de position des élèves des corpus 3 et 3' (N=93 prises de parole)



Au cours de cette première DVP, la proportion d'élèves ayant exprimé des représentations peu stéréotypées est la plus importante. Les élèves dont les prises de position ont été catégorisées stéréotypées et très stéréotypées apparaissent à parts égales et il y a presque autant d'élèves dont les propos n'ont pas pu être catégorisés (absents ou non répondants).

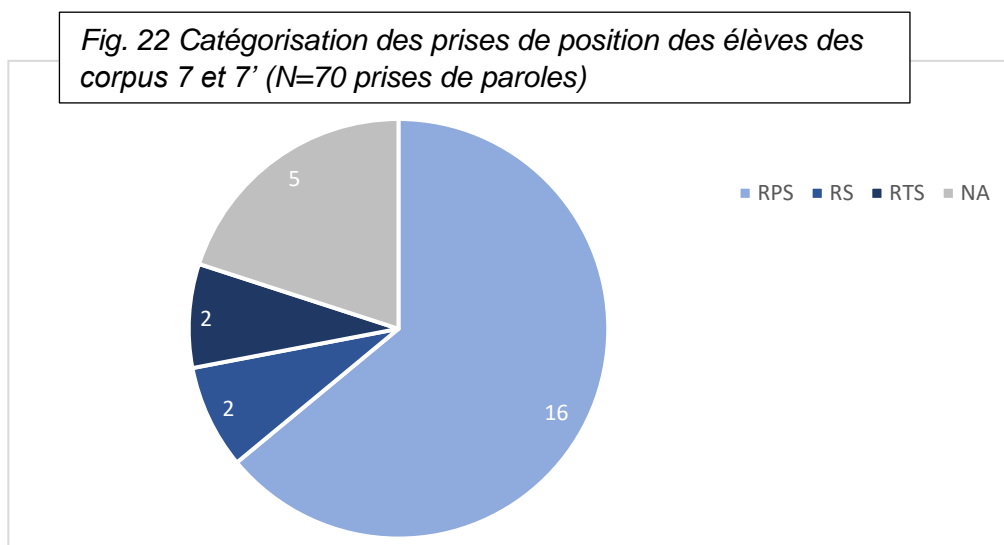
Corpus 4 et 4' – DVP n°2 autour des « interdits » selon le sexe

Fig. 21 Catégorisation des prises de position des élèves des corpus 4 et 4' (N=70 prises de parole)



Lors de cette deuxième DVP, les prises de position des élèves ont largement été catégorisées peu stéréotypées. Un cinquième des élèves a exprimé des représentations très stéréotypées tandis que 3 élèves ont adopté une position stéréotypée. Les propos de deux élèves n'ont pas pu être catégorisés (absents ou non répondants).

Corpus 7 et 7' – DVP n°3 autour de la répartition des tâches au sein du foyer



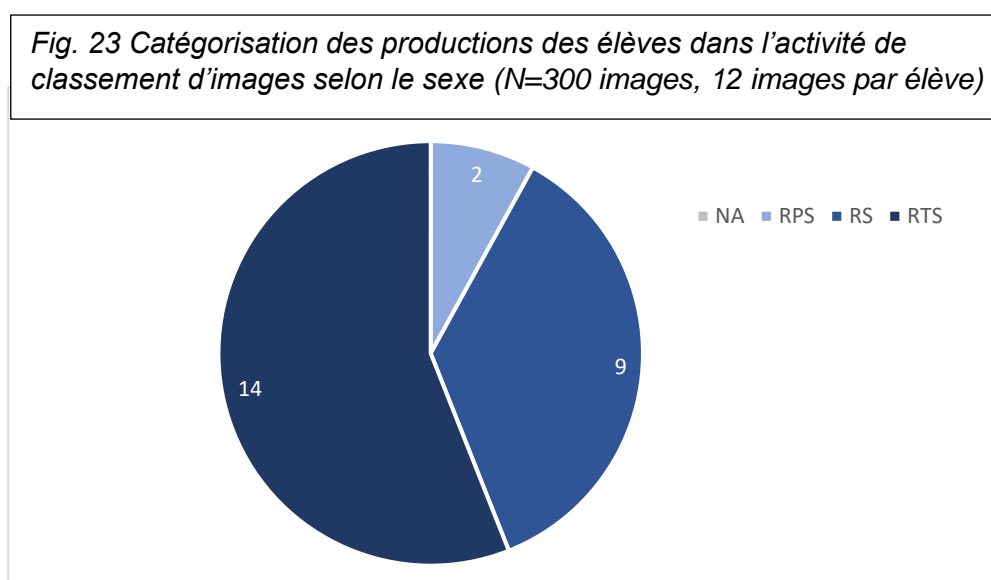
Pour cette 3^{ème} et dernière DVP, deux tiers des élèves ont montré un positionnement peu stéréotypé. Deux élèves ont exprimé des représentations globalement stéréotypées et deux élèves également ont exprimé des représentations globalement très stéréotypées. Notons la part importante d'élèves non répondants.

En observant les catégorisations successives de ces trois DVP, nous pourrions être tentés de dire que les représentations des élèves deviennent de moins en moins stéréotypées au fil des discussions. Cependant, nous ne pouvons affirmer cela car les albums employés et les sujets traités au cours de ces DVP sont différents, il est donc possible et probable que les représentations des élèves soient restées les mêmes mais que certains sujets soient plus propices que d'autres à l'expression de représentations stéréotypées. Par exemple, les deux albums étudiés au cours de la troisième DVP mettent en

tension une répartition non égalitaire des tâches domestiques d'un côté et une famille où tous les membres participent à ces tâches de l'autre côté. Le contexte socio-économique de la population d'élèves étudiés influe donc également ces résultats : pour la grande majorité, si ce n'est la totalité de ces enfants, le « modèle familial » est celui d'un couple où les deux parents travaillent et l'on peut donc imaginer que tout le monde à la maison, enfants compris, est amené à participer aux différents tâches domestiques. D'où certainement l'observation de représentations largement égalitaires et non stéréotypées lors de cette troisième DVP.

❖ Dans le classement d'images réalisé en fin de séquence

Corpus n°8 – Collage d'images



Les résultats obtenus à partir des productions réalisées lors de la dernière séance sont certainement plus objectifs que les précédents car chaque collage possède la même quantité d'éléments et ces éléments sont identiques. Il s'agissait simplement d'observer comment les élèves les classaient. Il apparaît ainsi que plus de la moitié des productions révèlent des représentations très stéréotypées et plus d'un quart des représentations stéréotypées. Seulement 2 productions présentent des représentations peu stéréotypées. L'une de ces deux productions est particulièrement intéressante car l'élève en question a placé la totalité des images dans la colonne « pour filles et pour garçons ».

5. Discussion

5.1) Analyse des résultats obtenus par rapport aux hypothèses de départ et à d'autres travaux de recherche

L'analyse des productions récoltées montre une forte prégnance des stéréotypes dans les représentations des filles et des garçons des élèves, en particulier dans leurs dessins et commentaires associés (figures 17 et 19) et dans les collages d'images (figure 23), moins lors des DVP (figures 20, 21 et 22). Nous allons dans un premier temps analyser ces stéréotypes avant de revenir sur la pertinence de l'utilisation de l'outil album au cours de cette séquence.

Au niveau des couleurs d'abord, les dessins de la fille sont globalement plus colorés que les dessins du garçon (figures 1 et 2). Concernant leur répartition, les stéréotypes n'apparaissent pas vraiment dans les dessins du garçon et de la fille (figures 1 et 2), puisque les deux couleurs dominantes sont les mêmes pour les deux sexes : bleu et jaune. On voit cependant apparaître des stéréotypes de couleur dans les dessins du papa et de la maman (figures 8 et 9) avec une dominance rose pour la maman et de bleu pour le papa.

En ce qui concerne les critères de reconnaissances de la fille et du garçon (figures 3 et 4), l'argument qui revient le plus souvent est celui de l'apparence physique avec de façon quasi-systématique les cheveux courts et le pantalon pour le garçon et les cheveux longs et la robe pour la fille. Il s'agit donc bien de représentations stéréotypées.

Pour les activités (figures 5 et 6), les garçons sont surtout représentés dans le milieu sportif tandis que les filles le sont dans des activités plus calmes, en l'occurrence des activités manuelles ou artistiques. Là encore, cette répartition n'est pas égalitaire entre les sexes, les élèves semblent réserver préférentiellement certaines activités à l'un ou l'autre des sexes.

Pour les métiers (figure 7), les catégories où les filles sont plus représentées que les garçons sont dans l'éducation, la vente, le soin ou au sein du foyer tandis que pour les garçons il s'agit de travaux de bureau, dans la justice, l'artisanat ou encore la cuisine. Ces représentations traduisent des inégalités réelles de proportion de femmes et d'hommes dans certaines catégories professionnelles :

dans les statistiques on retrouve une forte prévalence des femmes dans le secteur tertiaire⁴ (97% de femmes dans l'aide à domicile et l'assistance maternelle ; 90,4% dans les professions d'aide soignants et assimilés) et dans la vente (73,5%), une part plus importante d'hommes dans les métiers de cuisiniers et aides cuisiniers (67,2%) et également légèrement dans les métiers de l'artisanat (57,8%). Dans les métiers de la justice nous avons regroupé les professionnels du droit (notamment avocats) qui sont à peu près autant des hommes que des femmes dans les chiffres (respectivement 48 et 52%) et les forces de l'ordre qui sont bien majoritairement des hommes (85,2%). Les représentations des métiers des élèves sont donc stéréotypées, elles correspondent globalement à ce que l'on retrouve dans la population générale.

Concernant les papas et les mamans, les activités hors travail (figures 10 et 11) sont globalement semblables et réparties également. Deux résultats surprenants sont à souligner : le papa est plus souvent représenté dans des interactions avec les enfants que la maman, et les deux sont autant représentés effectuant des tâches ménagères. Ces activités ne semblent donc pas être stéréotypées, elles apparaissent même plutôt neutres voire contre-stéréotypés.

En revanche, pour les métiers (figure 12), les papas sont plus représentés que les mamans dans les travaux de bureau, de la justice ou du sport et les mamans le sont plus que les papas dans les travaux relatifs au soin, à la vente ou à la maison. Nous retrouvons donc bien la même analyse que pour les professions associées aux filles et aux garçons. Notons également qu'une part importante d'enfants ne sait pas donner de métiers possibles pour la maman, plus que pour le papa, ce qui peut être interprété comme une représentation moins riche des mamans dans le monde du travail.

Il est intéressant d'observer que, bien que les représentations des élèves véhiculées par ces dessins soient majoritairement stéréotypées voire très stéréotypées, beaucoup d'entre eux expriment lors des DVP des visions contre-stéréotypées. Il semblerait que la confrontation aux idées véhiculées par les

⁴ Source : Insee, enquêtes Emploi (séries rétropolées Dares jusqu'en 2002, moyenne annuelle sur les années 1982 à 1984 et 2010 à 2012) ; traitement Dares

albums ou par les autres élèves amène les enfants à réfléchir à des situations vécues ou observées permettant de contredire un stéréotype. Ainsi les échanges autour d'expériences ou de modèles personnels et la mise en perspective avec d'autres représentations que les siennes-propres permettent un réel questionnement de ces modèles. Cela a parfois provoqué des réactions vives de la part des élèves, allant de la surprise voire du plaisir de découvrir des situations inhabituelles par rapport à ses référents sociaux, jusqu'à la contestation ou le rejet de ces dernières chez certains élèves.

Ainsi, au cours des DVP, on retrouve bien dans les propos des élèves des références à des modèles sociaux – en particulier les parents – pour parler de ce que peuvent faire ou non les garçons et les filles. Ce qui est intéressant ici, c'est que certains élèves ne s'appuient pas sur ces observations de leur entourage pour justifier des stéréotypes, mais au contraire pour les déconstruire et donner un « contre-exemple » à un stéréotype, soit un contre-stéréotype.

Extrait du Corpus 3

PE : « les filles, ça ne joue pas aux voitures »

ELs : [réponses mitigées d'accord / pas d'accord]

EL : ma maman elle fait de la voiture

Extrait du Corpus 4

PE : peut-être parce qu'on n'en voit pas beaucoup, des garçons qui portent des robes ?

EL.15[2] : moi une fois mon papa on avait fait carnaval et il s'était déguisé en maman et en plus il avait mis ma perruque d'Arielle et moi je l'avais maquillé et en plus il avait mis une robe à maman et en plus il avait mis des chaussures à talons à maman

EL.3[2] : mon papa il s'est déguisé en sirène

D'un autre côté, quand il est demandé à certains élèves d'explicitier pourquoi ils peuvent affirmer un propos stéréotypé, leurs explications sont confuses mais se basent souvent sur le ressenti d'une gêne d'observer un écart à la norme qu'ils ont construite. Cela relève donc déjà de l'intériorisation d'une catégorisation arbitraire des comportements féminins/masculins, liée à l'influence inconsciente du milieu sur l'élève, qui correspond à la définition du stéréotype.

Extrait du Corpus 4

PE : et alors, est ce que ça peut les déranger ?

ELs : noooooon/ouiiiiiii [réponses mitigées, en chœur]

PE : pourquoi ça pourrait les déranger ?

EL.24[1] : parce que si non on le reconnaît pas

PE : et alors ?

EL.24[1] : moi j'aime pas parce que ça me dérange parce que j'arrive pas à le reconnaître

Extrait du Corpus 4

EL.4[2] : ça me dérange quand les garçons s'habillent en sirène

PE : pourquoi ça te dérange EL.4[2] ?

EL.4[2] : parce que j'attends trop longtemps pour me déguiser après

Nous constatons également déjà le phénomène « d'auto censure » décrit par Michèle Babillot (citée par Daréoux, 2007), notamment au cours des DVP de la séance 2 (cf retranscriptions dans la partie 7. Annexes) où certains élèves – en l'occurrence des filles – excluent la pratique de certaines activités pour leur propre sexe. Par exemple :

Extrait du Corpus 3'

PE : « les filles, ça ne joue pas au foot »

ELs : siiiii [en chœur]

[...]

EL.12[2] : non [elle rigole quand la PE montre l'image de l'album montrant une footballeuse]

Extrait du Corpus 3'

PE : « et surtout, les filles, ça ne fait pas la guerre »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.6[1], **EL.11[2] : non !**

Cela correspond également aux résultats des travaux de Morin-Messabel & Salle (2013 citées par Duru-Bellat, 2013) qui montraient que, confrontés à des contre-stéréotypes (ici les photos de l'album montrant l'opposé de stéréotypes énoncés précédemment), les jeunes enfants se confortent au final d'autant plus dans les stéréotypes.

Ainsi, notre première hypothèse semble validée ; on peut dire que des prémices de stéréotypes apparaissent dans les propos recueillis chez les élèves, sous influence de leur environnement. En effet, certaines caractéristiques ou activités sont associées sans réel fondement à un sexe, si ce n'est à partir d'une « norme » définie par des observations de leur entourage. Nous pouvons dire qu'il n'est pas surprenant de trouver un positionnement général stéréotypé voire très stéréotypé dans ces productions, car les élèves ont entre 4 et 6 ans, âges qui correspondent à la période du « pic de rigidité » décrit par Martin et Ruble (cités par Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000). Ces stéréotypes permettent aux enfants de construire leurs représentations des deux sexes et de les différencier.

En ce qui concerne l'impact de l'utilisation des albums sur le positionnement des élèves face à des questions autour de l'égalité filles-garçons, on observe qu'au cours d'une même DVP, les réponses finissent par s'homogénéiser et tendent globalement toutes vers une vision égalitaire en fin de discussion (cf. partie 7. *Annexe*, les tableaux de synthèses des prises de parole des élèves dans les corpus C3 et C3', C4 et C4' et C7 et C7', respectivement pages 82, 87 et 100). L'ensemble des éléments identifiés par Tozzi (2007) étaient réunis au cours de ces DVP : les questionnements étaient intéressants pour les élèves car ils arrivaient dans un contexte où le sujet de l'égalité filles/garçons avait déjà été évoqué (cf. partie 5.2 *Impact des résultats sur la pratique professionnelle*) ; l'utilisation de l'album de jeunesse a motivé et enrôlé la plupart des élèves ; la communauté de discussion avait été établie et structurée par des règles énoncées et rappelées au début de chaque séance. Cela a donc permis de conduire des discussions relativement « efficaces » dans le sens d'une réelle construction d'une pensée collective, qui plus est plutôt égalitaire. Cependant, plusieurs critères peuvent entrer en jeu et biaiser ce bilan plutôt positif : l'effet de groupe, qui peut amener les élèves à se conformer à l'avis général dominant sans que ce soit le leur, et la posture scolaire (Bucheton & Soulé, 2009) de beaucoup d'élèves qui entraîne une adéquation des réponses aux attentes de l'enseignante. Il est donc possible que les conceptions des élèves n'aient pas, comme nous le supposions, réellement évolué, d'autant plus que l'exercice a été

d'une durée assez courte et n'a donc certainement pas eu un impact très important.

De la même manière, les résultats pourraient porter à croire qu'au fil des DVP successives, les stéréotypes s'amenuisent. En effet, la proportion des positionnements peu stéréotypés semble augmenter d'une DVP à l'autre et celles des positionnements très stéréotypés et stéréotypés semblent diminuer. Cependant, cela peut s'expliquer par le fait que des sujets différents sont abordés d'une DVP à l'autre, ne nous permettant donc pas de réellement comparer les positionnements successifs des élèves. Pour certains élèves, les catégorisations semblent relativement pérennes avec un profil identique retrouvé à chaque DVP alors que pour d'autres, des variations ponctuelles apparaissent, peut être en lien avec le sujet abordé ou en réaction aux propos d'autres élèves. Par exemple, si l'on observe les catégorisations des trois élèves ayant le plus pris la parole sur l'ensemble des trois DVP, et dont l'analyse des propos est donc la plus significative, on observe des résultats variables :

- El 14 (N = 24 prises de parole) : ses propos passent successivement de la catégorie très stéréotypée lors de la première DVP à la peu stéréotypée lors de la seconde et la troisième ;
- El 24 (N = 23 prises de parole) : ses propos passent successivement de la catégorie peu stéréotypée à la catégorie très stéréotypée avant de retourner dans la catégorie peu stéréotypée ;
- El 5 (N = 18 prises de parole) : ses propos restent dans la catégorie peu stéréotypée tout au long des trois DVP.

Ils sembleraient ainsi que ces trois élèves aient globalement des représentations peu stéréotypées mais que des éléments contextuels entraînent, pour les élèves 14 et 24, respectivement lors de la première et de la deuxième DVP, des prises de position ponctuellement plus stéréotypées.

Concernant le fait que les stéréotypes soient plus tangibles dans les productions personnelles des élèves que lors des DVP, nous pouvons avancer plusieurs raisons :

- D'une part les élèves osent plus facilement s'exprimer lors d'une production personnelle qui n'est pas confrontée aux regards des

camarades. La prise de parole lors d'échanges en grand groupe, même si celui-ci se réduit à la demi-classe, reste une épreuve compliquée pour nombre d'élèves. On observe ainsi plusieurs élèves qui ne s'expriment que très peu voire pas du tout, on peut donc supposer que même concernant ceux qui prennent la parole, un phénomène « d'auto-censure » a lieu.

- D'autre part, pendant les DVP, l'enseignant joue un rôle modérateur important et même en tentant d'adopter un positionnement neutre, il oriente la discussion par ses questions et ses remarques. Il invite les élèves à s'écouter et à se répondre pour qu'ils questionnent les inégalités et les stéréotypes, processus qui n'a pas lieu lorsque l'élève est seul devant sa production. C'est tout l'intérêt de l'album en tant qu'outil et support de discussion associé au guidage de l'enseignant, on recherche la progression et la construction d'une pensée commune. Cela peut cependant biaiser les observations faites sur les pensées individuelles de chaque élève.
- Nous pourrions également convoquer une nouvelle fois la posture scolaire (Bucheton & Soulé, 2009) de certains élèves qui cherchent à répondre ce que l'enseignant attend d'eux plutôt que d'exprimer leur pensée propre. Cette posture s'exprime certainement plus lors d'échanges oraux, que lors de productions écrites, d'autant plus que les consignes de dessin n'étaient pas du tout orientées (« dessine un garçon/une fille » ou « un papa/une maman en train de faire quelque chose »), contrairement aux interactions lors des DVP qui étaient plus guidées.

Par conséquent, l'analyse du suivi global des représentations individuelles de chaque élève à chacune des étapes de cette séquence ne semble pas être pertinente. Les positionnements successifs des élèves ont été regroupés (cf. 8.4 *Suivi global des catégorisations des représentations des élèves tout au long de la séquence*) mais les natures des corpus sont trop différentes pour être mises en parallèle et pouvoir conclure à l'évolution des représentations des élèves. En outre, il est clair que la séquence est trop courte pour prétendre une réelle

modification des représentations des élèves. Cependant, ce qui nous intéresse ici est bien l'intérêt de l'album comme support de discussion lors de groupes d'échanges entre élèves. L'objectif visé était de questionner une situation sur laquelle les élèves pouvaient s'être déjà interrogés au préalable ou non, possiblement en référence à leur vécu, et en réagissant aux propos des autres. Ainsi, les interactions sociales entraînent nécessairement la déstabilisation de sa pensée propre, parfois des effets leader avec un ralliement de la pensée collective à celle d'un membre ou d'une petite partie du groupe ou bien encore le constat de certaines limites dans des pensées ou des raisonnements. Tout cela conduit à l'avancée et l'évolution progressives des représentations. En ce sens, on peut donc dire que les résultats semblent plutôt favorables à cette pratique puisque les DVP se terminent majoritairement par un positionnement égalitaire de l'ensemble du groupe.

5.2) Retour sur la méthodologie employée

Le recueil de données, hormis pour les corpus formés de dessins, s'est heurté à la grande hétérogénéité de niveau de langage des élèves. En effet, certains élèves sont restés mutiques, qu'il s'agisse des commentaires associés aux dessins ou lors des DVP, tandis que d'autres se sont contentés de répondre très brièvement aux sollicitations de l'enseignante, et d'autres encore ont donné profusion de détails dont certains même étaient hors sujet. En ce qui concerne les dessins, même si la langue ne fait pas barrière, on constate également que certains sont beaucoup plus riches et détaillés que d'autres. Il s'agit donc de nuancer les résultats obtenus, qui ne représentent que ce que les enfants ont souhaité et/ou réussi à exprimer et non l'exacte représentation de la pensée de chacun. Pour tenter de lisser un tant soit peu ces inégalités en termes de quantité d'éléments observables dans les productions d'élèves, il a été choisi d'analyser la part de stéréotypes dans les représentations à l'aide du ratio « nombres d'éléments stéréotypés/nombres d'éléments total observés ». Ainsi un élève qui exprime beaucoup d'éléments dont une part sont stéréotypés n'a pas nécessairement un score plus élevé qu'un camarade qui a exprimé peu d'éléments mais dont la plupart est stéréotypée.

Une autre difficulté s'est présentée lors des DVP : quelle interprétation faire des réponses collectives ? A de nombreuses reprises, des élèves ont répondu en chœur sans pouvoir être identifiés sur l'enregistrement. Il est donc difficile de comptabiliser ces interventions sur les scores individuels de chaque enfant. Cependant, on pourrait considérer que ces réponses collectives valent comme une somme de réponse individuelle puisque lorsqu'un élève est en désaccord, il l'exprime généralement (comme cela a pu être observé à plusieurs reprises).

De plus, comme énoncé dans la partie *4.Résultats*, il reste difficile d'interpréter l'évolution des prises de position des élèves au cours des DVP comme les sujets de ces dernières sont différents. En effet, on ne peut pas dire si l'évolution des positionnements des élèves relève d'une réelle modification des conceptions (ce qui semble peu probable en si peu de temps) ou bien du fait que la diversité des sujets les amène à adopter une posture plus ou moins stéréotypée. De plus, beaucoup d'élèves adoptent au cours de ces DVP une posture scolaire (Bucheton & Soulé, 2009) qui les amène à adapter leurs réponses aux attentes du maître, occultant leur propre pensée.

Enfin, a posteriori, les questions guidant les DVP pourraient être modifiées pour se centrer davantage sur les émotions et les ressentis des personnages dans les situations inégalitaires par exemple, plutôt que d'interroger le rapport à la norme qui n'a que peu de sens pour les élèves et qui est toute relative. Ce qui est normal pour un enfant est ce qu'il voit chez lui ou dans son entourage et l'on peut difficilement parler de norme dans les activités des filles et des garçons ou en matière de répartition des tâches, celle-ci dépendant de plusieurs facteurs (travaux respectifs, horaires, préférences, accords au sein du couple...). En revanche, comprendre qu'un garçon dont on se moque parce qu'il a envie de se déguiser en princesse est malheureux ou bien qu'une maman qui fait toutes les tâches ménagères est fatiguée et énervée est tout à fait à la portée des élèves et peut universellement les toucher. Cela permettrait ainsi d'approfondir la discussion en allant vers des questions du type « qu'aurais-tu fait à la place de... ? », ce qui pourrait éventuellement retentir sur des scènes de la vie scolaire ou personnelle des élèves et ainsi avoir un réel impact sur leurs représentations.

5.3) Impact des résultats sur la pratique professionnelle

La séquence support de ce travail de recherche a été menée en classe alors que quelques remarques stéréotypées de la part d'élèves avaient déjà été entendues et discutées avec les enfants auteurs de ces propos. Il s'agissait de remarques anodines au sujet de couleurs utilisées par un garçon pour un coloriage, de l'impossibilité pour un garçon de s'asseoir sur un banc « de filles », de l'incapacité des filles à réaliser une figure en acrosport car elles ne seraient « pas assez fortes ». Le sujet de l'égalité entre filles et garçons était donc tout à fait pertinent dans ce contexte et a grandement mobilisé les élèves. Ce travail de recherche m'a permis de prendre conscience de la puissance des stéréotypes dès le plus jeune âge et de l'importance de veiller à peser chacun de ses gestes et de ses mots pour ne pas renforcer involontairement une représentation stéréotypée ou inégalitaire.

J'ai également changé mon approche pour développer la réflexion des élèves au sujet de l'égalité entre les sexes. L'usage d'albums s'est montré particulièrement intéressant pour partir de situations concrètes, donner matière à réfléchir et à discuter et faire écho à des situations personnelles vécues par les élèves pour aller vers une généralisation. J'ai ainsi pu découvrir la richesse du dispositif de la DVP par la confrontation des points de vue des élèves et la médiation de l'enseignante. C'est un exercice difficile qui nécessite une préparation importante et une adaptation constante au cours de la discussion pour pouvoir guider le cheminement de la réflexion collective sans trop interférer. Je pense que ce dispositif mérite de prendre une place plus importante dans ma pratique professionnelle pour habituer les élèves à réfléchir ensemble, écouter l'avis de chacun et formuler sa pensée tout en argumentant ses propos.

6. Conclusion

Ce travail de recherche a permis dans un premier temps de mettre en évidence la présence de stéréotypes de genre dans les représentations des filles et des garçons des élèves étudiés, qui se traduisent parfois par une vision inégalitaire du champ des possibles des deux sexes. La mise en place d'un travail sur l'égalité filles/garçons semble donc justifiée dès le plus jeune âge. Au-delà d'enseigner aux élèves que nous sommes tous égaux, le plus pertinent me paraît de leur faire prendre conscience que les inégalités ou stéréotypes peuvent être douloureux pour ceux qui les subissent, afin de développer leur empathie et leur décentration et qu'ils puissent envisager que des goûts ou comportements différents des leurs existent, et ce quel que soit le sexe. Pour construire la réflexion des élèves, l'outil album est apparu comme un point d'ancrage intéressant, notamment grâce au corpus sélectionné qui contient des ouvrages plus ou moins stéréotypés voire contre-stéréotypés. En effet, les albums apportent une situation concrète et constituent un fil conducteur autour duquel échanger différents points de vue, enrichissant les discussions entre élèves et faisant avancer la pensée collective. Si l'on ne peut conclure à un bouleversement des représentations personnelles de chaque élève, il apparaît cependant que les discussions menées en classe ont permis d'appréhender quelques questionnements fondamentaux et d'interroger les représentations des enfants en les confrontant à celles des autres.

Ce travail pourrait être approfondi en cycle 1 en questionnant les moyens permettant de développer l'empathie chez les élèves, plutôt que de les amener à questionner la notion de « norme », qui n'a pas de sens pour de si jeunes enfants et qui est relative au contexte social. La poursuite des questionnements des stéréotypes et des inégalités au cours des cycles 2 et 3 favorisera la construction de citoyens égaux et conscients de l'importance cruciale de ce droit fondamental.

7. Bibliographie

7.1) Textes institutionnels

- Code de l'éducation
 - o Article L121-1, consulté à l'adresse suivante le 20/12/2020 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000027682629/2014-12-11/>
 - o Article L312-17-1, consulté à l'adresse suivante le 20/12/2020 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000022469852/2012-03-19/>
 - o Article L311-4, consulté à l'adresse suivante le 20/12/2020 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038901848/2019-07-29/>
 - o Article L321-3, consulté à l'adresse suivante le 20/12/2020 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524795/2013-03-18/>
 - o Article L721-2, consulté à l'adresse suivante le 20/12/2020 :
<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000042039003/2020-06-26/>

- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>

- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027721614/>

- Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 "Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École"
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo4/MENE1500237C.htm?cid_bo=85395

- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale_Convention_Intermunis_Egalite_Nov2019_1211116.pdf

- Programmes 2020
 - o Cycle 1 :
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf
 - o Cycle 2 :
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf
 - o Cycle 3 :
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf

7.2) Articles

- Bergonnier-Dupuy, G., & Mosconi, N. (2000). La construction de l'identité sexuée. In *Le Parent éducateur* (p. 159-208). Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/le-parent-educateur--9782130504009-page-159.htm>
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence : Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0022>
- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292. <https://doi.org/10.2307/1534872>
- Bruguière, C., & Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 181-200. <https://doi.org/10.4000/reperes.159>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chiland, C. (1997). L'identité sexuée : Clinique et méthodologie. In *Garçons et filles, hommes et femmes* (p. 19-41). Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/garcons-et-filles-hommes-et-femmes--9782130478300-page-19.htm>
- Connan-Pintado, C. (2019). Stéréotypes et littérature de jeunesse. *Hermès, La Revue*, n° 83(1), 105-110.
- Dafflon Nouvelle, A. (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants. *Swiss Journal of Educational Research*, 24(2), 309-326. <https://doi.org/10.24452/sjer.24.2.4632>
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, n° 65(1), 89-95.
- Delsol, A. (2006). Discussion à visée philosophique dans une classe de maternelle. *Childhood & Philosophy*, 2(3), 75-90.
- Duru-Bellat, M. (2013). À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire. Paris : L'Harmattan, 2013, 236 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 184, 129-130.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances Psy*, N° 69(1), 90-100.
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2013). *Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse : Analyse en lecture offerte*. 21.
- Javerzat, M.-C. (2011). Lire en constellation des albums sur la vie végétale. *Grand N*, n°88, 83-98.
- Leclaire-Halté, A., De Lorraine, U., & Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse : Genre, forme et/ou médium scolaire ? *Recherches*, n°65, p.49-64.
- Leleux, C. (2014). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et

- résultats. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, 75-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.4410>
- Morin-Messabel, C., & Salle, M. (2013). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. (Paris : L'Harmattan).
- Roderon, A. (2013). De l'interdisciplinarité des albums de fiction et d'une démarche d'investigation sur le réel : La graine et les étapes de la germination au cycle 2. *Grand N*, n° 92, 97-116.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 187, 97-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : Différences entre filles et garçons. *Enfance*, Vol. 56(4), 405-420.
- Tauveron, C., & Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : Trois lectures en réseau à l'école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 103-138. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2292>
- Tozzi, M. (2007). Problématique : Place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique. In *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 11-20). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/apprendre-a-philosopher-par-la-discussion--9782804155230-page-11.htm>
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : Différences et complémentarités. In *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion: Vol. 2e éd.* (p. 95-115). De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/la-philosophie-pour-enfants--9782804101039-page-95.htm>
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le Français aujourd'hui*, n° 161(2), 51-58.

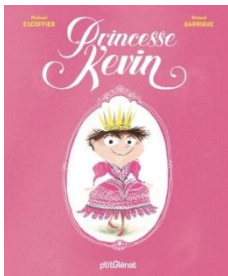
8. Annexes

8.1) Présentation des albums sélectionnés



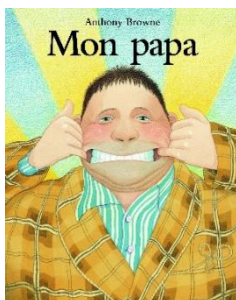
A quoi tu joues ? de Marie-Sabine Roger

« Marre des idées reçues du genre « Les garçons, ça fait pas de la danse et les filles, c'est pas bricoleur » ? Ras le bol des interdits qui enferment dès le plus jeune âge ? Ouvrez les rabats de ce livre avec votre enfant : de sacrées surprises vous y attendent... Pour tous, dès trois ans ! »



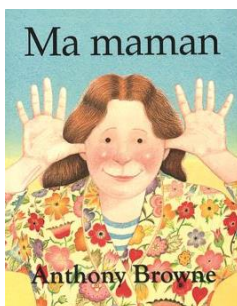
Princesse Kevin de Michaël Escoffier

« Kevin est une princesse. Les autres peuvent bien rigoler, Kevin s'en moque. Kevin est une princesse, un point c'est tout. »



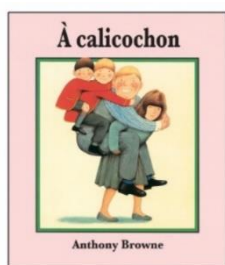
Mon papa de Anthony Browne

« Quand un enfant se met à décrire son papa, les images qui lui viennent à l'esprit peuvent surprendre. Surprendre, oui, mais aussi amuser et émouvoir. Particulièrement le papa. »



Ma maman de Anthony Browne

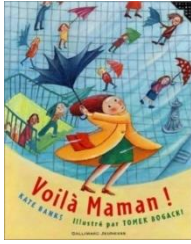
« Ma maman pourrait être danseuse, ou astronaute. Elle pourrait être vedette de cinéma, ou grand patron. Mais c'est MA maman ! »



A calicochon de Anthony Browne

« Vous êtes des cochons. »

[Une mère de famille se plie en quatre pour s'occuper de la maison, de son mari et de ses fils. Jusqu'au jour où elle décide de leur donner une bonne leçon.]



Voilà Maman ! de Kate Banks

[Alors que maman est en route après sa journée de travail, papa et les enfants mettent tout en œuvre pour que la maison soit rangée et le dîner prêt à son arrivée.]

8.2) Présentation de la séquence support

Objectifs généraux : renforcer la notion d'égalité filles/garçons et la non exclusivité d'états, de goûts, d'actions, d'activités selon le genre ; élargir les représentations des élèves sur le partage des rôles parentaux.

❖ **Séance 1 : Dessin d'une fille et d'un garçon**

- Dispositif : classe entière ou petits groupes avec d'autres ateliers en parallèles
- Matériel : feuilles, crayons de couleur
- Objectifs : recueillir les stéréotypes de genre des élèves (aspects physiques + aspects sociaux des activités et professions)

Phase 1 : Introduction de la séquence et présentation de la séance du jour

La séquence est tout d'abord introduite auprès des élèves :

« Nous allons commencer quelque chose de nouveau, on va s'intéresser aux garçons et aux filles, à ce qu'ils font, à ce qui les différencie ou au contraire les rapproche. Pour cela, nous lirons plusieurs albums et on discutera dessus pour apprendre et réfléchir tous ensemble. »

Il sera demandé aux élèves de réaliser des dessins selon la consigne suivante :

« Pour commencer, vous allez réaliser une première activité pour que je puisse savoir comment, dans votre tête, vous voyez les garçons et les filles et ce qu'ils font. Vous avez 2 feuilles : sur l'une d'entre elles, vous dessinez une fille en train de faire quelque chose et sur l'autre un garçon en train de faire quelque chose, avec les couleurs que vous souhaitez. Vous m'expliquerez après ce que vous avez dessiné. »

Phase 2 : Dessins des élèves

Phase 3 : Les dessins sont commentés en dictée à l'adulte qui les légende et note les réponses de l'élève aux questions suivantes :

- ❖ *« Comment je sais que c'est un garçon/une fille sur ton dessin ? »*
- ❖ *« Qu'est-il/elle en train de faire ? »*
- ❖ *« Quel métier pourrait-il/elle faire plus tard ? »* (si le dessin montre un garçon/une fille en activité non professionnelle)
- ❖ *« Que peut-il/elle faire chez lui/elle, à sa maison ? »* (si le dessin montre un garçon/une fille en activité professionnelle)

❖ **Séance 2 : DVP autour de l'album « A quoi tu joues ? » : quelles sont les différences de centres d'intérêt entre les filles et les garçons ?**

- Dispositif : demi-groupe classe
- Matériel : dictaphone, album « A quoi tu joues ? »
- Objectifs : recueillir les stéréotypes de genre des élèves ; discuter des différences entre garçons et filles

Phase 1 : Recontextualisation, annonce de l'objet de la séance « on va discuter des goûts, des jeux et des choses que font les filles et les garçons », annonce des modalités « on doit écouter les copains qui parlent sans se moquer, on a le droit d'être d'accord ou non, et on a le droit de changer d'avis. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous sommes là pour réfléchir tous ensemble. On ne peut parler que si l'on a le bâton de parole dans la main. »

Phase 2 : Premier tour de parole : chaque élève s'exprime tour à tour en prenant le bâton de parole pour dire à quoi il joue, ce qu'il aime faire.

Phase 3 : Lecture de l'album « A quoi tu joues ? »

→ à chaque double-page, demander aux élèves s'ils sont d'accord ou non avec la phrase énoncée avant de soulever le rabat

→ puis montrer l'image sous le rabat : « *que voit-on ? Est-ce qu'il n'y a donc que les filles/que les garçons qui peuvent faire telle activité ?* »

Phase 4 : Finalement, quelles sont les différences entre les filles et les garçons ?

❖ **Séance 3 : DVP autour de l'album « Princesse Kévin » : y a-t-il des choses que l'on n'a pas le droit de faire parce que l'on est un garçon ou une fille ?**

- Dispositif : demi-groupe classe
- Matériel : dictaphone, album « Princesse Kévin »
- Objectif : discuter des différences entre garçons et filles

Phase 1 : Recontextualisation, annonce de l'objet de la séance « on va se demander s'il y a des choses que l'on n'a pas le droit de faire si l'on est un garçon ou si l'on est une fille », re-explication des modalités de discussion.

Phase 2 : Lecture de l'album « Princesse Kévin » suivie de questions pour s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire par tous les élèves :

- « *En quoi décide de se déguiser Kévin ?* » → en princesse
- « *Pourquoi cela pose-t-il problème ?* » → parce que c'est un déguisement « de fille » et que Kévin est un garçon
- « *Pourquoi aucun garçon déguisé en chevalier ne veut lui tenir la main ?* » → parce qu'ils ont peur de devenir des filles s'ils le touchent
- « *Qu'en pensez-vous ?* » → cela ne peut pas vraiment arriver

Phase 3 : DVP

→ Est-ce qu'il y a des déguisements qui sont réservés aux filles ou aux garçons ? Pourquoi un garçon ne pourrait-il pas se déguiser en princesse et une fille en chevalier s'il en a envie ?

→ Y a-t-il des choses que l'on ne peut pas faire parce que l'on est un garçon ou une fille ? Pourquoi ?

❖ **Séance 4 : Dessins des activités papa/maman**

- Dispositif : classe entière ou petits groupes avec d'autres ateliers en parallèle
- Matériel : albums « Mon papa » et « Ma maman », feuilles blanches, crayons de couleur
- Objectif : recueillir les stéréotypes des élèves sur la représentation des activités et des métiers des parents

Phase 1 : Lecture « Mon papa » et « Ma maman » d'Anthony Browne et laisser les élèves s'exprimer librement

Phase 2 : Consigne : « dessine sur une feuille **un** papa en train de faire quelque chose, et sur l'autre feuille **une** maman en train de faire quelque chose. Vous m'expliquerez un par un ce que vous avez dessiné après. » Faire commenter son dessin à chaque élève quand il a terminé ou sur un temps décroché assez proche de la réalisation du dessin.

Phase 3 : Dessins individuels des élèves

Phase 4 : Le PE demandera à chaque élève d'expliquer l'activité ou le métier qu'il a choisi de représenter pour le papa et pour la maman et posera la question

complémentaire (« que peut-il/elle faire à la maison le weekend ? » ou « que peut-il/elle faire comme travail ? ») afin de recueillir les 2 informations. Cela permet de recueillir à la fois la représentation genrées des élèves sur des activités dans lesquelles ils peuvent déjà plus ou moins s'investir ou se projeter (ex : la cuisine, le ménage) et sur des professions qui correspondent à des représentations sociales transmises par leur entourage.

❖ **Séance 5 : DVP autour des albums « A calicochon » et « Voilà maman ! » : qui doit s'occuper tâches ménagères ?**

- Dispositif : demie-classe
- Matériel : dictaphone, albums « A calicochon » et « Voilà maman ! »
- Objectif : discuter de la répartition des tâches entre hommes et femmes

Phase 1 : Recontextualisation, annonce de l'objet de la séance « on va réfléchir à qui doit s'occuper des enfants, du ménage, du repas, des courses, est-ce que c'est aux papas ou aux mamans ? », re-explication des modalités de discussion.

Phase 2 : Lecture du début de « A calicochon » (jusqu'à l'image du père et des enfants sur le canapé) et questions de compréhension :

- Qu'est ce qui se passe dans cette histoire ?
- Est-ce que cela vous paraît normal ? Pourquoi ?
- Comment pourraient-ils faire autrement ?
- A votre avis, que va-t-il se passer ?

Lecture de « Voilà maman ! » de Kate Banks

- Qu'est ce qui se passe dans cette histoire ?
- Qu'est ce qui est différent de l'histoire précédente ?
- Quelle situation vous paraît la plus normale ?

Phase 3 : DVP : Finalement, qui doit s'occuper des enfants, des courses, du repas, du ménage à la maison ? Pourquoi ?

❖ **Séance 6 : Classement d'images selon le sexe**

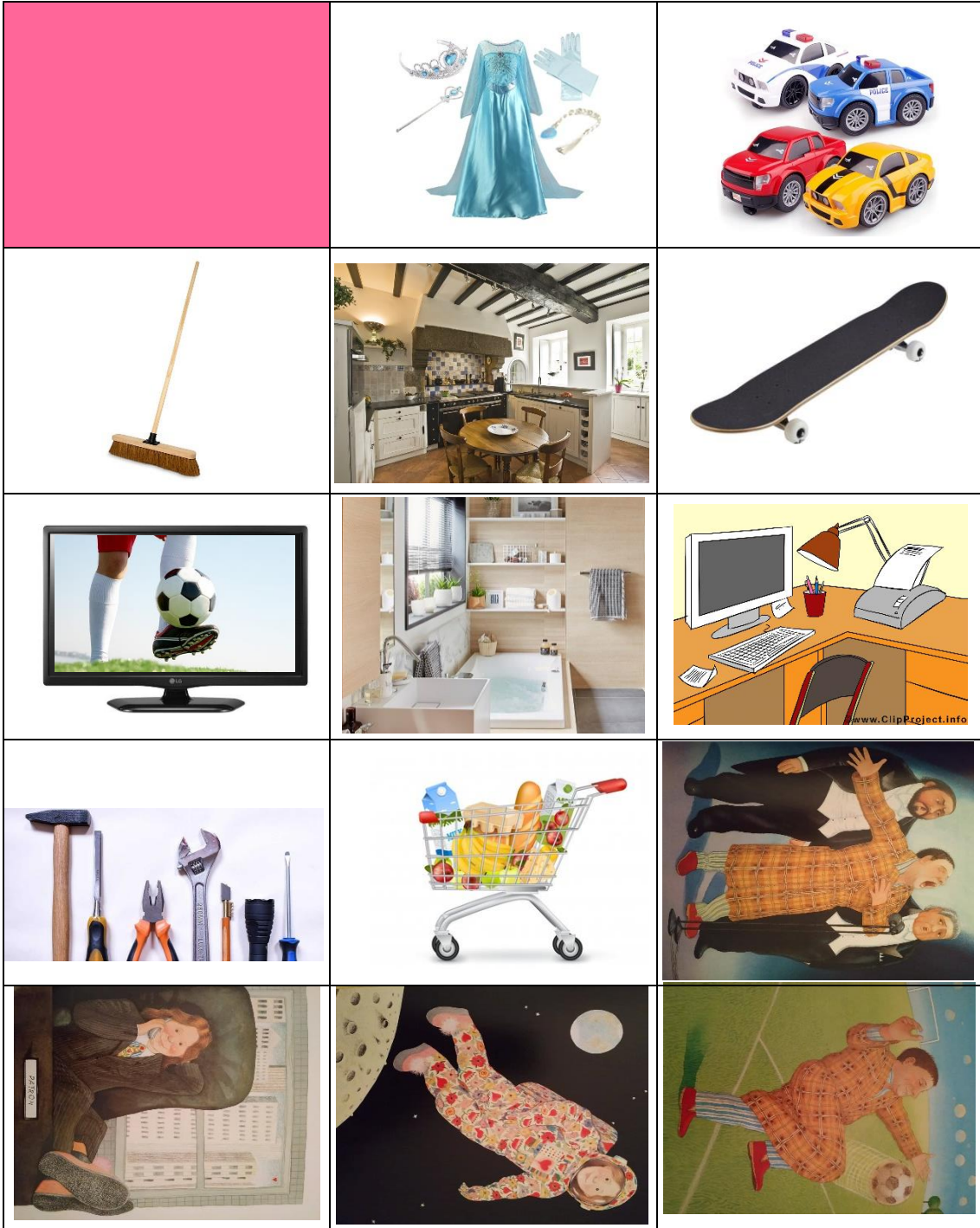
- Dispositif : classe entière ou petits groupes avec des ateliers en parallèle
- Matériel : images prédécoupées ; colles ; feuilles à 3 colonnes
- Objectif : observer les stéréotypes de genre chez les élèves en fin de séquence

Phase 1 : Proposer à chaque élève de répartir dans 3 colonnes (fille / garçon / fille et garçon) différentes images (cf page suivante) selon la consigne suivante :

« Vous allez avoir des images, et une feuille avec 3 colonnes. Dans une colonne, vous collerez des images qui sont pour les filles, dans une autre colonne, vous collerez des images qui sont pour garçons, et dans la dernière colonne, vous collerez des images qui sont pour les filles et pour les garçons. Par exemple, si je trouve que le football à la télévision et la cuisine sont pour les filles et les garçons, je les colle dans la même colonne. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, on ne peut pas se tromper, je veux juste voir ce que vous pensez. »

Décrire les images tous ensemble pour éviter des incompréhensions : la couleur rose ; un déguisement de princesse ; des voitures en jouet ; un balai ; une cuisine ; un skate ; du football à la télévision ; une salle de bain ; un bureau ; des outils ; un charriot de courses ; le métier de chanteur ; le métier de patron (ou « chef ») ; le métier d'astronaute ; le métier de footballeur

Phase 2 : Les élèves réalisent le collage et le PE passe noter dans quelle colonne l'élève a choisi de coller les éléments « plutôt pour les filles », « plutôt pour les garçons » et « pour filles et garçons »



8.3) Transcriptions des productions des élèves

- **Corpus 1 : exemples de productions d'élèves**

Elève 20 : dessin de la fille (à gauche) et du garçon (à droite)



Elève 21 : dessin de la fille (à gauche) et du garçon (à droite)



- **Corpus 1 : éléments observés dans les dessins des garçons et des filles des élèves**

Dessins des garçons et des filles (Corpus 1)											
Elève	Sexe	Tailles relatives des personnages		Couleurs utilisées		Caractéristiques		Autres éléments représentés		Nombre d'éléments stéréotypés	Nombre d'éléments total
		Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille		
1	G	Petite	Grande	Noir Orange	Vert Rouge Bleu Jaune	Absence de cheveux	Cheveux longs	Tient un objet à la main	Tient un objet à la main	3	10
2	G	Grande	Petite	Rouge	Rouge	Cheveux courts	Cheveux longs	Ballon	Ballon	4	7
3	F	Moyenne	Moyenne	Rose Jaune Violet Marron Gris Rouge	Rose Rouge Jaune Bleue Orange Vert	Absence de cheveux et pantalon	Cheveux longs et robe	Couronne cœur éléments géométriques soleil	Cœurs éléments géométriques	6	21
4	F	Grande	Grande	Rose	Rose Jaune Bleu	Cheveux courts	Cheveux longs	-	-	3	7
5	G	Grande	Grande	Violet Jaune Rouge	Rose Bleu	Pas de cheveux	Cheveux longs	Soleil Ballon	Tour Ballon	4	12
6	G	Moyenne	Moyenne	Jaune Noir Vert	Vert Rouge Jaune Noir	Pas de bras	Informe	-	-	1	8

7	F	Moyenne	Moyenne	Bleu Rouge Jaune	Rouge Jaune	Cheveux longs et pantalon	Cheveux très longs jusqu'au sol et pas de bras	Table avec une chose posée dessus	Table avec une chose posée dessus Guirlandes et Cercles (Ballons ?)	3	13
8	F	Moyenne	Moyenne	Rose Marron Jaune Bleu	Rose Violet Bleu	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs et robe	Maison	Machine à laver ?	7	14
9	G	Petite	Petite	Orange Marron Vert	Rose Jaune Vert Bleu	Absence de cheveux	Cheveux courts	Ballon Cage de foot Herbe	Fleurs Herbe Arrosoir	7	16
10	F	Petite	Petite	Bleu	Bleu Jaune	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs et robe	Eléments géométriques	Eléments géométriques	5	10
11	F	Grande	Grande	Bleu	Rose Bleu Violet Jaune	Cheveux courts et robe	Cheveux longs et robe	Eléments géométriques	Eléments géométriques	6	12
12	F	Petite	Petite	Rouge Orange	Orange Rose Bleu Violet Vert Rouge	Cheveux courts	Cheveux longs	Tient quelque chose	2 triangles	4	13
13	G	Moyenne	Moyenne	Bleu Orange Noir	Orange Bleu Noir	Cheveux courts	Cheveux longs	-	-	4	9

14	G	Grande	Grande	Violet Rouge Jaune Orange Bleu Vert	Bleu Orange Vert Noir	Cheveux courts	Cheveux longs	Ciel et éléments géométriques	Ciel	3	16
15	F	Petite	Petite	Bleu Marron Jaune Orange	Violet Marron Jaune Vert	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs et robe	Tient quelque chose	Tient une fleur	7	15
16	G	Moyenne	Moyenne	Marron	Marron	Cheveux courts	Cheveux attachés	Ciel et quelque chose sous ses pieds	-	1	7
17	F	Grande	Petite	Rouge	Bleu Orange Rose Violet Vert Rouge	Cheveux courts	Cheveux longs	Immeuble ?	Tient quelque chose dans sa main (téléphone ?)	5	12
18	G	Petite	Grande	Vert Bleu	Vert	Cheveux courts	Cheveux longs, grands cils	Tient quelque chose	Tient quelque chose dans sa main	4	9
19	G	Moyenne	Moyenne	Noir	Noir	Cheveux courts	Cheveux longs	Ballon et cage de foot	Balle et raquette	7	10
20	F	Moyenne	Moyenne	Noir	Noir Rose	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs, jupe, couronne et chaussures à talons	Soleil nuage animaux sol	Cœurs fleurs nuage	10	16

21	F	Moyenne	Grande	Violet Bleu Vert	Violet Bleu Rose Orange Jaune Vert	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs, longs cil, bouche en cœur et robe	Herbe	Tient quelque chose	9	18
22	G	Moyenne	Moyenne	Vert Bleu	Vert Jaune	Cheveux courts	Cheveux courts	Cuisine ?	Chaise ?	2	9
23	G	Petite	Petite	Gris	Gris	Pas de cheveux	Cheveux longs	-	Table et chaises	3	6
24	G	Petite	Grande	Bleu	Bleu	Cheveux courts	Cheveux longs	Tient quelque chose	Tient quelque chose	3	7
25	F	Petite	Petite	Orange Rose Jaune	Orange Rose Jaune	Cheveux courts pantalon	Cheveux longs et robe	Ballon ciel et soleil	Ballon ciel et soleil	5	17
									Total :	116	294

- **Corpus 2 : éléments saillants dans les commentaires des élèves associés à leurs dessins des garçons et des filles**

Commentaires associés aux dessins des garçons et des filles (Corpus 2)									
Elève	Sexe	Critères de reconnaissance		Activité réalisée		Métier possible		Nombre d'éléments stéréotypés	Nombre d'éléments total
		Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille		
1	G	Pas de cheveux et chaussures sans talons	Longs cheveux et chaussures à talons	Fait dodo avec un coussin	Prend une carafe pour servir de l'eau	Vend des choses	Vend des choses	5	8
2	G	Cheveux pas longs + "c'est moi"	Cheveux longs	Joue au foot mais un peu mieux	Joue au foot	Joueur de foot	Joueur de foot	5	7
3	F	Cheveux courts	Cheveux longs	Danse	Fabrique des ailes d'oiseaux pour se les accrocher	Fait des tableaux	Vétérinaire	3	6
4	F	Pantalon	Robe	Gym	Gym	Peintre de maison	Peintre de maison	2	6
5	G	Plus petite tête	Plus grosse tête	Joue au ballon avec un autre garçon	Joue au jeu des tours	Artisan	-	1	5
6	G	C'est ma maman	C'est mon papa	Va travailler	Achète des salades, fait les courses	Pêcheurs de poissons ou de pieuvres	-	3	6

7	F	Fait à partir du modèle de son grand frère	Robe	Dessine	C'est son anniversaire, dessine et accroche des ballons	Docteur	Docteur pour soigner les animaux	2	8
8	F	Cheveux courts	Cheveux longs	Travaille	Elle met des habits au sale	Envoyer des mails	Fait le ménage	4	6
9	G	Il joue au foot	Elle arrose des fleurs	Joue au foot	Arrose des fleurs	Cuisinier	Skieuse	4	6
10	F	Cheveux courts	Cheveux longs	Fabrique une chaussure	Fabrique une chaussure	Peintre ou gymnaste	Peintre ou gymnaste	3	8
11	F	Cheveux "en traits"	Cheveux longs	Danse	Joue sur la plage	Cuisinier	Cuisinier	2	6
12	F	Cheveux en l'air	Cheveux longs	Fait un tableau	Monte une tente	Regarder son ordinateur	Etre une maman	3	6
13	G	-	-	-	-	-	-		NA
14	G	Cheveux en l'air	Cheveux penchés	Rentre dans sa maison	Marche	Fait des dessins	Fait des dessins	2	6
15	F	Tshirt et pantalon	Cheveux longs	Joue avec son épée	Fait un bouquet de fleur pour sa maman dans son jardin	Cuisinier	Fait des lunettes	5	7
16	G	Cheveux de garçon	N'a pas de cheveux de garçon	Coloriage magique	Coloriage magique	Fait des tableaux	Dans la maison	3	6
17	F	Cheveux pas longs, c'est mon papa	Cheveux longs et multicolores, c'est moi	Fait de la cuisine	Fait un pull	Avocat	Couturière	4	8

18	G	Cheveux "comme ça", "comme une banane"	Cheveux "comme ça", longs	Visse du fer pour construire une tour	Bricolage	Travaille à la MAIF	Place de l'argent "comme mon papa"	3	6
19	G	Cheveux en l'air	Cheveux penchés	Fait du foot	Joue au tennis	-	-	3	4
20	F	Pantalon	Cheveux longs et couronne	Promène ses chiens au parc	En train de se marier	Travaille sur les avions	Vétérinaire	5	7
21	F	Cheveux bouclés	Robe, yeux avec comme des brins d'herbe, bouche comme un cœur, cheveux longs	Marche	Nettoie des assiettes	Docteur	Spécialiste d'assiettes, elle nettoie des assiettes	6	9
22	G	Cheveux courts	Cheveux longs	Cuisine	Fait caca	Gendarme	Infirmière	4	6
23	G	-	-	Fait dodo	Mange une pomme et un sandwich	Ne travaille pas	Travaille dans l'école	1	4

24	G	-	-	Se lave les mains	Ecrit, pourrait faire du basket, c'est très fort les filles ! Et aussi du foot, elles sont pas super fortes mais quand même un peu	Rugbyman	Guitariste ou chanteur	2	5
25	F	Tshirt et pantalon	Princesse avec robe et cheveux longs	Joue au ballon	Joue au ballon	Policier	Docteur	6	7
Total :								81	153

- **Corpus 1 et 2 : synthèse des positionnements des élèves**

	Nombre d'éléments stéréotypés C1 + C2	Nombre d'éléments total C1 + C2	Ratio	Catégorisation
EI 1	8	18	0,44	RS
EI 2	9	14	0,64	RTS
EI 3	9	27	0,33	RS
EI 4	5	13	0,38	RS
EI 5	5	17	0,29	RPS
EI 6	4	14	0,29	RPS
EI 7	5	21	0,24	RPS
EI 8	11	20	0,55	RTS
EI 9	11	22	0,50	RTS
EI 10	8	18	0,44	RS
EI 11	8	18	0,44	RS
EI 12	7	19	0,37	RS
EI 13	NA	NA	NA	NA
EI 14	5	22	0,23	RPS
EI 15	12	22	0,55	RTS
EI 16	4	13	0,31	RPS
EI 17	9	20	0,45	RS
EI 18	7	15	0,47	RS
EI 19	10	14	0,71	RTS
EI 20	15	23	0,65	RTS
EI 21	15	27	0,56	RTS
EI 22	6	15	0,40	RS
EI 23	4	10	0,40	RS
EI 24	5	12	0,42	RS
EI 25	11	24	0,46	RS

- **Corpus 3 : DVP du groupe 1**

Pour toutes les transcriptions des DVP, certaines paroles n'ont pas été transcrites, notamment celles de l'enseignante au cours des lectures. Seules les phrases qui ont suscité des réactions de la part des élèves ont été notées.

PE : Professeur des Ecoles

EL.x[2] : fille

ELs : plusieurs élèves non identifiés

« xxx » : lecture de l'album

EL : un élève non identifié

[xxxx] : commentaire du PE a posteriori

EL.x[1] : garçon

Phase 1

PE : vous allez, chacun votre tour, dire à quoi vous aimez jouer, ce que vous aimez faire.

EL.17[2] : dormir

EL.15[2] : jouer aux barbies

EL.7[2] : jouer avec mes jouets

EL.20[2] : jouer à la tablette

EL.25[2] : jouer aux barbies

EL.13[1] : je sais pas

EL.24[1] : jouer aux toupies, aux cartes pokemon, à la tablette

EL.4[2] : jouer à la tablette et aux barbies

EL.1[1] : jouer aux toupies et dessiner

EL.14[1] : jouer aux toupies, aux jeux vidéo, aux raquettes, aux cartes pokemon

EL.23[1] : je sais pas

EL.3[2] : jouer aux jeux vidéo, regarder des dessins animés, dormir

EL.19[1] : je sais pas

Phase 2 : lecture de l'album « A quoi tu joues ? »

PE : « les garçons, ça fait pas de la danse »... Vous êtes d'accord ?

ELs : [réponses mitigées d'accord / pas d'accord]

EL.14[1] : d'accord !

EL.15[2] : pas d'accord !

EL.1[1] : moi je fais de la danse moi, j'ai des robes même !

ELs : ooooooooooh [en réaction à la photo d'un danseur montrée par la PE sous un rabat]

PE : « les garçons, ça ne joue pas à la dinette »

ELs : siiiii [en chœur]

PE : « les garçons, ça ne joue pas à la poupée »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.1[1] : j'en ai une à ma maison, avec même la poussette et le bébé qui pleure

EL.14[1] : si si, les garçons ça joue à la poupée

PE : « les garçons, ça ne saute pas à la corde à sauter »

ELs : siiiii [en chœur]

PE : « les garçons, ça ne pleure jamais »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.14[1] : il pleure parce qu'il a perdu au foot

PE : « les filles, ça joue pas au foot »

ELs : [réponses mitigées d'accord / pas d'accord]

EL.24[1] : des fois ça joue au foot

EL.19[1] : oui

EL.3[2] : oui c'est vrai

PE : tu en penses quoi EL.17[2] ?

EL.17[2] : non

PE : et toi EL.20[2] ?

EL.20[2] : mais tout le monde peut faire tout !
 PE : « les filles, ça ne joue pas aux voitures »
 ELs : [réponses mitigées d'accord / pas d'accord]
 EL : ma maman elle fait de la voiture
 PE : regardez [en montrant l'image de l'album d'une pilote femme]
 ELs : noooon [certains élèves continuent à dire non même avec l'image de l'album]
 EL : ça peut faire de la moto ou de la voiture
 PE : « les filles, ce n'est pas bricoleur »
 ELs : siiiii [en chœur]
 EL.19[1] : NON
 EL.15[2] : si parce que ma mamie elle en fait !
 EL.23[1] : c'est tous les 2
 PE : « les filles, ça ne peut pas piloter d'avion »
 ELs : siiiii [en chœur]
 EL.14[1] : non
 EL.24[1] : oh c'est même une astronaute [lorsque la PE montre l'image de l'album d'une femme astronaute]
 PE : « et surtout, les filles, ça ne fait pas la guerre »
 ELs : noooooooooon [en chœur]
 EL.24[1] : SIIIIII, des fois !
 EL : oui, des fois !
 EL.14[1] : non, si non ils se tuent !
 EL.23[1] : c'est tous les deux, c'est encore tous les deux !

Phase 3 : DVP

EL.14[1] : la dernière page c'était ma préférée
 PE : parce que tu étais surpris, tu ne t'y attendais pas ?
 EL.14[1] : oui
 PE : donc finalement, est ce que vous pensez qu'il n'y a que les filles ou que les garçons qui peuvent faire de la danse, ou piloter des voitures, ou des avions... ? EL.4[2] ?
 EL.4[2] : les deux
 PE : les autres, vous êtes d'accord ?
 ELs : ouiiii [en chœur]
 PE : est ce qu'il y a des choses qu'il n'y a que les filles qui peuvent faire, ou que les garçons ?
 EL.20[2] : non tout le monde peut faire
 EL.24[1] : tout le monde peut tout faire en fait
 EL.14[1] : tout le monde fait tout
 PE : finalement, quelles sont les différences dans les jeux des filles et des garçons ?
 EL.3[2] : les garçons et les filles peuvent faire de la danse
 EL.15[2] : ils peuvent faire la guerre les filles et les garçons
 PE : bon mais la guerre, c'est mieux si personne ne la fait !
 EL.15[2] : les filles et les garçons peuvent faire du bricolage
 PE : est ce que les garçons peuvent faire des choses que les filles ne peuvent pas faire ?
 EL.7[2] : les filles ça peut jouer aux voitures aussi
 EL.24[1] : toutes les filles et tous les garçons font la même chose
 PE : est ce que les filles peuvent faire des choses que les garçons ne peuvent pas faire ?
 EL.17[2] : non

- **Corpus 3' : DVP du groupe 2**

Phase 1

PE : vous allez, chacun votre tour, dire à quoi vous aimez jouer, ce que vous aimez faire.

EL.22[1] : faire des tableaux, jouer aux voitures, au circuit de formule 1 et que mon papa et ma maman me lisent des histoires

EL.8[2] : aller au restaurant, dormir et faire des gros câlins à doudou

EL.6[1] : jouer aux cube-union et aller au restaurant

EL.2[1] : goûter, dormir, regarder des films et des dessins animés

EL.11[2] : jouer à la cuisine, aller au restaurant, faire des câlins à doudou et les films qui font peur

EL.9[1] : jouer aux toupies, jouer au foot, aller au restaurant

EL.21[2] : jouer aux poupées, faire des câlins à doudou

EL.5[1] : jouer au train, aller au restaurant, le goûter

EL.12[2] : jouer aux barbies

Phase 2 : lecture de l'album « A quoi tu joues ? »

PE : « les garçons, ça fait pas de la danse »

ELs : siiiii [en chœur]

PE : « les garçons, ça ne joue pas à la dinette »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.5[1] : moi ce matin j'ai joué à la dinette

PE : « les garçons, ça joue pas à la poupée »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.5[1] : moi j'ai une maison de poupées

EL.8[2] : moi aussi

PE : « les garçons, ça ne saute pas à la corde à sauter »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.5[1] : EL.1[1] il y a joué

PE : « les garçons, ça ne pleure jamais »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.21[2] : il pleure parce qu'il a perdu un match de foot

PE : « les filles, ça ne joue pas au foot »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.21[2] : j'ai déjà joué au foot avec mon père

EL : moi aussi

EL : et moi aussi

EL.12[2] : non [elle rigole quand la PE montre l'image de l'album montrant une footballeuse]

PE : « les filles, ça ne joue pas aux voitures »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.5[1] : ma maman elle joue aux voitures

EL.11[2] : moi c'est mon petit frère qui a des voitures mais il me les prête pour jouer

PE : « les filles, c'est pas bricoleur »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.5[1] : si, maminou elle est bricoleuse

EL.8[2] : ma maman elle est bricoleuse

EL.21[2] : moi aussi ma maman elle est bricoleuse

PE : « les filles, ça ne peut pas piloter d'avion »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.5[1] : ma maman elle a déjà piloté un avion

EL.22[1] : même elle pilote une fusée [commente l'image de l'album montrant une cosmonaute]

PE : « et surtout, les filles, ça ne fait pas la guerre »

ELs : siiiii [en chœur]

EL.6[1], EL.11[2] : non !

PE : qu'est-ce que vous en pensez les autres, vous êtes d'accord avec EL.6[1] et EL.11[2] qui disent que les filles ça ne fait pas la guerre ?

EL.21[2] : moi j'aime bien jouer à la guerre, à la maison on a le droit avec mes copines on fait la guerre

EL.5[1] : ma maman elle a déjà fait la guerre

EL.22[1] : moi mon papa sur sa console il joue à la guerre et sur son portable pour de faux il est mort

Phase 3 : DVP

PE : donc finalement, qu'est ce qui est différent entre ce que font les filles et les garçons ?

EL.21[2] : [hésite] les filles elles aiment pas le noir

EL.12[2] : moi j'ai pas peur du noir, avec EL.19[1] et EL.4[2] on a joué à un jeu où il faisait noir mais après il y avait de la lumière

PE : EL.21[2] tu parlais de la nuit ou de la couleur noire ?

EL.21[2] : la couleur noire

PE : donc EL.21[2] dit que les filles n'aiment pas le noir, est ce qu'il y a une fille ici qui aime la couleur noire ?

EL.8[2] : si, moi j'aime le noir !

EL.5[1] : ma mère elle aime bien le noir et maminou aussi

EL.2[1] : moi j'ai pas peur du noir car je suis un super héros

PE : est ce qu'il y a des choses qu'il n'y a que les filles qui peuvent faire ou que les garçons ?

EL.22[1] : tout le monde peut faire tout

EL.11[2] : moi j'adore le noir mais j'aime pas trop la lumière parce que ça fait mal aux yeux

PE : on ne parle plus de ça EL.11[2], j'ai demandé s'il y a des choses qu'il n'y a que les filles qui peuvent faire ou que les garçons ?

EL.22[1] : les filles et les garçons peuvent tout faire

EL.9[1] : pas du tout, les filles peuvent pas faire des trucs qu'elle aiment pas

PE : de quoi parles-tu EL.9[1], explique nous ?

EL.9[1] : par exemple la guerre !

EL.21[2] : si moi j'aime jouer à la guerre

EL.12[2] : EL.8[2] elle a fait la guerre avec moi dans la cour

EL.9[1] : moi je parle de la vraie guerre

EL.12[2] : oui mais elle a fait la vraie guerre EL.8[2]

EL.21[2] : moi j'aime jouer à la guerre pour de vrai

PE : bon, à part la guerre, est-ce que quelqu'un a une autre idée de quelque chose que les filles ou les garçons ne peuvent pas faire ?

EL.5[1] : les filles ça joue pas au foot mais les garçons ça joue au foot

EL.12[2] : des fois je joue au ballon avec mon père

EL.5[1] : oui mais le foot c'est pas pareil

EL.22[1] : moi j'ai déjà vu à la télé un match de foot avec des filles

EL.8[2] : des fois les garçons ça fait pas la machine à laver

ELs : siiiii [en chœur]

- **Corpus 3 et 3' : synthèse des prises de parole et des positionnements**

PNS : Positionnement Non Stéréotypé / PS : Positionnement Stéréotypé / NA : Non Applicable (réponse type : « je ne sais pas »)

RPS : Représentations Peu Stéréotypées / RS : Représentations Stéréotypées / RTS : Représentations Très Stéréotypées

	Positionnement lors des prises de parole (Corpus 3)										Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie
EI 17	PNS	PS	PNS								3	1	0,33	RS
EI 15	PS	PNS	PNS	PNS	PNS						5	1	0,2	RPS
EI 7	PNS	PNS									2	0	0	RPS
EI 20	PNS	PNS	PNS								3	0	0	RPS
EI 25	PS										1	1	1	RTS
EI 13	NA										1	NA	NA	NA
EI 24	PS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS					6	1	0,17	RPS
EI 4	PS	PNS									2	1	0,5	RTS
EI 1	PS	PNS	PNS								3	1	0,33	RS
EI 14	PS	PS	PNS	PNS	PS	PS	PNS	PS	PNS		9	5	0,56	RTS
EI 23	NA	PNS	PNS								3	0	0	RPS
EI 3	PNS	PNS	PNS								3	0	0	RPS
EI 19	NA	PNS	PS								3	1	0,33	RS
											Total	44	12	

	Prise de position lors de la prise de parole (Corpus 3')											Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie
EI 22	PS	PNS	PS	PNS	PNS	PNS						6	2	0,33	RS
EI 8	PNS	PNS	PNS	PNS	PS							5	1	0,2	RPS
EI 6	PNS	PS										2	1	0,5	RTS
EI 2	PNS	PNS										2	0	0	RPS
EI 11	PNS	PNS	PS	PNS								4	1	0,25	RPS
EI 9	PS	PS	PS	PS								4	4	1	RTS
EI 21	PS	PNS	PNS	PNS	PNS	PS	PNS	PNS	PNS			9	2	0,22	RPS
EI 5	PS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PS	PS	11	3	0,27	RPS
EI 12	PS	PS	PNS	PNS	PNS	PNS						6	2	0,33	RS
												Total :	49	16	

Elèves absents ou n'ayant pas pris la parole : EI 10, EI 16, EI 18

- **Corpus 4 : DVP du groupe 1**

Phase 1 : lecture de l'album Princesse Kévin

PE : aujourd'hui on va se demander s'il y a des choses que l'on n'a pas le droit de faire parce que l'on est un garçon ou parce que l'on est une fille. Mais d'abord, on va lire un album qui s'appelle Princesse Kévin.

ELs : [rires]

EL.10[2] : Princesse Kévin ?

PE : [lecture de l'album]

EL.15[2] : c'est une fille ou un garçon ?

EL.24[1] : il est où le chevalier ?

EL.19[1] : on dirait que c'est carnaval !

ELs : [rires à propos du commentaire de Kévin sur le déguisement de Chloé « on dirait une chaussette ! »]

EL.15[2] : il est trop drôle Kévin !

ELs : [rires à propos du commentaire de Chloé « tu as encore des tas de choses à apprendre pour devenir une vraie princesse ! »]

EL.15[2] : trop belles les chaussures !

Phase 2 : questions de compréhension et DVP

PE : alors, Kévin c'est un garçon ou une fille ?

ELs : un garçon [en chœur]

PE : en quoi se déguise-t-il ?

EL.14[1] : en fille

ELs : en princesse [en chœur]

PE : pourquoi dis-tu en fille EL.14[1] ?

EL.14[1] : parce que les princesses c'est des filles

PE : ah et pourquoi cela pose problème que Kévin se déguise en princesse, en fille ?

EL.14[1] : parce qu'on se moque de lui

PE : pourquoi on se moque de lui ?

EL.24[1] : parce qu'on voit que c'est un garçon et qu'il porte une robe et c'est bizarre

PE : pourquoi c'est bizarre ?

...

PE : peut-être parce qu'on n'en voit pas beaucoup, des garçons qui portent des robes ?

EL.15[2] : moi une fois mon papa on avait fait carnaval et il s'était déguisé en maman et en plus il avait mis ma perruque d'Arielle et moi je l'avais maquillé et en plus il avait mis une robe à maman et en plus il avait mis des chaussures à talons à maman

EL.3[2] : mon papa il s'est déguisé en sirène

PE : pourquoi aucun garçon déguisé en chevalier ne veut tenir la main à Kévin ?

EL.14[1] : parce qu'ils savent que c'est un garçon

PE : et ça les dérange ?

EL.15[2] : parce qu'ils n'aiment pas Kévin

PE : pourquoi ils n'aiment pas Kévin ?

EL.15[2] : parce qu'il est déguisé en princesse

PE : et alors, est ce que ça peut les déranger ?

ELs : noooooon/ouiiiiiii [réponses mitigées, en chœur]

PE : pourquoi ça pourrait les déranger ?

EL.24[1] : parce que si non on le reconnaît pas

PE : et alors ?

EL.24[1] : moi j'aime pas parce que ça me dérange parce que j'arrive pas à le reconnaître

EL.25[2] : mais quand on se déguise c'est fait pour pas qu'on se reconnaisse

PE : est ce qu'il y a des déguisements que pour les filles ou que pour les garçons ?

EL.24[1] : oui comme les princesses et les sirènes pour les filles
PE : et les garçons n'ont pas le droit de se déguiser comme ça ?
EL.24[1] : si mais c'est un petit peu plus pour les filles
EL.17[2] : les filles elles peuvent se déguiser que en sirènes et en princesses
PE : donc toi EL.17[2] tu penses que les garçons ne peuvent pas se déguiser en sirènes et princesses, que c'est réservé aux filles ? Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?
EL.1[1] : les garçons ils peuvent se déguiser en tout ce qu'ils veulent et les filles aussi
EL.4[2] : ça me dérange quand les garçons s'habillent en sirène
PE : pourquoi ça te dérange EL.4[2] ?
EL.4[2] : parce que j'attends trop longtemps pour me déguiser après
PE : d'accord mais s'il y a assez de déguisements pour tout le monde ?
EL.4[2] : ça me dérange parce qu'il y a que moi
EL.25[2] : j'ai aussi un déguisement de petit chaperon rouge
PE : d'accord vous avez plein de déguisements, vous aimez bien vous déguiser mais on se demandait si les filles et les garçons pouvaient se déguiser de la même façon ?
EL.24[1] : il y a des déguisements pour les garçons et des déguisements pour les filles
PE : qui est d'accord avec ça ?
EL.4[2] : oui
EL.14[1] : d'accord !
EL.1[1] : non tous les déguisements sont pour les garçons et les filles
PE : il y a des élèves d'accord avec EL.1[1] ?
EL.19[1] : moi
EL.17[2] : moi aussi
PE : et toi EL.13[1] ? Tu es d'accord avec EL.24[1] ou EL.1[1] ?
EL.13[1] : je sais pas

- **Corpus 4' : DVP du groupe 2**

Phase 1 : lecture de l'album Princesse Kévin

PE : aujourd'hui on va se demander s'il y a des choses que l'on n'a pas le droit de faire parce que l'on est un garçon ou parce que l'on est une fille. Mais d'abord, on va lire un album, qui s'appelle Princesse Kévin. [Lecture de l'album]

EL.22[1] : ah ouais c'est un garçon

EL : mais oui

EL.16[1] : oh c'est un chevalier

EL.2[1] : je vois pas Kévin

EL.16[1] : moi non plus

EL.2[1] : on dirait une chaussette [rire]

EL : qui a super mal aux pieds ?

EL.2[1] : pourquoi il a mal aux pieds Kévin ?

EL : parce qu'il a des chaussures à talons

EL.22[1] : pourquoi il a trop mis de maquillage ?

EL : pour être une princesse

Phase 2 : questions de compréhension et DVP

EL.18[1] : mais c'est une fille ou un garçon ?

EL.11[2] : c'est un garçon

EL.18[1] : c'est un garçon, mais pourquoi il se déguise en princesse ?

EL.9[1] : des fois les garçons ça aime les déguisements de fille

EL.8[2] : des fois on se moque de lui parce qu'il est déguisé en princesse

EL.20[2] : des fois y'a des filles qui se coupent les cheveux et on les reconnaît pas

PE : pourquoi on ne les reconnaît pas ?

EL.20[2] : et beh parce qu'on croit que c'est des garçons parce qu'elles ont les cheveux courts

EL.22[1] : Kévin elle voulait pas se faire reconnaître si non elle disait et ben ça sert à rien de se déguiser

PE : qu'est ce que vous en pensez, Kévin il a le droit de se déguiser en princesse ?

EL.12[2] : normalement les garçons ça se déguise en chevalier

EL.5 [1] : et les filles ça met pas leurs étiquettes

PE : alors EL.5 [1] j'aimerais que vous répondiez à EL.12[2], qu'est-ce que vous en pensez, les garçons ça se déguise en chevalier, pas en princesse ?

EL.21[2] : on a le droit de penser ce qu'on pense

PE : qu'est ce que ça veut dire EL.21[2] ?

EL.21[2] : les garçons ça peut se déguiser de temps en temps en princesse et en chevalier de temps en temps

EL.16[1] : si on se déguise, les filles ça met une robe donc on peut voir ses fesses ou son zizi à Kévin

PE : ça ça ne change pas que l'on soit un garçon ou une fille EL.16[1], on met des sous-vêtements sous nos habits de toutes façons donc on ne peut pas voir notre corps

EL.6[1] : les garçons et les filles ça peut se déguiser en princesse et en chevalier

PE : est-ce que vous êtes d'accord ?

EL.8[2] : oui et des fois les filles elles peuvent se déguiser en chevalier et aussi les garçons et ma maman des fois elle se déguise en princesse

EL.18[1] : en fait les garçons des fois y'en a très très peu qui se déguisent en princesse et les filles qui se déguisent en chevalier, mais ça arrive

EL.11[2] : on peut toujours se déguiser en chevalier mais si Kévin il veut se déguiser en sirène il a le droit

EL.20[2] : moi je me suis déjà déguisée en pirate

EL.12[2] : les garçons ça peut aussi mettre une robe de princesse

EL.5[1] : moi je me suis déjà déguisé en pirate moi aussi
PE : d'accord donc vous êtes en train de me dire que vous vous êtes déjà déguisés en plein de choses et que les garçons et les filles peuvent se déguiser comme ils le souhaitent. Est-ce que vous avez compris pourquoi les garçons ne voulaient pas donner la main à Kévin ?
EL.8[2] : parce qu'il était déguisé en princesse et qu'ils voulaient pas se transformer en princesse
PE : ça peut vraiment arriver ça ?
ELs : noooooon [en chœur]
PE : alors est ce que vous pensez qu'il y a des choses que l'on n'a pas le droit de faire parce qu'on est un garçon ou une fille ?
EL.8[2] : les filles souvent ils font pas la guerre
PE : c'est ce dont on parlait hier, toi tu penses que les filles ne peuvent pas faire la guerre mais les garçons oui ? Vous êtes d'accord ?
EL.5[1] : non elles peuvent aussi faire la guerre
EL.21[2] : oui elles peuvent aussi
EL.11[2] : les garçons et les filles ont le droit de faire tout ce qu'ils veulent
PE : vous êtes d'accord ?
EL.21[2] : noooooon ils ont pas le droit de faire les voix de petite fille comme ça « gnagnagna »
PE : ah oui toi tu parles des règles de la classe, on n'a pas le droit de se moquer des autres, ça c'est pour bien se comporter. Mais là je vous demande s'il y a des choses que les filles ne peuvent pas faire mais que les garçons oui, ou bien des choses que les garçons ne peuvent pas faire mais les filles oui ?
EL.22[1] : on a pas le droit d'avoir les cheveux courts
PE : qui n'a pas le droit d'avoir les cheveux courts ?
EL.22[1] : non c'était une blague
EL.12[2] : quand une fille elles mettent des bijoux les garçons ils restent avec les filles
EL.8[2] : et aussi des fois les filles ça se déguise en chevalier et on a pas le droit de faire mal aux autres
EL.21[2] : aussi on a pas le droit de casser les choses qui appartiennent à la maitresse

- **Corpus 4 et 4' : synthèse des prises de parole et des positionnements**

PNS : Positionnement Non Stéréotypé / PS : Positionnement Stéréotypé / NA : Non Applicable (réponse type : « je ne sais pas »)

RPS : Représentations Peu Stéréotypées / RS : Représentations Stéréotypées / RTS : Représentations Très Stéréotypées

	Positionnement lors des prises de parole (Corpus 4)							Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie
EI 10	PNS							1	0	0	RPS
EI 15	PNS							1	0	0	RPS
EI 24	PNS	PS	PNS	PS	PS	PS	PS	7	5	0,71	RTS
EI 19	PNS	PNS						2	0	0	RPS
EI 15	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS			5	0	0	RPS
EI 14	PNS	PNS	PNS	PS				4	1	0,25	RPS
EI 3	PNS							1	0	0	RPS
EI 25	PNS	PNS						2	0	0	RPS
EI 17	PS	PNS						2	1	0,5	RTS
EI 1	PNS	PNS						2	0	0	RPS
EI 4	PS	PNS	PS	PS				4	3	0,75	RTS
EI 13	NA							1	NA	NA	NA
								Total :	32	10	

	Positionnement lors des prises de parole (Corpus 4')					Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie
EI 22	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	5	0	0	RPS
EI 16	PNS	PNS	PNS			3	0	0	RPS
EI 2	PNS	PNS	PNS			3	0	0	RPS
EI 18	PNS	PS	PNS			3	1	0,33	RS
EI 11	PNS	PNS	PNS			3	0	0	RPS
EI 9	PS					1	1	1	RTS
EI 8	PNS	PNS	PNS	PS	PNS	5	1	0,2	RPS
EI 20	PNS	PS	PNS			3	1	0,33	RS
EI 12	PS	PNS	PS			3	2	0,67	RTS
EI 5	PS	PNS	PNS			3	1	0,33	RS
EI 21	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	5	0	0	RPS
EI 6	PNS					1	0	0	RPS
						Total :	38	7	

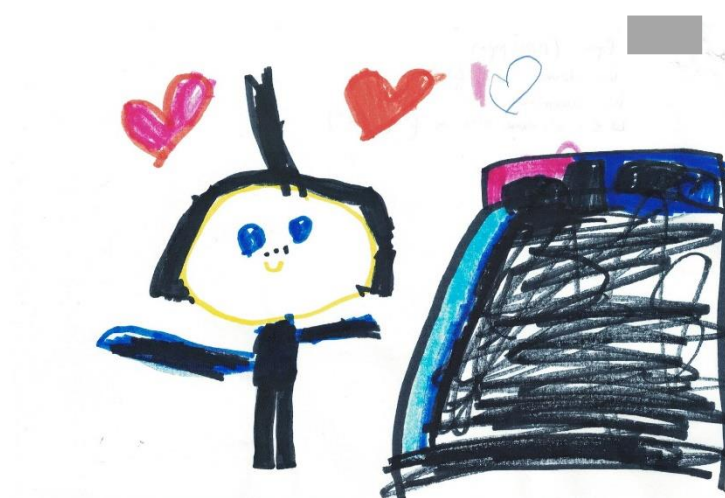
Elèves absents ou n'ayant pas pris la parole : EI 7, EI 23

- **Corpus 5 : exemple de productions d'élèves**

Elève 9 : dessin de la maman (à gauche) et du papa (à droite)



Elève 15 : dessin de la maman (à gauche) et du papa (à droite)



- **Corpus 5 : éléments observés dans les dessins des papas et des mamans des élèves**

Dessins des papas et des mamans (Corpus 5)											
Elève	Sexe	Tailles relatives des personnages		Couleurs utilisées		Caractéristiques		Autres éléments représentés		Nombre d'éléments stéréotypés	Nombre d'éléments total
		Papa	Maman	Papa	Maman	Papa	Maman	Papa	Maman		
1	G	Petite	Grande	Gris	Gris	Pas de cheveux	Cheveux	Tient des choses ?	Balles en l'air	2	7
2	G	Moyenne	Moyenne	Gris	Gris	Cheveux mi-longs	Cheveux mi-longs	Une fleur ?	Une fleur ?	1	8
3	F	Moyenne	Grande	Violet Noir Jaune Rouge Vert Bleu Rose	Violet Noir Jaune Rouge Vert Bleu Rose	Cheveux courts Pantalon	Cheveux longs, corps de papillon	Cœurs, 2 autres personnages	Cœurs	6	20
4	F	Grande	Grande	Noir Rouge Violet	Vert Violet	Cheveux courts Pantalon	Cheveux longs, robe	-	Cœur	6	10
5	G	Grande	Grande	Bleu Vert	Vert Jaune	Pas de cheveux	Pas de cheveux	Ballon ?	Ballon ?	3	9
6	G	Grande	Petite	Jaune	Jaune	Cheveux courts	Cheveux courts	-	-	2	5
7	F	Grande	Grande	Marron Violet Bleu Jaune Vert Rouge	Jaune Bleu Rose Violet Rouge Noir	Cheveux courts	Cheveux longs couronne robe talons bouche rouge	Cœurs table avec des choses posées	Ciel cœur spirale	9	23

				Orange Rose							
8	F	Moyenne	Moyenne	Bleu	Rose	Cheveux courts Pantalon	Cheveux longs couronne robe	Un ballon ? Eléments géométriques	Une cuisine ?	8	10
9	G	Moyenne	Moyenne	Vert bleu orange jaune rouge	Vert orange	Cheveux courts Pantalon	Cheveux longs	Ballons Cage de foot Pelouse Tableau de score	Herbe Fleur Arrosoir	9	18
10	F	Petite	Moyenne	Noir Violet	Violet Orange	Cheveux courts Pantalon	Cheveux longs robe	Ballon	Ballon	6	10
11	F	Moyenne	Grande	Violet Rose Orange Vert Jaune Bleu	Rose Violet Orange Bleu	Cheveux courts	Cheveux longs robe	_	Tient quelque chose	6	15
12	F	Petite	Petite	Orange	Rose	Cheveux courts	Cheveux longs	Ballon	Balles et cube	4	8
13	G	Moyenne	Moyenne	Jaune Bleu	Noir	Pas de cheveux	Cheveux longs	Ballon	_	4	7
14	G	Grande	Grande	Vert	Vert	Cheveux courts	Cheveux longs	Tient quelque chose	Oiseaux et casque ?	2	8
15	F	Grande	Moyenne	Noir Orange Jaune Bleu Rose	Bleu Rose Violet Jaune Vert	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs et robe	Cœurs et lit ?	_	9	19

					Noir Rouge						
16	G	Moyenne	Moyenne	Violet	Violet	Pas de cheveux	Cheveux courts	-	Corde avec objet suspendu ?	2	7
17	F	Moyenne	Moyenne	Marron et Rose	Bleu Rose Noir Marron Vert	Cheveux courts, barbe	Cheveux longs, grands cils et robe	Est sur une planche ?	Est sur une planche ?	6	15
18	G	Petite	Petite	Bleu	Rouge	Pas de cheveux	Cheveux attachés	Tient un bâton et trou au sol	-	3	7
19	G	Moyenne	Moyenne	Gris	Gris	Cheveux courts	Cheveux longs	Ballon et cage de foot	Table et objet	5	8
20	F	Grande	Grande	Orange	Marron Rose	Cheveux courts et pantalon	Cheveux longs, robe, grands cils	Table garnie, enfant, étagère	Télévision ? Luminaire, fauteuil	6	15
21	F	Grande	Grande	Bleu	Rose Rouge Bleu Jaune Vert	Cheveux courts	Cheveux longs Robe Grands cils	Tient des choses ?	Soleil Ciel Sol et tient des choses dans ses mains	6	15
22	G	Grande	Petite	Bleu Orange	Orange	Pas de cheveux	Pas de cheveux, est allongée	Cuisine ?	Lit	3	9

23	G	Petite	Grande	Bleu	Bleu	Pas de cheveux	Cheveux longs	Table ?	Chaise	3	8
24	G	Grande	Grande	Bleu	Rouge	Pas de cheveux	Pas de cheveux	-	Ballon	2	6
25	F	Moyenne	Petite	Rose	Rose et Jaune	Cheveux courts	Cheveux longs	Ballon	Table avec gâteau	6	8
Total :										119	275

- **Corpus 6 : éléments saillants dans les commentaires des élèves associés à leurs dessins des papas et des mamans**

Commentaires associés aux dessins du papa et de la maman (Corpus 6)							
Elève	Sexe	Activité réalisée hors travail		Métier possible		Nombre d'éléments stéréotypés	Nombre d'éléments total
		Papa	Maman	Papa	Maman		
1	G	Il est costaud comme un gorille, il s'amuse à se déguiser en gorille	Fait de la musique	Fait la cuisine	Jongleur	2	5
2	G	Dessine	Se repose	Joue au foot	Joue au golf	1	4
3	F	Joue avec sa copine le papillon	Pleure parce qu'elle n'a pas pu aller au restaurant à cause du COVID	Raconte des histoires	Fait de la couture	1	4
4	F	Joue avec ses enfants	Joue avec ses enfants	Construit une maison	Construit des livres	2	4
5	G	Fait du football	Fait du football avec le papa	Fait du football	Fait du repassage	3	4
6	G	Donne des bonbons à son fils	Dort	–	–	0	2
7	F	Fait à manger	Corde à sauter et trampoline	Construit et peint des maisons en bois	–	2	4
8	F	Joue un match de foot, cuisine	Met la table, dort toute la journée	Vend des maisons	Fait du bricolage	2	6

9	G	Joue au foot, joue avec ses enfants	Arrose les plantes, va au restaurant	Skieur	_	3	5
10	F	Fait du foot	Fait du foot	Fait des gâteaux	Fait des gâteaux	2	4
11	F	Se repose	Se repose et regarde la TV	Travaille au tribunal	Fait dormir le bébé	2	5
12	F	Joue au ballon	Prépare l'anniversaire du papa, regarde un film	Fait des avions	Fait des papiers sur l'ordinateur	3	5
13	G	Joue au foot	S'occupe du bébé	Fait des courses	_	2	3
14	G	Fait de la musculation	Elle court et fait les courses	Astronaute	Astronaute	2	5
15	F	Va dormir car il est fatigué, s'amuse avec sa fille "moi"	Fait du yoga, regarde des films, joue, fait de la cuisine avec "moi"	Cuisinier	Fait des lunettes	3	8
16	G	Regarde un mur, joue de la musique	Fait du sport	Ecrit les lettres de l'alphabet	Musicienne	0	5
17	F	Fait du sport sur son tapis	Fait du sport sur son tapis	Avocat	Docteur	3	4
18	G	S'échauffe	S'échauffe	Place de l'argent à la MAIF	Coud des doudous	2	4
19	G	Joue au foot, cuisine	Repasse, fait le ménage	Fait du bricolage	_	4	5

20	F	Fait des courses avec sa fille, a acheté une peluche, dort, va à la plage, "est tranquille"	Regarde la télé, se promène avec ses copines, fait des soirées	Regarde si les avions peuvent voler ou pas à cause des nuages	Travaille au magasin de jouet	1	8
21	F	Fait la vaisselle, mange des chips avec ses copains	Mange des myrtilles, se promène dans le jardin	Vendeur dans un magasin "à manger"	Cuisinière	2	6
22	G	Fait la cuisine	Dort	Policier	Infirmière	2	4
23	G	Mange	Fait dodo, ne fait rien	_	Sur l'ordinateur	0	3
24	G	Se lave les mains, se balade dans le jardin, fait la sieste	Mange, se balade dans le jardin, fait la sieste	Forgeron	Forgeronne	2	8
25	F	Joue avec son enfant	Cuisine	Footballeur	Fait des gâteaux	3	4
Total :						49	119

- **Corpus 5 et 6 : catégorisation des représentations**

	Nombre d'éléments stéréotypés C5 + C6	Nombre d'éléments total C5 + C6	Ratio	Catégorisation
EI 1	4	12	0,33	RS
EI 2	2	12	0,17	RPS
EI 3	7	24	0,29	RPS
EI 4	8	14	0,57	RTS
EI 5	6	13	0,46	RS
EI 6	2	7	0,29	RPS
EI 7	11	27	0,41	RS
EI 8	10	16	0,63	RTS
EI 9	12	23	0,52	RTS
EI 10	8	14	0,57	RTS
EI 11	8	20	0,40	RS
EI 12	7	13	0,54	RTS
EI 13	6	10	0,60	RTS
EI 14	4	13	0,31	RPS
EI 15	12	27	0,44	RS
EI 16	2	12	0,17	RPS
EI 17	9	19	0,47	RS
EI 18	5	11	0,45	RS
EI 19	9	13	0,69	RTS
EI 20	7	23	0,30	RPS
EI 21	8	21	0,38	RS
EI 22	5	13	0,38	RS
EI 23	3	11	0,27	RPS
EI 24	4	14	0,29	RPS
EI 25	9	12	0,75	RTS

- **Corpus 7 : DVP groupe 1**

Phase 1 : lecture du début de l'album A calicochon

PE : aujourd'hui on va réfléchir si c'est plutôt aux mamans ou aux papas de s'occuper de la cuisine, du ménage, des courses, des enfants... Pour nous aider à discuter, on va lire 2 albums. Le premier s'appelle A calicochon, on ne va lire que le début pour l'instant, on lire la suite plus tard.

EL.24[1] : la maman elle est forte !

ELs : [rires à la lecture des « dépêche-toi de préparer le diner, maman » et « dépêche-toi de préparer le diner, la mère »

EL.14[1] : c'est la mère qui fait tout !

EL.24[1] : ou si non c'est elle qui a décidé si non

Phase 2 : questions de compréhension et DVP

PE : qu'est ce qui se passe dans cette histoire ?

EL.3[2] : en fait le papa le matin il fait le petit déjeuner et après c'est la maman qui fait tout

PE : c'est le papa qui fait le petit déjeuner ?

EL.14[1] : non c'est la maman, elle fait tout la maman

EL.3[2] : c'est la maman qui fait le petit déjeuner et la maman elle fait tout et la maman [énumère des actions peu compréhensibles] et après elle va au lit

PE : l'histoire nous dit que la maman va au lit se reposer après tout ça ?

EL.3[2] : non

EL.1[1] : en fait la maman elle fait tout tout tout tout parce que les enfants et le papa il dit à chaque fois à la maman tout ce qu'il faut faire

ELs : ouiiii [en chœur]

PE : dites moi tout ce que fait la maman ?

EL.24[1] : le déjeuner, le diner, elle fait tout en fait

PE : et le papa ?

EL.24[1] : il va travailler

PE : ah et la maman elle travaille ou pas ?

EL.24[1] : non d'abord elle lave, elle fait la vaisselle et à manger

PE : et après, est ce qu'elle a un travail en dehors de la maison ?

EL.1[1] : oui après elle part au travail

PE : vous pensez qu'elle se sent comment Madame Porchon ?

ELs : pas bieeeeen [en chœur]

EL.14[1] : parce qu'elle fait tout, elle a mal au dos

EL.4[2] : elle se sent pas bien parce qu'elle travaille tous les jours, elle est mal

EL.24[1] : elle se sent pas bien parce qu'elle a mal au dos elle a mal au ventre et elle a mal à la tête parce qu'elle travaille toute la journée

EL.20[2] : la maman c'est un serviteur

PE : à votre avis que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ?

EL.7[2] : elle va aller les chercher à l'école et elle va leur lire une histoire avant d'aller au lit

EL.1[1] : la maman elle va crier sur les enfants et le papa parce qu'elle en a marre de tout faire

EL.20[2] : peut être à la fin et beh c'est le papa et la maman qui vont faire tous les deux la même chose, le ménage, le manger...

PE : est ce qu'il y en a qui sont d'accord avec EL.20[2]

ELs : ouiiii [en chœur]

Phase 3 : lecture de l'album Voila maman !

EL.1[1] : à chaque fois ils vont dire « maman arrive maman arrive maman arrive »

EL.1[1] : quand elle va arriver ?

EL.24[1] : c'est celle qui a le parapluie noir la maman

EL.14[1] : comme dans Moussa il aboie [en parlant du chien]

EL.14[1] : c'est elle la maman

EL.1[1] : c'est la même couverture

EL.24[1] : mais ils disent que « maman arrive », pas vrai ?

ELs : maman arrive [en chœur après lecture de cette phrase par la PE]

EL.14[1] : y'a que des « maman arrive »

EL.14[1] : ah pour une fois y'a « voilà maman »

ELs : maman est arrivée [en chœur après lecture de cette phrase par la PE]

Phase 4 : questions de compréhension et DVP

PE : qu'est ce qui est différent de A calicochon dans cette histoire ?

EL.15[2] : la maman elle arrive à la maison, elle a pris le métro elle était à son travail

PE : d'accord mais on a dit que dans A calicochon aussi la maman travaillait, c'est juste qu'on ne l'a vu qu'à la maison

EL.1[1] : c'est la couverture qui est différente

PE : oui tu as raison mais dans l'histoire, qu'est ce qui change ?

EL.24[1] : et beh en fait, dans le livre d'avant, c'était la maman qui faisait tout et là c'est un peu tout le monde qui fait tout

PE : aaah est ce que vous avez entendu ce qu'a dit EL.24[1], est ce que vous êtes d'accord ?

EL.14[1] : non, là c'est la mère et là c'est la mère

PE : ah bon, dans les 2 livres c'est la maman qui fait tout ?

EL.14[1] : ben en fait elle elle travaille et elle aussi elle travaille

PE : oui elles travaillent toutes les deux mais dans la maison, est ce qu'elles font les mêmes choses ? Qu'est ce qui est différent dans Voila maman ! ?

EL.24[1] : c'est que tout le monde fait tout

PE : est-ce que vous avez compris ça aussi les autres ?

ELs : ouiiii [en chœur]

PE : et vous pensez qu'elles se sent comment la maman dans cette deuxième histoire ?

ELs : bieeeeeen [en chœur]

PE : pourquoi ?

EL.1[1] : parce qu'elle voit ses enfants

EL.20[2] : moi je pense qu'elle se sent pas bien parce que peut être qu'elle est malade

PE : est ce qu'elle a l'air malade dans l'histoire ?

ELs : nooooo [en chœur]

PE : toi EL.19[1] tu penses qu'elle se sent comment la maman dans l'histoire ?

EL.19[1] : bien parce que les enfants ont rangé

PE : est ce que vous êtes d'accord, est ce que si les enfants participent au rangement ça peut aider la maman à se sentir bien ?

ELs : ouiiii [en chœur]

EL.4[2] : elle se sent pas bien parce qu'elle est malade

PE : on vient de dire que le livre ne nous dit pas qu'elle est malade, la maman

EL.4[2] : oui

PE : mettez-vous à la place d'une maman, vous préféreriez être dans quelle histoire, dans A calicochon ou dans Voila maman ! ?

EL.14[1] : dans celle là [Voila Maman !]

EL.1[1] : dans la bleue dans la bleue [Voila Maman !]

EL.24[1] : dans Voila Maman !

- **Corpus 7' : DVP groupe 2**

Phase 1 : lecture du début de l'album A calicochon

PE : aujourd'hui on va réfléchir si c'est plutôt aux mamans ou aux papas de s'occuper de la cuisine, du ménage, des courses, des enfants... Pour nous aider à discuter, on va lire 2 albums. Le premier s'appelle A calicochon, on ne va lire que le début pour l'instant, on lire la suite plus tard.

ELs : a calicochon [rires]

PE : [Lecture de l'album]

EL.22 [1] : éh la maman elle fait tout !

Phase 2 : questions de compréhension et DVP

PE : alors, qu'est ce qui se passe dans cette histoire ?

EL.22[1] : la maman elle fait tout et ils sont méchants le papa et les enfants parce qu'ils leur crient dessus et elle fait tout

EL.16[1] : et le papa il dit : « dépêche-toi maman de faire le diner »

PE : est-ce que cette situation vous paraît normale ?

EL.9[1] : non parce qu'en fait il dit toujours qu'ils font des choses importantes

EL.8[2], EL.22[1] et EL.10[2] : c'est pas normal !

EL.17[2] : en fait et ben le papa il a un travail très important et les 2 garçons ils vont à la très importante école et la maman peut être qu'à la fin de l'histoire elle dira « j'en ai marre qu'ils me crient dessus »

PE : il y a d'autres élèves qui pensent que la maman va en avoir marre ?

EL.22[1], EL.8[2] et EL.2[1] : oui

EL.11[2] : je crois que la maman à la fin elle va en avoir marre et elle va demander aux fils et au papa ils vont arrêter de crier sur elle

EL.21[2] : je pense que le papa il va quitter la maison parce qu'il en a marre

PE : que pourraient faire le papa et les enfants pour que la maman n'en ait pas marre ?

EL.12[2] : en fait la maman elle fait tout mais elle peut pas manger elle parce qu'en fait elle fait tout pour les garçons

EL.22[1] : ils pourraient le faire pour aller plus vite

EL.5[1] : eux aussi ils pourraient le faire

EL.22[1] : ouais s'ils en ont marre ils peuvent le faire quand ils veulent !

Phase 3 : lecture de l'album Voila maman !

EL.5[1] : c'est au Japon !

ELs : maman arrive [répètent cette phrase qui revient à chaque double page après lecture par la PE]

EL : j'ai pas vu la maman

EL : c'est la même image que devant

EL : mais c'est quand que maman arrive ?

Phase 4 : questions de compréhension et DVP

PE : qu'est ce qui se passe dans cette histoire ?

EL.2[1] : quand y'a du vent la maman elle marche

EL.5[1] : ça peut former des ouragans aussi !

EL.21[2] : je comprenais pas que le bébé c'était celui du papa et de la maman

PE : oui c'est le bébé du papa et de la maman. Est-ce que vous pouvez me dire ce qui se passe dans cette histoire ?

EL.9[1] : en fait ils disent toujours « maman arrive » à chaque fois !

PE : d'accord et dans la maison qu'est ce qui se passe ?

EL.8[2] : ils font une surprise comme ça la maman elle est contente et après la maman elle arrive

PE : d'accord, alors qui est-ce qui s'occupe des enfants et du repas ?
ELs : la maaaaaan [quelques élèves en chœur]
PE : ah bon, dans cette histoire, c'est la maman qui s'occupe des enfants et du repas ?
ELs : papa papa papa papa papa [en chœur]
EL.8[2] : dans l'autre histoire c'est maman maman maman
PE : est ce que le papa fait tout ?
...
PE : regardez, qui est ce qui sert à manger ici ? [en montrant une image]
ELs : la maman [en chœur]
PE : et la qui est ce qui range ?
ELs : les enfants [en chœur]
PE : alors, est ce que le papa fait tout ?
ELs : noooooon [en chœur]
PE : qui participe ?
...
EL.2[1] : tout le monde
ELs : tout le monde [répètent les mots de EL.2[1]]
PE : et dans ce livre [A calicochon], qui est ce qui s'occupait de tout ?
ELs : que la maman [en chœur]
PE : oui, et qu'est-ce qui vous parait le plus normal ?
ELs : tout le moooonde [en chœur]
EL.11[2] : les deux !
EL.17[2] : en fait ben dans voilà maman et ben y'a tout le monde qui participe dans la famille et le chien il mange même une part de pizza et la maman en fait elle fait tout pour les 4 garçons et elle se dépêche pour rentrer elle va dans le métro, après elle marche après elle est arrivée et après ils sont en train de manger la pizza
EL.12[2] : en fait quand la famille mange et ben le chien il mange aussi ses croquettes

- **Corpus 7 et 7' : synthèse des prises de parole et des positionnements**

PNS : Positionnement Non Stéréotypé / PS : Positionnement Stéréotypé / NA : Non Applicable (réponse type : « je ne sais pas »)

RPS : Représentations Peu Stéréotypées / RS : Représentations Stéréotypées / RTS : Représentations Très Stéréotypées

	Positionnement lors des prises de parole (Corpus 7)												Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie
EI 24	PNS	PS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	11	1	0,09	RPS
EI 14	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PS	PS	PNS	12	2	0,17	RPS
EI 3	PNS												1	0	0	RPS
EI 1	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PS	PNS				9	1	0,11	RPS
EI 4	PNS	PS	PNS										3	1	0,33	RS
EI 20	PNS	PNS	PS										3	1	0,33	RS
EI 7	PS												1	1	1	RTS
EI 15	PNS												1	0	0	RPS
EI 19	PNS												1	0	0	RPS
	Total :												42	7		

	Positionnement lors des prises de parole (Corpus 7')						Nombre de prises de parole	Nombre de prises de parole avec PS	Ratio	Catégorie
EI 22	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	PNS	6	0	0	RPS
EI 16	PNS						1	0	0	RPS
EI 9	PNS	PNS					2	0	0	RPS
EI 8	PNS	PNS	PNS	PNS			4	0	0	RPS
EI 10	PNS						1	0	0	RPS
EI 17	PNS	PNS					2	0	0	RPS
EI 2	PNS	PNS	PNS				3	0	0	RPS
EI 11	PNS	PNS					2	0	0	RPS
EI 21	PS	PNS					2	1	0,5	RTS
EI 12	PNS	PNS					2	0	0	RPS
EI 5	PNS	PNS	PNS				3	0	0	RPS
	Total :						28	1		

Elèves absents ou n'ayant pas pris la parole : EI 6, EI 13, EI 18, EI 23, EI 25

- **Corpus 8 : distribution globale des images dans les différentes catégories dans les collages des élèves**

	Déguisement princesse	Chanteur	Balai	Rose	Foot	Skate	Outils	Petites voitures	Astronaute	Salle de bain	Courses	Patron	Bureau	Cuisine	Foot à la télé
Pour filles	19	12	12	12	3	5	2	6	7	4	6	6	6	10	2
Pour garçons	1	5	3	1	17	16	15	11	9	2	4	7	7	3	11
Pour filles et garçons	5	8	10	12	5	4	8	8	9	19	15	12	11	12	12

- **Corpus 8 : répartition des images par les élèves lors du collage et catégorisation des représentations**

Elève	Sexe	Images collées dans la colonne « plutôt pour les filles »	Images collées dans la colonne « plutôt pour les garçons »	Images collées dans la colonne « plutôt pour les deux »	Nombre de points obtenus	Ratio	Catégorisation
EI 1	G	x	Skate Outils Courses	Cuisine Petites voitures Déguisement princesse SDB Bureau Foot Patron Rose Balai TV Foot Chanteur Astronaute	5	0,17	RPS
EI 2	G	Déguisement princesse Chanteur Balai Bureau	Rose Astronaute Outils Skate	Foot Cuisine TV Foot SDB Petites voitures Patron Courses	14	0,47	RS
EI 3	F	Skate Course Déguisement princesse Bureau	Petites voitures Foot TV Foot Astronaute Outils Balai	Rose Chanteur SDB Cuisine Patron	17	0,57	RTS
EI 4	F	Petites voitures Rose SDB Outils Déguisement princesse Astronaute Skate	Foot Patron Bureau TV Foot Courses Chanteur	Cuisine Balai	20	0,67	RTS
EI 5	G	Courses Foot Cuisine	Outils Déguisement princesse Astronaute	Bureau Balai Rose Chanteur Patron SDB TV Foot Petites voitures Skate	10	0,33	RS
EI 6	G	Déguisement princesse Patron Balai Skate Petites voitures	SDB Cuisine Chanteur Bureau Foot	Outils Astronaute TV Foot Rose Courses	14	0,47	RS
EI 7	F	TV Foot Skate Déguisement princesse Course Astronaute Cuisine Patron Bureau Chanteur	Foot Petites voitures	Rose Balai SDB Outils	17	0,57	RTS

EI 8	F	Chanteur Rose Déguisement princesse Cuisine Outils Balai	Petites voitures Skate TV Foot Foot	Astronaute Courses Patron Bureau SDB	19	0,63	RTS
EI 9	G	Déguisement princesse Courses Chanteur	Balai Foot Cuisine	Rose Astronaute TV Foot Bureau Patron Outils Petites voitures SDB Skate	10	0,33	RS
EI 10	F	Petites voitures Cuisine Déguisement princesse Balai Chanteur Patron Astronaute Foot Rose Bureau	Skate Outils	Courses SDB TV Foot	19	0,63	RTS
EI 11	F	Rose Balai Astronaute Courses Patron	Petites voitures TV Foot Foot Outils Bureau Chanteur	Skate Cuisine SDB Déguisement princesse	19	0,63	RTS
EI 12	F	Déguisement princesse Chanteur Bureau Patron	Outils Foot Balai Skate Petites voitures TV Foot	Rose Courses SDB Cuisine Astronaute	17	0,57	RTS
EI 13	G	Cuisine Chanteur Rose SDB Déguisement princesse Petites voitures	Bureau Outils Skate Foot TV Foot Patron Astronaute Courses Balai	x	27	0,90	RTS
EI 14	G	Cuisine Balai Chanteur SDB Déguisement princesse Astronaute	Bureau Foot Skate Outils TV Foot Patron Courses	Rose Petites voitures	24	0,80	RTS
EI 15	F	Déguisement princesse Rose Chanteur	Astronaute Foot Outils TV Foot Skate	Balai SDB Cuisine Patron Bureau Courses	16	0,53	RTS
EI 16	G	Petites voitures TV Foot Balai Chanteur	Skate Astronaute SDB Foot Patron	Rose Déguisement princesse Bureau Cuisine Courses Outils	15	0,50	RTS
EI 17	F	Déguisement princesse Balai Astronaute	Patron Foot Bureau Skate Petites voitures	Cuisine SDB Courses Chanteur Rose Outils TV Foot	14	0,47	RS

EI 18	G	Rose Astronaute	Outils Petites voitures Skate Chanteur Cuisine	Courses TV Foot Déguisement princesse Patron SDB Foot Bureau Balai	11	0,37	RS
EI 19	G	Déguisement princesse Bureau Rose Balai	Astronaute Petites voitures Patron Skate Foot TV Foot Cuisine Outils	Chanteur SDB Courses	22	0,73	RTS
EI 20	F	Chanteur Balai SDB Déguisement princesse Rose	Foot Petites voitures Astronaute Skate	Outils Courses TV Foot Patron Cuisine	18	0,60	RTS
EI 21	F	Déguisement princesse Rose Courses Cuisine	Outils Skate Petites voitures	Chanteur Patron TV Foot Astronaute Bureau Foot Balai SDB	14	0,47	RS
EI 22	G	x	x	TOUT	0	0,00	RPS
EI 23	G	Déguisement princesse Patron Cuisine Balai Rose	Outils Bureau Chanteur Foot Astronaute Skate	SDB Petites voitures TV Foot Courses	20	0,67	RTS
EI 24	G	Déguisement princesse Petites voitures Rose	Outils TV Foot Foot Skate	Courses Chanteur Astronaute Cuisine Bureau Patron Balai SDB	13	0,43	RS
EI 25	F	Cuisine Déguisement princesse Chanteur Skate	Foot TV Foot Patron	Outils Petites voitures Courses SDB Balai Rose Bureau Astronaute	13	0,43	RS

8.4) Suivi global des catégorisations des représentations des élèves tout au long de la séquence

RPS : Représentations Peu Stéréotypées / RS : Représentations Stéréotypées / RTS : Représentations Très Stéréotypées / NA : Non Applicable

Elèves	Corpus 1 et 2 Dessins du garçon et de la fille et commentaires associés	Corpus 3 et 3' DVP 1	Corpus 4 et 4' DVP 2	Corpus 5 et 6 Dessins du papa et de la maman et commentaires associés	Corpus 7 et 7' DVP 3	Corpus 8 Collage
El 1	RS	RS	RPS	RS	RPS	RPS
El 2	RTS	RPS	RPS	RPS	RPS	RS
El 3	RS	RPS	RPS	RPS	RPS	RTS
El 4	RS	RTS	RTS	RTS	RS	RTS
El 5	RPS	RPS	RS	RS	RPS	RS
El 6	RPS	RTS	RPS	RPS	NA	RS
El 7	RPS	RPS	NA	RS	RTS	RTS
El 8	RTS	RPS	RPS	RTS	RPS	RTS
El 9	RTS	RTS	RTS	RTS	RPS	RS
El 10	RS	NA	RPS	RTS	RPS	RTS
El 11	RS	RPS	RPS	RS	RPS	RTS
El 12	RS	RS	RTS	RTS	RPS	RTS
El 13	NA	NA	NA	RTS	NA	RTS
El 14	RPS	RTS	RPS	RPS	RPS	RTS
El 15	RTS	RPS	RPS	RS	RPS	RTS
El 16	RPS	NA	RPS	RPS	RPS	RTS
El 17	RS	RS	RTS	RS	RPS	RS
El 18	RS	NA	RS	RS	NA	RS
El 19	RTS	RS	RPS	RTS	RPS	RTS
El 20	RTS	RPS	RS	RPS	RS	RTS
El 21	RTS	RPS	RPS	RS	RTS	RS
El 22	RS	RS	RPS	RS	RPS	RPS
El 23	RS	RPS	NA	RPS	NA	RTS
El 24	RS	RPS	RTS	RPS	RPS	RS
El 25	RS	RTS	RPS	RTS	NA	RS