



HAL
open science

Figures de l'émancipation féminine et masculine dans la littérature de jeunesse de 2000 à aujourd'hui

Claire Guillaume

► **To cite this version:**

Claire Guillaume. Figures de l'émancipation féminine et masculine dans la littérature de jeunesse de 2000 à aujourd'hui. Education. 2017. dumas-01723230

HAL Id: dumas-01723230

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01723230v1>

Submitted on 5 Mar 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Claire Guillaume

Master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » - 1^{er} degré

Mémoire de recherche

Figures de l'émancipation féminine et masculine dans la littérature de jeunesse de 2000 à aujourd'hui

Unité d'apprentissage et de recherche n° 23 :

Littérature et arts pour le premier degré

Année 2016-2017

Remerciements

Je remercie Caroline Trotot, ma directrice de mémoire, pour nos discussions productives, nos échanges par mail multiples et ses conseils. Je remercie également Azélie Fayolle, enseignante à l'UPEM, de m'avoir fait connaître le nom des grand-e-s auteur-e-s du féminisme ainsi que de m'avoir donné de nombreuses ressources et des méthodes de travail.

Je tiens à remercier les bibliothécaires jeunesse de la médiathèque de Villeparisis, la bibliothécaire de l'Atelier du Livre de l'ESPE de Torcy – qui a malheureusement fermé depuis – et les bibliothécaires jeunesse de la médiathèque Jules Verne de Bry-sur-Marne pour leur aide précieuse dans le choix de mon corpus. Je remercie Magalie Carré, bibliothécaire de l'ESPE de Bonneuil, pour ses conseils de méthode et les ressources de recherche universitaire qu'elle m'a fait découvrir.

Je remercie aussi ma famille de m'avoir soutenue et encouragée pendant ces deux années de recherche. Je remercie mes parents de m'avoir fait replonger maintes fois dans le réel et de m'avoir poussée parfois à laisser de côté mon corpus pour m'aérer l'esprit. Je remercie beaucoup ma sœur Laura pour ses conseils de bibliothécaire jeunesse, son écoute attentive et sa relecture éclairante. C'est elle qui m'a fait connaître plusieurs œuvres de mon corpus principal et de mon corpus complémentaire.

Je tiens à remercier particulièrement l'écrivaine Claire Ubac pour le long entretien qu'elle m'a accordé. Notre conversation fut passionnante, sympathique et elle m'a permis d'avancer dans ma réflexion. Sans l'Atelier du Livre de Torcy, je n'aurais jamais lu le roman *L'Histoire impossible à peindre*, ce qui aurait été bien dommage pour ma recherche !

Je remercie enfin Véronique, ma collègue de l'école élémentaire Jules Ferry, qui m'a fait confiance et qui m'a laissée mettre en œuvre librement ma séquence sur Hector. Je remercie mes élèves de CE1 pour leur implication et leur franc-parler durant les séances. Ils m'ont fait réaliser combien il est difficile d'expliquer des concepts théoriques à hauteur d'enfant.

Sommaire

Remerciements	2
Sommaire	3
Introduction	4
Partie I : Le rapport au réel.....	13
A. Les personnages	14
B. Le cadre spatiotemporel.....	22
C. La conduite du récit	25
Partie II : Représentations de l'émancipation dans les œuvres du corpus	31
A. La transmission du message sexiste	32
B. Une émancipation réussie ?.....	40
C. Rapports entre texte-illustrations et émancipation	45
D. Des auteurs militant contre le sexisme ?	47
Partie III. Représentations des déclencheurs de l'émancipation des personnages	52
A. Les déclencheurs internes	53
B. Les déclencheurs externes.....	55
C. L'humiliation, un passage obligé pour s'émanciper ?.....	57
D. L'influence de l'émancipation des protagonistes sur les jeunes lecteurs	59
Conclusion générale.....	70
Bibliographie	71
Annexes.....	78

Introduction

Malgré l'évolution de la société et de la condition féminine, une grande partie de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui véhicule encore des stéréotypes sexistes. Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot définissent le stéréotype comme « une construction imaginaire »¹ qui « relève d'un processus de catégorisation et de généralisation [...] Il simplifie et élague le réel ; il peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés. »². Il existe de nombreux types de stéréotypes, cependant notre sujet invite à réfléchir plus particulièrement sur les stéréotypes en rapport avec le sexisme. Le sexisme désigne « l'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques) et des comportements, individuels ou collectifs, qui semblent perpétuer et légitimer la domination des hommes sur les femmes. »³. Le sexisme s'appuie donc sur l'affirmation d'une hiérarchie entre les hommes et les femmes, c'est-à-dire sur l'existence de dominants et de dominé-e-s. Le sociologue Pierre Bourdieu théorise cette idée qu'il appelle « la domination masculine » dans l'ouvrage éponyme⁴. Selon lui, la domination masculine est une construction sociale que l'on peut retrouver à la fois dans la sphère privée (la famille, le foyer) et dans la sphère publique. Elle serait perpétrée par des « grandes instances », telles l'École, l'État et l'Église. La domination masculine donnerait lieu à une violence réelle (par exemple, les femmes battues) mais aussi à une violence dite symbolique⁵. L'anthropologue Françoise Héritier réfléchit elle aussi à la hiérarchie entre les hommes et les femmes, mais elle nomme ce concept « la valence différentielle des sexes »⁶. Cette expression signifie que la société donne aux femmes une valeur moins importante qu'aux hommes. Christine Delphy,

¹ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Armand Colin, « 128. Lettres », 2011, p. 39.

² *Ibid.*, p. 29. Nous approfondirons cette définition du stéréotype dans la deuxième partie du mémoire.

³ Marie-Josèphe Dhavernas, Liliane Kandel, « SEXISME », Encyclopædia Universalis [En ligne], consulté le 2/12/2015. URL : <https://www-universalis-edu-com.fennec.u-pem.fr/encyclopedie/sexisme/>

⁴ Pierre Bourdieu, *La Domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber », 1998.

⁵ Pierre Bourdieu définit la violence symbolique comme une « violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance ou, plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou, à la limite, du sentiment. » (*La Domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber », 1998, p. 7).

⁶ Françoise Héritier, *Masculin-Féminin I. La Pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, « Sciences humaines », 2002, 336 p. [1996] et *Masculin-Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, « Poches », 2002, 441 p.

quant à elle, choisit le terme « patriarcat » pour évoquer ce « système d’oppression [des femmes] »⁷.

On peut s’étonner de voir que des livres intitulés *Chloé joue à faire le ménage* (Christelle Mekdjian, Emilie Beaumont, Nathalie Bélineau, Éditions Fleurus, 2009), *Les engins de chantier avec Barnabé* (Alexis Nesme, Emilie Beaumont, Nathalie Bélineau, Éditions Fleurus, 2015) ou encore *Papa porte un pantalon et maman porte une robe* (Farida Belghoul, Éditions Reid, 2014) soient toujours édités et vendus en grandes quantités. Des éditeurs créent même des collections différentes en fonction du sexe du lecteur⁸. Comme l’affirment Christine Guionnet et Erik Neveu dans leur ouvrage *Féminins, masculins : sociologie du genre*, « la vision androcentrique du monde a pour elle la force de sembler naturelle », ce qui rend d’autant plus difficile la lutte contre la domination masculine⁹. Une minorité du paysage éditorial de la littérature de jeunesse est composée d’ouvrages qui luttent contre les stéréotypes sexistes. Des éditeurs¹⁰ et des associations¹¹ s’engagent pour combattre les idées reçues dans la littérature de jeunesse et notamment les stéréotypes de genre. Ainsi la littérature de jeunesse tend vers deux directions opposées : soit elle participe à la persistance des inégalités entre les hommes et les femmes et à l’enracinement des stéréotypes de genre, soit elle tente de déconstruire les stéréotypes sexistes en donnant une autre vision de la femme, de l’homme et des rapports hommes femmes. Elle peut aussi se placer en dehors de ces questions.

Notre sujet amène aussi à définir une notion majeure et complexe : le genre. Pendant longtemps, le genre a été défini par opposition avec le sexe.

⁷ Citation de Stevi Jackson, professeur et directrice du centre des Women’s Studies de l’Université de York, in « Autour du livre de Christine Delphy L’Ennemi principal », *Travail, genre et sociétés*, [En ligne], 2000/2 (N° 4), p. 171. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-157.htm>

⁸ L’éditeur Fleurus, par exemple, invente une collection intitulée « découverte p’tit garçon » pour les 0-3 ans et deux collections pour les 3-6 ans intitulées « Histoires à lire avec ma petite fille » et « Histoires à lire avec mon petit garçon ».

⁹ Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins, masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2014, p. 371. L’androcentrisme renvoie étymologiquement à *andros*, l’homme, en tant que sexe masculin. Cela signifie « manière d’appréhender la réalité en privilégiant le point de vue masculin ». (Définition du *Grand Robert*, [En ligne], consultée le 11/02/17, disponible sur <https://gr-bvdep-com.fennec.u-pem.fr/robert.asp>)

¹⁰ Talents hauts, Kaléidoscope, Rue du monde, Sarbacane.

¹¹ Du Côté des Filles, Lab-elle, Adéquations, CEMÉA (Centres d’Entraînement aux Méthodes d’Éducation Active). L’association suisse Lab-elle résume ainsi les résultats des travaux universitaires sur la page de son site web : « Deux fois plus de héros que d’héroïnes ! », « Aux filles, la sphère domestique. Aux garçons, la sphère publique ! », « Aux femmes, la famille et le domestique. Aux hommes, le professionnel et les loisirs ! ». L’objectif de l’association est de récompenser et de faire connaître des albums qui sont « attentifs aux potentiels féminins » et qui « présent[ent] de manière positive le féminin » en leur attribuant un label. (Source : projet Lab-elle, [En ligne], consulté le 3/05/2016, disponible sur : <http://www.lab-elle.org/label/arguments>).

C'est l'anthropologue Ann Oakley¹² qui est la première à énoncer cette idée. Selon elle, le sexe renverrait au biologique, à la nature, à l'anatomie alors que le genre ferait appel au social et à la culture. D'où l'idée du sexe biologique dit naturel qui s'opposerait au genre, produit d'une construction. Depuis, d'autres auteurs ont proposé leur définition du genre. La théoricienne Joan Wallach Scott envisage le genre comme un « élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes » mais surtout comme une « façon première de signifier des rapports de pouvoir. »¹³. Christine Delphy donne une définition du genre différente, notamment du fait de son influence matérialiste : le genre est un « rapport social et diviseur qui institue les deux sexes et les constitue en "classes" antagonistes »¹⁴. Elle pense que « Le genre transforme les différences anatomiques, dépourvues de sens en elles-mêmes, en une distinction socialement pertinente. »¹⁵. La sociologue et chargée de recherche au CNRS, Laure Bereni, propose une définition qui s'appuie sur des travaux antérieurs. Pour elle, le genre est « un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associés. ». Elle distingue « quatre piliers analytiques » pour mieux cerner ce concept complexe : « construction sociale, dimension relationnelle, rapport au pouvoir et intersectionnalité [imbrication des rapports de genre dans d'autres rapports de pouvoir, selon l'auteure]. »¹⁶. Enfin, Judith Butler, auteur du célèbre ouvrage *Trouble dans le genre*, invite à ne pas limiter « les significations du genre à des idées reçues sur la masculinité et la féminité. »¹⁷. Elle explique que « le genre n'est pas notre essence, qui se révélerait

¹² Ann Oakley, *Sex, Gender and Society*, Londres, Temple Smith, 1972.

¹³ Laure Bereni et Mathieu Trachman, *Le genre, théories et controverses*, Paris, PUF, « La Vie des idées », 2014, p. 36.

¹⁴ *Ibid.*, p. 39.

¹⁵ Citation extraite de l'article de Christine Delphy, "Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles", *Nouvelles Questions Féministes*, 2, 1981, et mentionnée dans l'article de Stevi Jackson in « Autour du livre de Christine Delphy L'Ennemi principal », *Travail, genre et sociétés*, [En ligne], 2000/2 (N° 4), p. 175. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-157.htm>.

Thomas Laqueur livre le même point de vue que Christine Delphy sur la question du sens à donner aux différences biologiques : « En elles-mêmes les différences sexuelles ne disent rien. Seule importe l'argumentation qui fait le passage du sexe au genre. ». (Citation de Jean-Hugues Déchaux dans son article consacré à l'étude de *La Fabrique du sexe* : « Laqueur Thomas, La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident », in *Revue française de sociologie*, 1993, 34-3. p. 455. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4269). L'idée d'argumentation montre bien en quoi le sexe est construit par le genre, lui-même élaborée par l'être humain.

¹⁶ Laure Bereni et Mathieu Trachman, *op. cit.*, p. 13 et p. 7.

¹⁷ Judith Butler, *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, trad. fr. C. Kraus, Paris, La Découverte, « La découverte Poche », 2006, 283 p. [*Gender Trouble*, 1990]. Selon Laure Bereni et Mathieu Trachman, *Trouble dans le genre* est un « essai fondateur du féminisme queer ». Butler affirme « le caractère normatif et instable de la dichotomie entre les sexes » (in *Le genre, théories et controverses*, Paris, PUF, « La Vie des idées », 2014).

dans nos pratiques ; ce sont les pratiques du corps dont la répétition institue le genre »¹⁸. C'est notamment avec la parution en 1992 de l'essai *La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident* par Thomas Laqueur, que cette distinction entre le sexe et le genre est remise en cause¹⁹.

De nombreux auteurs, sociologues, philosophes, se sont également interrogés sur les causes et les origines de cette hiérarchie. Cela les a amenés à définir plusieurs concepts : sexe, genre, masculinité, féminité, différence biologique, différence anatomique. Nous pouvons noter la thèse originale de Françoise Héritier, qui est la suivante : « la hiérarchie liée à la domination d'un sexe est la conséquence de l'intolérable privilège qu'ont les femmes de reproduire non seulement les personnes de leur sexe mais aussi les mâles »²⁰. Ce serait donc une « blessure narcissique »²¹ des hommes qui les pousseraient à dominer les femmes pour reprendre le « contrôle de la reproduction des femmes »²².

La lutte contre les stéréotypes et le sexisme remontent aux années 1960 : des textes officiels sont publiés dans ce sens.²³ Plusieurs initiatives sont mises en place pour renverser les stéréotypes et pour favoriser une égalité entre les filles et les garçons à l'école, comme le projet des « ABCD de l'égalité » en 2013-2014. En 2013, un Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes voit le jour, mais là encore il apparaît comme un dispositif confidentiel, peu connu dans la société. Ainsi, les gouvernements se saisissent plus ou moins de la question de l'inégalité entre les hommes et les femmes, ce qui montre que la lutte contre les stéréotypes de genre dépend du contexte politique. L'égalité entre les femmes et les hommes et la question du genre sont presque toujours des sujets dits sensibles, amenant des

¹⁸ Citation d'Éric Fassin dans la préface de 2005 de l'ouvrage *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, trad. fr. C. Kraus, Paris, La Découverte, « La découverte Poche », p. 14.

¹⁹ Thomas Laqueur, *La Fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard, 1992 [*Making Sex, Body and Gender From the Greeks to Freud*, Harvard University Press, Cambridge, 1990]. Dans cet ouvrage, Thomas Laqueur retrace l'histoire de la construction scientifique du sexe anatomique depuis l'Antiquité jusqu'au XXe siècle. Il fait une « histoire des représentations du sexe » (Laure Bereni et Mathieu Trachman, *Le genre, théories et controverses*, Paris, PUF, « La Vie des idées », 2014, p. 84.) qui aboutit à la thèse suivante : le sexe comme le genre sont les produits d'une construction. Cette thèse est partagée par Judith Butler et est présente dans *Trouble dans le genre*.

²⁰ Citation de l'article de Sylvie Faure-Pragier, « Comment penser aujourd'hui la valence différentielle des sexes ? », *Adolescence* [En ligne], 2014/1 (T.32 n° 1), p. 72. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-adolescence-2014-1-page-71.htm>

²¹ Sylvie Faure-Pragier, « Comment penser aujourd'hui la valence différentielle des sexes ? », p. 72.

²² Citation de l'article d'Agnès Fine, « Françoise HÉRITIER, Masculin, Féminin. La pensée de la différence. Paris, O. Jacob, 1996. », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 8 | 1998, p. 2. Disponible sur <http://clio.revues.org/326>

²³ Voir la « chronologie des textes institutionnels » in Christine Morin-Messabel (dir.), Muriel Salle (dir.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, « Savoir et formation. Genre et éducation », 2013, 230 p.

controverses²⁴. Laure Bereni et Mathieu Trachman évoquent en particulier la polémique autour de la « théorie du genre », inventée au début des années 2000. Pour ces deux sociologues et chercheurs, il n'existerait pas une seule théorie du genre mais plutôt « des études sur le genre, au pluriel, soulignant la diversité disciplinaire de ce champ de recherche. »²⁵.

En étudiant la thématique des stéréotypes sexistes dans la littérature de jeunesse, je me suis aperçu que c'est un domaine déjà très étudié et très vaste.

Depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui, de nombreuses études ont été faites sur la représentation des personnages féminins et masculins dans la littérature enfantine française et étrangère²⁶. C'est pourquoi, j'ai décidé de travailler plus particulièrement sur des ouvrages qui luttent contre les stéréotypes de genre et sur leur réussite ou leur échec. Mais là encore, la question des différents moyens de lutte contre ces stéréotypes est souvent déjà analysée par des auteurs, des chercheurs et est aussi très vaste. D'après mes recherches, voici la typologie que j'ai pu faire pour illustrer les différents sous-thèmes de la littérature de jeunesse qui lutte contre le sexisme : la confrontation de stéréotypes et de contre-stéréotypes sous forme narrative (T. Lenain, C. Proteaux, *Menu fille ou menu garçon ?*, Nathan, 1996 ; S. Carquain, E. Blain, *Les lutines se mutinent*, Talents hauts, 2009), la présence d'antihéros et d'antihéroïnes (N. Hense, I. Green, *Marre du rose*, Albin Michel Jeunesse, 2009), le droit à la différence (B. Lacombe, *Longs cheveux*, Talents hauts, 2010), les figures de l'émancipation, la déconstruction en acte des stéréotypes (M-S. Roger, A. Sol, *À quoi tu joues ?*, Sarbacane, 2009 ; T. Lenain, *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?*, Nathan, 2004), l'introduction d'un troisième personnage

²⁴ Les ouvrages célèbres sur le genre n'ont pas non plus échappé aux controverses. Rappelons par exemple, le scandale que fit la parution du *Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir en 1949 : la philosophe fut accusée « d'immoralisme » et de « corruption de la jeunesse ». (d'après l'article d'Élisabeth Roudinesco, « Soudain, Le Deuxième Sexe... », *Les Temps Modernes*, [En ligne], 2008/1 (n° 647-648), p. 193. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2008-1-page-192.htm>).

²⁵ Laure Bereni et Mathieu Trachman, *op. cit.*, p. 6.

²⁶ Pour plus d'informations, lire l'article d'Anne Dafflon Nouvelle, « Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? Synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines de publication récente » (s.d.). [En ligne]. Consulté le 14/11/2015. Disponible sur :

URL:<http://www.cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf>

Voir également l'étude de Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, [En ligne], 2002/2 (Vol. 57), pp. 261-292. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm> Les conclusions de ces travaux sont les mêmes : il existe un fort déséquilibre entre la proportion des personnages masculins et la proportion des personnages féminins dans les œuvres de littérature de jeunesse. Les personnages féminins sont souvent sous-représentés et lorsqu'ils sont présents dans les histoires, ils n'ont que très rarement le rôle principal de l'œuvre.

dit neutre pour dépasser le schéma binaire garçon, fille (G. Raisson, C. Perrin, *T'es fleur ou t'es chou ?*, Rue du monde, 2008) et le détournement des contes traditionnels (S. Servant, L. Le Saux, *Boucle d'ours*, Didier Jeunesse, 2013 ; G. Aymon, J. Castanié, *La Princesse Rose-Praline*, Talents hauts, 2010). Cette typologie regroupant un nombre important de titres, j'ai réduit mon sujet à un des sous-thèmes, à savoir les figures d'émancipation dans la littérature de jeunesse.

La thématique de l'émancipation est intéressante pour plusieurs raisons. Elle est d'abord présente de manière inégale dans la littérature de jeunesse du cycle 1 au cycle 3 : elle est absente ou presque du cycle 1 et est davantage abordée au cycle 3. De plus, le terme « émancipation » est polysémique et intrinsèquement lié à un contexte politique, juridique et historique. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, il a en effet trois acceptions : l'une renvoie au droit civil, l'autre, au droit romain antique et la troisième, au sens figuré²⁷. Notre sujet traite uniquement du sens figuré du mot émancipation. La notion d'émancipation est aussi fortement liée à l'assignation car la société attribue des rôles, des caractéristiques et des manières d'être à chaque individu en fonction de son sexe. C'est justement de ces trois types d'assignation que les hommes et les femmes cherchent à s'émanciper. En outre, l'émancipation est traitée, en très grande partie, en tant que principe sociologique, philosophique, historique et politique. Peu de travaux lient l'émancipation et la littérature de jeunesse. De même, l'émancipation féminine²⁸ est davantage étudiée que l'émancipation masculine. C'est pourquoi, j'ai décidé d'étudier les figures de l'émancipation, à la fois des personnages féminins et des personnages masculins dans la littérature de jeunesse, car, comme Pierre Bourdieu le souligne dans son ouvrage *La Domination masculine*, les femmes et les hommes sont tous les deux victimes des structures de la domination masculine, ainsi que

²⁷ L'émancipation est à la fois l'« Acte juridique solennel, ou bienfait de la loi résultant du mariage, par l'effet duquel un enfant mineur est affranchi soit de la puissance paternelle ou de la tutelle, soit des deux », l'« Acte qui conférerait à un esclave ou à un enfant le droit d'homme libre » et l'« Action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance; état qui en résulte [...], de se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque ». Définition du CNRTL, [En ligne], consultée le 17/01/2017.
URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation>

²⁸ Simone de Beauvoir définit dans *Le Deuxième Sexe* (Paris, Gallimard, « Folio Essais », 2 tomes, 1986, [NRF, 1949], 408 et 663 p.) le féminin comme une construction, comme l'indique sa formule célèbre : « On ne naît pas femme, on le devient » (tome 2, chapitre « Enfance »). Le féminin selon elle est « un devenir perpétuel qui ne s'enracine ni dans le social, ni dans l'inconscient, ni dans le biologique, mais qui se construit de façon dialectique dans le vécu du sujet, dans sa conscience, et en relation avec un environnement. Il se forge dans un rapport d'altérité : la femme est Autre, elle est l'autre de l'homme, aliénée dans l'image que la société masculine lui renvoie d'elle-même. » (Citation d'Élisabeth Roudinesco « Soudain, Le Deuxième Sexe... », *Les Temps Modernes* 2008/1 (n° 647-648), pp. 203-204.)

des stéréotypes de genre. Christine Guionnet et Erik Neveu rejoignent d'ailleurs cette idée. En effet, ils expliquent :

« S'inscrire dans une problématique du genre implique de penser en permanence le rapport masculin/féminin relationnellement, et donc de considérer que l'essentiel des questions explorées par les féministes (place des femmes dans le travail, la famille, la politique) ont vocation à être posées au masculin, le sexe dit "fort" étant aussi problématique, aussi susceptible d'entrer en crise que celui dit "faible" »²⁹.

Le corpus se compose de sept œuvres de littérature de jeunesse, publiées entre 2000 et 2015. J'ai réduit mon champ de recherche à des œuvres récentes pour délimiter un champ d'analyse parmi les publications qui concernent le sexisme et l'égalité entre les hommes et les femmes, depuis les années 1980. Tout d'abord, trois œuvres illustrent l'affranchissement d'une autorité, d'une domination. Il s'agit premièrement de l'ouvrage de Niels Mogens Bodecker et d'Erik Blegvad, intitulé *Vite, vite, chère Marie !*, réédité en 2004. Cet album raconte l'histoire de Marie, une femme d'âge mûr, qui doit sans cesse obéir aux ordres de son époux tyrannique. Il figure sur la liste ministérielle de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 2 dans la catégorie « comptines, abécédaires, jeux langagiers ». Le deuxième livre qui illustre ce sous-thème se nomme *À calicochon*, écrit par Anthony Browne et réédité en 2013. Cet album raconte l'histoire de la famille Porchon. Madame Porchon s'occupe de toutes les tâches ménagères de la maison sans recevoir un seul signe de reconnaissance de la part de son mari et de ses deux fils. La troisième œuvre qui illustre ce sous-thème s'appelle *L'Histoire impossible à peindre*, écrite par Claire Ubac et publiée en 2004. Ce roman raconte l'histoire du royaume imaginaire d'Urcande où les femmes sont les seules à gouverner, de génération en génération. Ensuite, quatre œuvres développent l'idée de l'émancipation d'un stéréotype. La première œuvre s'intitule *Billy Elliot*, écrite par Melvin Burgess et publiée en 2001. C'est l'histoire d'un jeune garçon de onze ans nommé Billy Elliot qui doit se battre auprès des siens pour vivre pleinement sa passion pour la danse. La deuxième œuvre qui illustre ce sous-thème s'appelle *Les poupées c'est pour les filles*, écrite par Ludovic Flamant, illustrée Jean-Luc Englebert et publiée en 2013. Cet album raconte l'histoire d'un petit garçon qui reçoit une poupée pour son anniversaire. Cette poupée devient son jouet favori.

²⁹ Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins, masculins : sociologie du genre*, 2014, p. 30.

Le père décide de remplacer la poupée par un « jouet de garçon » qu'il juge plus convenable. C'est le caractère sexué de certains jouets qui se trouve questionné dans ce livre, qui milite pour dénoncer les catégorisations, comme l'annonce le titre. La troisième œuvre se nomme *Hector l'homme extraordinairement fort*, écrite par Magali Le Huche et publiée en 2008. C'est l'histoire d'Hector, un homme qui a une force extraordinaire. Il a un secret qu'il ne veut révéler à personne car il a peur d'être humilié : il adore tricoter toutes sortes de vêtements. Cet album raconte comment Hector arrive à renverser le stéréotype « le tricot c'est pour les filles ». Le livre se joue des stéréotypes machistes et montre que les activités de loisirs sont elles aussi fortement connotées en fonction du genre. La quatrième œuvre qui illustre ce sous-thème s'intitule *La dictature des petites couettes*, écrite par Ilya Green et publiée en 2014. Cet album raconte l'histoire de quatre enfants Gabriel, Olga, Ana et Sophie qui organisent un concours de beauté. Ils sont souvent en désaccord du fait de leurs stéréotypes sexistes. Cet ouvrage fait ainsi réfléchir le lecteur sur la relativité des critères de beauté et des points de vue ainsi que sur l'uniformisation. Le titre renvoie à l'ensemble des stéréotypes et des éléments imposés par le monde de la mode, qui touchent même les enfants en bas âge, puisqu'il s'agit ici du thème de l'habillement.

Le corpus permet donc d'étudier la question de l'émancipation, à travers deux axes d'étude : l'émancipation d'une domination, d'une autorité et l'émancipation d'un stéréotype.

L'enjeu est de questionner la littérature et son rapport à l'argumentation. L'argumentation se définit par des « techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment »³⁰. L'on se demandera pourquoi les auteurs du corpus choisissent de travailler sur un sujet controversé dans la société et s'ils cherchent à transmettre un message antisexiste militant aux lecteurs. La réflexion est axée sur trois points. Nous chercherons d'abord comment les auteurs, par les moyens littéraires et les illustrations, représentent l'émancipation dans la littérature de jeunesse. S'agissant d'un sujet polémique, nous interrogerons les tensions existantes entre la littérature de jeunesse qui recherche en priorité le plaisir esthétique et la littérature de jeunesse

³⁰ Chaïm Perelman, « Argumentation », *Encyclopædia Universalis*, [En ligne], consulté le 17/01/2017.
URL : <https://www-universalis--edu-com.fennec.u-pem.fr/encyclopedie/argumentation/>

qui cherche avant tout à faire réfléchir son lecteur, à provoquer une adhésion à une thèse. Nous tenterons aussi de savoir si les auteurs veulent modifier les opinions des lecteurs en promouvant l'émancipation des hommes et des femmes par rapport aux stéréotypes de genre et aux dominations. Nous verrons enfin comment traiter concrètement le thème de l'émancipation avec des élèves des trois cycles de l'école primaire, en particulier avec des élèves de CE1, puisque j'ai mis en place durant mon année de stage en responsabilité une séquence d'apprentissage sur l'album de Magali Le Huche *Hector l'homme extraordinairement fort*. Nous détaillerons les conclusions de cette expérimentation en classe pour valider ou non les hypothèses de départ, à savoir que l'âge du lecteur peut être un frein à la bonne compréhension du message antisexiste et au dépassement des stéréotypes de genre.

Dans une première partie, nous nous demanderons si les auteurs représentent fidèlement le réel stéréotypé et nous montrerons que l'écriture, tantôt traditionnelle tantôt originale, est porteuse de sens dans la manière de représenter l'émancipation dans les œuvres. Puis, nous nous intéresserons aux représentations de l'émancipation et des stéréotypes de genre au sein des œuvres, avant d'analyser les déclencheurs de l'émancipation des figures féminines et masculines du corpus.

Partie I : Le rapport au réel

Étudier le rapport au réel revient à se demander si les albums et les romans du corpus reflètent la société et ses valeurs, à savoir s'ils sont fidèles ou non à la représentation patriarcale de la société et de la famille ainsi qu'au rôle stéréotypé de la femme. Le réalisme est effectivement une « conception esthétique selon laquelle le créateur décrit la réalité sans l'idéaliser »³¹. Les enjeux sont les suivants : Comment le réel est-il représenté ? Les auteurs contestent-ils la réalité traditionnelle qui est contraire à l'émancipation ? L'émancipation des personnages féminins et masculins est-elle perçue comme appartenant exclusivement à l'imaginaire ou comme une possibilité dans le réel ?

Les auteurs représentent le réel stéréotypé ou s'en éloignent en abordant les stéréotypes de genre avec originalité. C'est justement ce rapport au réel que nous allons étudier dans les œuvres du corpus à travers les personnages, le cadre spatiotemporel et les conduites du récit.

A. Les personnages

Le sujet du mémoire amène à étudier les figures de l'émancipation, c'est-à-dire les personnages - en particulier les protagonistes³² - des œuvres du corpus et leurs caractéristiques. Philippe Hamon précise qu'« Un personnage n'est pas une donnée a priori mais une construction progressive, une forme vide que viennent remplir différents prédicats. »³³. Les personnages gagneraient en richesse et en complexité au fur et à mesure du récit de l'album et du roman. Il est donc important de les décrire et de les analyser pour mieux comprendre leur évolution dans l'histoire, de la situation initiale à la situation finale. En effet, avant de s'intéresser en détails à leur émancipation, il est nécessaire d'exposer leur apparence - portrait physique -, leur identité, leur psychologie – portrait moral -, et leur rôle.

L'émancipation illustrée dans le corpus concerne presque tous les âges de la vie, sauf les enfants en bas âge et les nourrissons qui par définition dépendent encore d'un adulte référent. En effet, le corpus rassemble premièrement des enfants

³¹ Définition « réalisme » du CNRTL, [En ligne], consultée le 21/04/2016.

URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9alisme>

³² Le protagoniste est le « personnage de premier plan d'une œuvre littéraire », selon la définition du CNRTL, [En ligne], consultée le 28/07/2016, URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/protagoniste>. C'est un terme équivalent à « héros » et « héroïne ».

³³ La citation de Philippe Hamon est issue de Jean-Philippe Miraux, *Le personnage de roman : genèse, continuité, rupture*, Paris, Nathan, « 128. Lettres », 1997, p. 11.

comme Sophie, Ana, Olga, Gabriel³⁴, le grand frère de l'album *Les poupées c'est pour les filles*³⁵ et Patrick Porchon³⁶, des pré-adolescents comme Billy Elliot³⁷ et Simon Porchon ainsi que des adolescents comme Jala³⁸ (17 ans). Dans certains albums de jeunesse, le texte donne peu d'informations sur l'âge des protagonistes ou n'en donne aucune. L'émancipation concerne également de jeunes adultes tels Hector, Léopoldine³⁹ et Tony, le grand frère de Billy Elliot, ainsi que des adultes : les dompteurs Gédéon, Léonard⁴⁰, Jackie Elliot (le père de Billy), George (l'entraîneur de boxe de Billy), les parents des deux garçons des *poupées c'est pour les filles*⁴¹, monsieur Porchon, madame Porchon⁴² et Enora⁴³. Enfin, il est aussi question de l'émancipation pour des personnages du troisième âge : Marie et son époux⁴⁴ en sont de bons exemples. Dans ce cas, ce sont les illustrations qui indiquent l'âge des personnages et non le texte puisque Marie a les cheveux blancs.

Ensuite, l'émancipation concerne autant les protagonistes féminins que les protagonistes masculins. En effet, l'ensemble des œuvres choisies regroupe des personnages des deux sexes. Le corpus présente six protagonistes féminins (Jala, Enora, Marie, Ana, Sophie, madame Porchon) et huit protagonistes masculins (Billy, le berger, Hector, le petit frère, Gabriel, monsieur Porchon, Simon Porchon et Patrick Porchon). Les deux catégories sont donc réparties équitablement pour traiter une même problématique. D'autre part, deux œuvres du corpus complémentaire illustrent cette volonté d'étudier conjointement l'émancipation féminine et masculine car elles insistent sur les libertés individuelles que l'on soit fille ou garçon et s'amuse à renverser les idées reçues sur le genre. Il s'agit de deux documentaires intitulés *La Déclaration des droits des filles*⁴⁵ et *La Déclaration des droits des garçons*. Même si les personnages sont absents de ces textes sociaux

³⁴ Ilya Green, *La dictature des petites couettes*, Paris, Didier Jeunesse, 2014.

³⁵ Ludovic Flamant, Jean-Luc Englebert, *Les poupées c'est pour les filles*, Paris, École des Loisirs, « Off-Pastel », 2013.

³⁶ Anthony Browne, *À calicochon*, trad. fr. É. Duval, Paris, Kaléidoscope, 2013. [*Piggybook*, 1987].

³⁷ Melvin Burgess, *Billy Elliot*, trad. fr. V. Rubio, Paris, Gallimard Jeunesse, « Folio Junior », 2007, n° 1158, [*Billy Elliot*, 2001], d'après un scénario original de Lee Hall.

³⁸ Claire Ubac, *L'Histoire impossible à peindre*, Paris, École des Loisirs, « Neuf », 2004.

³⁹ Magali Le Huche, *Hector l'homme extraordinairement fort*, Paris, Didier Jeunesse, 2008, p.4.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 4.

⁴¹ Ludovic Flamant, Jean-Luc Englebert, *op. cit.*, Paris, École des Loisirs, « Off-Pastel », 2013.

⁴² Anthony Browne, *op. cit.*, trad. fr. É. Duval, Paris, Kaléidoscope, 2013, [*Piggybook*, 1987].

⁴³ Claire Ubac, *op. cit.*, Paris, École des Loisirs, « Neuf », 2004.

⁴⁴ Niels Mogens Bodecker, Erik Blegvad, *Vite, vite, chère Marie !*, trad. fr. A.-M. Homassel, Paris, Autrement Jeunesse, 2004, [*Hury, hury, Mary dear !*, 1998].

⁴⁵ Élisabeth Brami, Estelle Billon-Spagnol, *La Déclaration des droits des filles*, Saint-Mandé, Talents hauts, 2014 et *La Déclaration des droits des garçons*, Saint-Mandé, Talents hauts, 2014.

- non narratifs et non littéraires - les titres invitent le lecteur à comparer les articles des filles avec ceux des garçons pour observer les ressemblances et les différences entre les deux textes.

D'une part, certaines figures de l'émancipation du corpus apparaissent comme stéréotypées, parce qu'elles correspondent aux idées reçues sur le genre et aux éléments construits par la domination masculine. En effet, l'héroïne Marie est une femme au foyer à la retraite qui obéit aux ordres de son époux tout au long de l'histoire⁴⁶. Les activités qui lui sont associées renvoient majoritairement aux activités dévolues aux femmes dans la conception du partage des tâches selon le sexe. Erik Neveu détaille cette vision en ces termes : « les différences biologiques entre hommes et femmes justifient des rôles sociaux distincts. Parce qu'il est fort et agressif, l'homme fait la guerre. La femme est, elle, faite pour des tâches demandant moins de force mais plus de patience, de précision, d'attention à autrui comme le maternage, la cuisine, la couture. La femme doit s'adonner à des activités plus simples, plus manuelles, car son cerveau est moins gros que celui de l'homme. »⁴⁷. Ainsi Marie a des occupations d'intérieur et d'extérieur stéréotypées telles que les tâches ménagères (lessive), la cuisine (les illustrations montrent Marie qui fait elle-même ses conserves, ses plats, son fromage, son beurre, son jambon fumé, ses confitures, ses beignets), la couture (elle « reprise » et « tricote des lainages »)⁴⁸, les récoltes et le jardinage.

De même, madame Porchon vit avec son mari et ses deux fils Simon et Patrick⁴⁹. Elle est chargée de toutes les tâches ménagères de la maison sans recevoir

⁴⁶ Simone de Beauvoir précise ce que la relation amoureuse implique pour les femmes : « Pour la femme (au contraire de l'homme) l'amour est une totale démission au profit d'un maître. » (in *Le Deuxième Sexe*, tome 2, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 1986, p. 547). Le personnage de Marie – comme celui de madame Porchon d'ailleurs – illustre bien cette thèse puisqu'elle obéit à son époux, comme un esclave obéirait à son maître. Même si l'on peut penser que Marie n'aime plus son époux, l'emprise de celui-ci semble toujours intacte.

⁴⁷ Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins, masculins : sociologie du genre*, 2014, p. 37.

Simone de Beauvoir s'oppose vivement à cette idée : elle ne pense pas que les différences corporelles puissent à elles seules justifier la hiérarchie entre les hommes et les femmes. Selon elle, les femmes ne sont pas naturellement inférieures aux hommes, cette infériorité est construite par la société. Elle affirme aussi que les femmes se construisent socialement. (cf. « On ne naît pas femme, on le devient »). Elle écrit : « Aucun destin biologique, psychique, économique, ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. » (Citation de Beauvoir, in Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins, masculins : sociologie du genre*, 2014, p. 19). Ainsi, les femmes se construisent en tant que femmes par l'entourage familial, par l'éducation, par l'école et toute rencontre.

⁴⁸ Niels Mogens Bodecker, Erik Blegvad, *op. cit.*, Paris, Autrement Jeunesse, 2004, p. 20.

⁴⁹ Selon Christian Bruel, « les familles "nombreuses", dans *Zoo* et *À calicochon*, apparaissent comme le lieu d'une oppression certaine. » (in *Anthony Browne*, Paris, Éditions Être, « Boïtazoutils », 2001, p. 127). Cette oppression renvoie à la domination masculine du mari et des fils que subit madame Porchon.

un seul signe de reconnaissance de leur part, ni aucune aide⁵⁰. Cet album illustre le stéréotype « les tâches ménagères ne concernent que les femmes » qui est encore profondément ancré dans la société française actuelle. Là encore les paroles de monsieur Porchon et celles de ses fils associées aux images explicites donnent à voir des personnages masculins oisifs. Une illustration les montre par exemple passifs, avachis sur le canapé après le repas du soir et rivés à la télévision alors que madame Porchon est représentée en train de laver la vaisselle seule, de laver et de repasser des vêtements. Madame Porchon a un travail – d’après le texte de l’album – cependant, avoir un emploi, être indépendante financièrement ne permet pas immédiatement l’émancipation de la mère. Christine Guionnet et Erik Neveu expliquent ce phénomène en faisant référence à deux figures mythologiques :

« L'accès au marché du travail devait émanciper les femmes et leur permettre de s'épanouir. Pourtant, en y regardant de plus près, on constate que la traditionnelle opposition entre Hestia (chargée du foyer, de la vie domestique et familiale) et Hermès (appelé à rechercher dans des activités extérieures au foyer les moyens de sa subsistance) n'a pas été véritablement dépassée grâce à la modernisation économique, mais demeure largement pertinente à plusieurs égards. »⁵¹.

Madame Porchon semble effectivement emprisonnée dans son statut d’Hestia. Elle souhaite pouvoir accéder réellement au statut d’Hermès. Paradoxalement, monsieur Porchon et ses fils se considèrent comme dominants par rapport au personnage féminin mais sont très dépendants des actions de madame Porchon, puisque à son départ, le lecteur apprend qu’ils ne savent pas faire la cuisine ou alors que celle-ci est médiocre.

Dans un autre registre, les petites filles Ana et Sophie souhaitent se déguiser et décident d’organiser un concours de beauté pour élire la plus belle fille de

⁵⁰ Christian Bruel résume l’album *À calicochon* en ces termes : « Une mère de famille, effacée, supporte la charge de trois tyrans domestiques : son mari et leurs deux garçons. Outre les tâches ménagères et le service exigeant de ces messieurs, elle travaille mais ne peut se rendre à son bureau qu’en autobus, puisque l’automobile est réservée au mari. » (in Christian Bruel, *Anthony Browne*, Paris, Éditions Être, « Boïtazoutils », 2001, p. 49). L’expression « tyrans domestiques » décrit bien l’oppression quotidienne de Madame Porchon.

⁵¹ Christine Guionnet et Erik Neveu, *op. cit.*, p. 156. Christine Delphy et Diana Leonard proposent une analyse similaire de la condition féminine : « Le fait que la plupart des femmes mariées ont maintenant un travail rémunéré n’a pas diminué leur exploitation à l’intérieur de la famille mais l’a intensifiée : les femmes font maintenant du travail domestique sans même en retirer de quoi pourvoir à leur entretien. » (Citation extraite de l’ouvrage : Delphy, Leonard, *Familiar Exploitation : A New Analysis of Marriage in Contemporary Western Societies*, Oxford, Polity, 1992, et mentionnée dans l’article de Stevi Jackson in « Autour du livre de Christine Delphy L’Ennemi principal », *Travail, genre et sociétés*, [En ligne], 2000/2 (N° 4), p. 176. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-157.htm>). Effectivement, madame Porchon ne semble pas profiter de son argent pour ses loisirs ou pour son plaisir. Ce qui est frappant, c’est le paradoxe décrit entre l’accès des femmes à un travail rémunéré et l’accentuation (« intensifiée ») de leur domination par les hommes. D’ailleurs, les différences de rémunération selon le sexe sont un des exemples du maintien de l’oppression sur les femmes.

leur groupe. Au début de l'histoire, elles sont vêtues de robes - cliché vestimentaire - d'autant que Sophie porte du rose et des petites couettes. À la fin de l'album, Ana et Sophie portent d'autres robes multicolores et sont maquillées sur les yeux et les lèvres, comme si l'on voulait renforcer les marqueurs de leur féminité. L'illustratrice Ilya Green a fait le choix de ne pas les représenter avec des vêtements dits neutres ou « unisexes »⁵², comme le pantalon. Ces personnages proches de la réalité prennent alors une « fonction symbolique » selon Jean-Philippe Miraux, car ils « représente[nt] une couche plus ou moins large de la population, un domaine plus ou moins large de convictions, de positions morales et idéologiques ».⁵³ Ici, les convictions et les idéologies concernent la hiérarchie des sexes et la domination masculine dans le partage des tâches.

D'autre part, certains auteurs du corpus déjouent les attentes des lecteurs et renversent les idées reçues sur le genre en proposant des protagonistes originaux. D'une part, Billy Elliot et Hector ont un point commun car leur originalité vient d'une passion atypique, qui s'éloigne du réel stéréotypé : le tricot pour Hector et la danse classique pour Billy. Ils ne correspondent pas aux normes dictées par le genre tel qu'il est construit socialement et vont à l'encontre des stéréotypes du type « le tricot c'est pour les filles » et « les garçons ne dansent pas ». Or Marie-Sabine Roger et Anne Sol, dans leur album documentaire intitulé *À quoi tu joues ?*⁵⁴, examinent le stéréotype autour de la danse avant de le renverser en donnant un contre-exemple en image. Elles montrent des petites filles en tutus et lorsque l'on soulève la page l'on peut voir une illustration d'un garçon en pleine démonstration de hip-hop. Ce qui est particulièrement intéressant c'est que le roman *Billy Elliot* traite non pas d'une passion pour la danse de type hip-hop ou moderne jazz mais d'une passion pour la danse classique, qui est de loin la plus connotée en fonction du genre. Néanmoins, aujourd'hui, la fiction autour de ce personnage-danseur est relativement connue, notamment grâce à sa triple diffusion au public (en tant que film, roman et comédie musicale), ce qui atténue son caractère atypique. Quant à Hector, sa passion pour le tricot et le crochet peut être surprenante pour le lecteur car le portrait physique qui insiste majoritairement sur sa force extraordinaire

⁵² Terme employé par Christine Guionnet et Erik Neveu, in *Féminins, masculins : sociologie du genre*, 2014, p. 45.

⁵³ Jean-Philippe Miraux, *Le personnage de roman : genèse, continuité, rupture*, Paris, Nathan, « 128.Lettres », 1997, p. 13.

⁵⁴ Marie-Sabine Roger, Anne Sol, *À quoi tu joues ?*, Paris, Sarbacane, 2009, 40 p.

invite le lecteur à développer son imaginaire autour de ce thème. Le tricot ne semble pas faire partie à première vue de l'univers de référence des élèves – lui-même stéréotypé, parfois. Donc Hector est une figure doublement originale, par sa force étonnante et son plaisir de coudre, de tricoter des vêtements et des accessoires. Comme on l'a souligné plus haut pour le personnage de Marie, cette activité d'intérieur est davantage associée aux femmes dans la vision androcentrique du monde et du partage des tâches.

Les protagonistes de Claire Ubac, Jala et Enora, tranchent également avec le réel. Jala possède un don hors du commun pour le dessin, don qui précipite son destin puisque elle est choisie par l'Intendante du royaume d'Urcande pour succéder à la reine Enora. Plus généralement, le roman *L'Histoire impossible à peindre* est très atypique, puisqu'il s'agit d'une forme d'utopie⁵⁵. L'organisation politique est inversée par rapport à celle de la société française actuelle : seules les femmes sont au pouvoir et les hommes sont dominés par elles. Elle peut être analysée de manière humoristique mais elle invite surtout à réfléchir sur la politique française et sur le statut des politiciennes d'aujourd'hui, qui, bien que de plus en plus présentes, sont encore peu prises au sérieux ou encore victimes de propos sexistes. Cette organisation atypique du pouvoir explique le processus original de sélection des héritières : les femmes règnent de mère en fille et les héritières sont adoptées en fonction d'une qualité particulière qui leur permet ensuite d'affronter des prétendants qui menacent l'équilibre du régime d'Urcande. L'auteure choisit volontairement de s'éloigner du réel. La représentation de l'émancipation y est toutefois intéressante pour notre réflexion. Quant au cadet de l'album *Les poupées, c'est pour les filles*, il peut être considéré comme un protagoniste original car il réagit de manière inattendue lorsque sa tante lui offre une poupée ; inattendue si l'on prend en compte les idées reçues sur le caractère sexué des jouets. En tant que petit garçon, le lecteur peut s'attendre à ce qu'il veuille uniquement des cadeaux

⁵⁵ Le terme « utopie » vient du grec *ou* « non » et *topos* « lieu » qui signifie « en aucun lieu » (*Le Grand Robert*, en ligne), un lieu qui n'existe pas. Selon une autre étymologie (*eu* « bien »), l'utopie renvoie à un « lieu où tout est bien », c'est-à-dire à un monde idéal. (Claude Eterstein, *La littérature française de A à Z*, Paris, Hatier, 1998, p. 445). L'utopie est définie comme un « pays imaginaire où un gouvernement idéal règne sur un peuple heureux. » (*Le Grand Robert*, en ligne, consulté le 27/02/2017, disponible sur <https://gr-bvdep-com.fennec.u-pem.fr/robert.asp>). Le roman de Claire Ubac n'est donc pas vraiment une utopie puisque son cadre spatiotemporel est imaginaire mais la société représentée n'est pas idéale. L'écrivaine développe cette idée durant l'entretien : « Pour moi, que les femmes commandent, ce n'est pas une émancipation, ce n'est pas une utopie, c'est une fable, une satire. ». Selon elle, la domination des hommes par les femmes n'est pas un idéal.

dits de garçon tels des voitures, des jeux de construction, et non pas une poupée, exemple de jouet connoté et attribué essentiellement aux petites filles dans le réel stéréotypé. D'après Christine Guionnet et Erik Neveu, avant le début du XXe siècle, les jouets s'adressent autant aux filles qu'aux garçons. Cependant, à partir du XXe siècle et avec l'essor des sociétés de consommation, les jouets prennent un caractère sexué même si quelques jouets neutres - "jouets éducatifs" - persistent.⁵⁶ L'album de Ludovic Flamant et de Jean-Luc Englebert trouve un écho dans une œuvre du corpus complémentaire intitulée *Je veux une quiziine !*⁵⁷. En effet, dans ce petit roman, le cadet fait sa liste de cadeaux pour son anniversaire et demande contre toute attente une dînette, ce qui contrarie particulièrement son grand frère. Ce dernier a peur du regard des autres membres de sa famille et de leur jugement concernant le désir de son frère. Il en a même honte pendant un certain temps. Cette œuvre est très intéressante car le point de vue stéréotypé du grand frère est central comparé au point de vue des parents qui est peu développé.

Enfin, un aspect inattendu est apparu lors de l'analyse d'une œuvre du corpus : l'ambiguïté de la représentation des personnages et l'androgynie, dans l'album d'Ilya Green *La dictature des petites couettes*. Pour commencer, il convient de rappeler la définition du terme « androgyne ». C'est un adjectif qui vient du grec *anêr*, *andros* « homme » et du grec *gunê* « femme » et signifie « qui présente certains des caractères sexuels du sexe opposé », « qui tient des deux sexes »⁵⁸. Laurent Bazin définit l'androgynie comme « un refus de s'accepter soi-même dans l'exclusivité dans un genre et, corrélativement une attirance pour les figures de la dualité »⁵⁹. Il explique aussi que l'androgynie est liée à l'enfance car l'enfance est le « moment par excellence de l'indécision, de la recherche de soi-même et de sa détermination. »⁶⁰, avant d'ajouter :

« La langue allemande le dit à sa manière, qui fait de l'enfant un neutre : *das Kind*, c'est l'être encore indifférencié qui doit apprendre se trouver dans son identité avant de s'assumer en tant que masculin ou féminin. Notre postulat,

⁵⁶ Pour plus d'informations, lire le premier chapitre intitulé « Aux sources des identités masculines et féminines » de Christine Guionnet et Erik Neveu, in *Féminins, masculins : sociologie du genre*, 2014.

⁵⁷ Sophie Dieuaide, Mélanie Allag, *Je veux une quiziine !*, Saint-Mandé, Talents hauts, « Livres et égaux », 2008.

⁵⁸ Définition du terme « androgyne » issue du *Grand Robert*, [En ligne], consultée le 27/02/17, disponible sur <https://gr-bvdep-com.fennec.u-pem.fr/robert.asp>.

⁵⁹ Laurent Bazin « Ni tout à fait le même, ni tout à fait une autre. Représentations de l'androgynie dans le roman contemporain pour adolescents » in Christiane Connan-Pintado, Gilles Béhotéguy (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, « Études sur le livre jeunesse », 2014, p. 85.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 84.

c'est donc que la jeunesse constitue un état de neutralité en devenir, et que dans cette recherche identitaire qui la caractérise, l'adolescence (moment de transition paradoxale écartelée entre la nostalgie de l'enfance et l'attraction de l'âge d'homme) constitue un moment privilégié où mettre en scène, sinon en questions, les modalités de cette neutralité – qu'il s'agisse de la prolonger ou de la dépasser »⁶¹.

L'album étudié ne présente aucun personnage adolescent, cependant la réflexion de Laurent Bazin est intéressante, car il insiste sur l'idée que l'enfant est en construction, comme l'est le personnage-enfant de la littérature de jeunesse. De cette façon, il peut être appréhendé comme une personne neutre qui est face à un choix identitaire (choisir entre deux sexes et deux genres)⁶². Or le choix identitaire entre en jeu dans la question de l'émancipation des protagonistes. L'androgynie est présente dans l'album d'Ilya Green. L'ambiguïté dans l'illustration du personnage Olga est visible dès la première apparition de l'héroïne. Celle-ci est vêtue d'un short rouge et d'un tee-shirt aux motifs rouges et marron, tenue vestimentaire qui se démarque véritablement de celle de Sophie et d'Ana – décrite plus haut. Elle a les cheveux ébouriffés alors qu'Ana et Sophie sont coiffées. À la fin de l'album, Olga apparaît en robe multicolore avec des couettes maintenues par des rubans. Elle est aussi maquillée sur les joues et les yeux. On observe alors une évolution de la représentation du personnage Olga dans les illustrations ; d'ailleurs, le thème du déguisement invite justement à une transformation de l'apparence extérieure. Il convient aussi de préciser que le personnage masculin Gabriel, issu du même album, subit également une modification de sa représentation. En effet, au début, il apparaît avec des attributs dits masculins tels qu'un pantalon marron - une couleur que Sophie ne juge pas belle -, un tee-shirt kaki avec une inscription chiffrée et son prénom orthographié au masculin. Puis, Olga et Sophie s'occupent de le métamorphoser pour le concours : Sophie lui fait des couettes, Olga lui donne d'autres vêtements et le maquille. À la fin de l'histoire, Gabriel est difficilement reconnaissable. Il est possible de le qualifier d'androgyné du fait de ce passage d'un genre à un autre.

⁶¹ *Ibid.*, pp. 84-85.

⁶² Judith Butler invite à déconstruire l'idée qu'il n'y a que deux sexes et par conséquent deux genres possibles. Selon elle, « même si la morphologie et la constitution des corps paraissent confirmer l'existence de deux et seulement deux sexes (ce qu'on viendra à questionner plus tard), rien ne nous autorise à penser que les genres devraient aussi s'en tenir au nombre de deux. » (*Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, 2006, p. 67). Sa thèse des genres multiples est détaillée par Stevi Jackson : « la subversion du genre est largement pensée comme un processus multiplicateur, rendant les frontières entre les genres plus fluides et créant plusieurs genres en bougeant et en combinant les éléments des deux genres existants. » (in « Autour du livre de Christine Delphy *L'Ennemi principal* », *Travail, genre et sociétés*, [En ligne], 2000/2 (N° 4), p. 176. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-157.htm>).

B. Le cadre spatiotemporel

Les œuvres du corpus présentent des cadres spatiotemporels divers. L'analyse du temps et de l'espace de ces œuvres permet de savoir si l'émancipation est représentée majoritairement dans un univers réel ou imaginaire.

Dans un premier temps, examinons dans quel espace les histoires se déroulent. D'une part, certaines œuvres se situent dans un lieu réel et réaliste. En effet, Billy Elliot vit en Angleterre, dans un village nommé Everington. Dans l'album *Les poupées, c'est pour les filles*, l'histoire semble se passer dans un pays réel, du fait d'indices tels que la maison, le magasin de jouets, les objets du quotidien manipulés par les personnages. Quant à Marie, elle vit dans une maison ordinaire remplie d'objets tout aussi communs. Le cadre spatial de *La dictature des petites couettes* est plus flou car l'arrière-plan des illustrations est exclusivement blanc et les décors sont assez minimalistes. Néanmoins, on peut affirmer que les personnages évoluent dans un lieu réel, en l'absence d'éléments extraordinaires.

Au contraire, l'album *Hector l'homme extraordinairement fort* a un cadre spatial imaginaire et isolé, comme en atteste la première phrase : « Dans un pays plat et venteux, bien loin de tout et au milieu de nulle part, se trouve le Cirque extraordinaire ». Mais c'est sûrement le roman de jeunesse de Claire Ubac qui pose le plus de problème pour répondre à cette question. L'auteure choisit délibérément un espace imaginaire. Plus précisément, cette société soi-disant parfaite se trouve à la limite entre le réel et la fiction. Quelques éléments renvoient au monde réel actuel, afin que le lecteur compare la société réelle avec la société imaginée. Effectivement, le premier chapitre du roman intitulé « le septième continent » expose le cadre spatial en ces termes :

« Il existerait sur la Terre un sixième et même un septième continent invisible aux cinq premiers. Où ? "Dans l'océan Indien, entre l'Antarctique et l'Australie", hasardent les uns. "Dans l'océan Pacifique, au large du Chili", prétendent les autres. Tous s'entendent pour dire que le sixième continent est minuscule. Sur le septième continent, les pays vivent à des rythmes différents : certains à la façon des époques anciennes, d'autres projetés vers le futur. [...] Ainsi l'Urcande, à l'extrême nord. [...] Le palais de la reine Enora se dresse sur un verrou rocheux dans la plus large vallée du pays. [...] Le contraste entre les habitations humaines festonnées d'imagination et les lignes sobres des lacs et des montagnes donne à l'Urcande l'apparence d'un pays de fées »⁶³.

⁶³ Claire Ubac, *op. cit.*, pp. 9-11.

La forme verbale au conditionnel présent « existerait » indique une hypothèse, un irréel du présent, tandis que l'architecture est qualifiée d'imaginaire et semble digne d'un « pays de fées ». Ces différents éléments font basculer l'histoire dans un cadre imaginaire. Plus loin, le narrateur définit même l'Urcande comme un « monde fabuleux »⁶⁴. En parallèle, l'Urcande est située sur une planète réelle, la Terre, et par rapport à des lieux réels (« l'océan Indien », « l'Antarctique », « l'Australie », « l'océan Pacifique », « Chili »). Le caractère invisible de l'Urcande – ce nom a d'ailleurs des consonances pittoresques – ajoute un argument en faveur du cadre spatial irréel.

Par ailleurs, d'autres catégories se dessinent si l'on considère les détails du lieu. Dans certains cas, le cadre spatial est précis : le pays est identifié (l'Angleterre, Urcande) voire la ville (ville minière du nord-est de l'Angleterre dans *Billy Elliot*). Dans d'autres cas, le cadre spatial est vague. Les illustrations et le texte donnent en effet peu ou pas d'indications sur le continent, le pays, la ville où se situe le récit. Les noms des personnages ne permettent pas non plus d'en inférer un lieu géographique précis. Dans l'histoire d'Hector, le lieu est déterminé par un article indéfini (« un pays plat ») et semble être coupé de tout contact avec l'extérieur (« bien loin de tout et au milieu de nulle part »). Hector ne côtoie que les employés du cirque et les spectateurs. Marie, elle aussi, semble ne connaître que son époux et son chat. Les illustrations ne la mettent jamais en scène dans une ville. L'architecture de la maison, ainsi que le nom de l'auteur et de l'illustrateur (Niels Mogens Bodecker et Erik Blegvad, tous deux danois), incitent à penser sans certitude que l'histoire se déroule dans un pays étranger à la France. Les illustrations de *La dictature des petites couettes* sont toujours présentées avec un arrière-plan uni blanc, ce qui empêche toute inférence de lieu. Quant à l'album *Les poupées, c'est pour les filles*, les personnages ne sont pas nommés. Ni leurs activités du quotidien, ni leurs visites à l'extérieur de la maison (école, courses au supermarché) ne permettent d'affirmer un cadre spatial précis.

Ensuite, certains ouvrages du corpus se situent dans un temps réel. Effectivement, l'histoire de Billy Elliot se déroule en 1984, donc dans un temps passé qui a réellement existé. L'histoire de Marie se situe dans un temps réel probablement passé, au vu de certaines activités de l'héroïne qui sont

⁶⁴ Claire Ubac, *op. cit.*, p. 11.

moins fréquentes à l'heure actuelle : elle fume sa viande elle-même, elle fait cailler le fromage, fabrique le beurre. Pour les œuvres *La dictature des petites couettes*, *Les poupées, c'est pour les filles*, *Hector l'homme extraordinairement fort* et *À calicochon*, le cadre temporel est réel et contemporain. En effet, la tenue vestimentaire d'Ana, de Sophie, d'Olga et de Gabriel indique que l'histoire se passe à l'époque actuelle. Les jouets (épée, casque de pompier, voiture de course, boîte à outils, poussette) présentés dans l'histoire du frère cadet qui reçoit une poupée, la tenue vestimentaire des personnages (dont le jeans) et les objets du quotidien (la cafetière) vont aussi dans ce sens. Les expressions figées dans l'album sur Hector (« il commence à nous courir sur le haricot », « faire le malin », « toqué du crochet », « marteau du tricot », « glisser un baiser », « faire des jaloux »)⁶⁵ sont d'un registre de langue plutôt moderne. La machine à laver et la caravane sont également des objets modernes. Quant au couple Porchon, la nourriture, le mobilier, la voiture, les objets du quotidien (la machine à laver, le fer à repasser, le téléphone, la télévision) renvoient également à un temps réel et contemporain.

L'Histoire impossible à peindre fait figure d'exception. L'auteure choisit de mélanger un temps réel et un temps imaginaire. En effet, le narrateur explique que certains habitants vivent « à la façon des époques anciennes, d'autres projetés vers le futur »⁶⁶, sans préciser de quel temps ancien et de quel temps futur il est question. Plus loin, page 33, le narrateur précise que « le candidat suivant [...] vient du futur ». Il poursuit :

Sa machine à remonter le temps atterrit en plein dans les jardins royaux. L'homme qui en sort porte un costume sombre, de coupe discrète, à peine fripé par le voyage. [...] Il se présente comme Dji Bi, "P-DG d'une multinationale". Personne ici ne comprend de quoi il s'agit. Quand il lit son récit sur un écran carré, plat et lumineux, une émotion parcourt la salle du trône : la princesse va-t-elle pouvoir peindre ces machines sophistiquées et futuristes ? »⁶⁷.

Le décalage entre le mode de vie de Jala et celui du prétendant est d'ailleurs humoristique pour un lecteur d'aujourd'hui. Les termes « PDG » et « multinationale » renvoient à un temps contemporain réel, et cet « écran carré » semble désigner un ordinateur ou une tablette, objets numériques qui existent dans la société actuelle. Par ailleurs, les histoires narrées par le dernier prétendant,

⁶⁵ Magali Le Huche, *op. cit.*, Paris, Didier Jeunesse, 2008, p. 14, p. 15, p. 27, p. 34, p. 14.

⁶⁶ Claire Ubac, *L'Histoire impossible à peindre*, Paris, École des Loisirs, « Neuf », 2004, p. 9.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 33.

le berger, sont des contes. Certaines de ces histoires sont atemporelles comme « Ayun l'insaisissable » (p 45-60), « Masami, l'enfant de la brume » située dans un « pays de brume » (p 81-103). Le personnage de berger peut renvoyer à l'univers traditionnel du conte donc à un cadre temporel imaginaire. Le genre littéraire même du conte implique également l'atemporel, ne serait-ce que par la fameuse formule d'accroche : « il était une fois ».

C. La conduite du récit

La prise en charge du récit varie en fonction de la nature de l'œuvre : l'album ou le roman de littérature de jeunesse. Nous présenterons d'abord quelques spécificités du récit dans les romans du corpus, avant d'évoquer celles des albums.

Premièrement, les deux romans *L'Histoire impossible à peindre* de Claire Ubac et *Billy Elliot* de Melvin Burgess – à destination du cycle 3 - proposent des formes inhabituelles de conduite du récit. En effet, Melvin Burgess choisit de raconter l'histoire de Billy en multipliant les points de vue internes, au lieu d'une focalisation interne exclusive (Billy lui-même ou un narrateur omniscient constant). À chaque fois, le titre du chapitre indique le point de vue du personnage narrateur. Ce dernier raconte l'émancipation de Billy de ses propres yeux. Tout au long de l'histoire, Billy, Tony (son frère), Jackie (son père), Michael, le prêteur sur gages et George confient leurs pensées, leurs sentiments, leurs idées au lecteur. Le roman s'ouvre sur les pensées de Billy et se referme sur les impressions de Jackie. Ce procédé enrichit l'histoire puisque le lecteur a un accès direct aux discours intérieurs des personnages, à leurs préjugés, et notamment à leurs stéréotypes de genre. L'émancipation de Billy est alors représentée à la fois par les pensées du protagoniste, par les confidences de ses proches, par les dialogues réels. À titre d'exemple, le lecteur sait que Jackie a vendu l'alliance de sa femme pour payer le voyage à Newcastle à son fils qui y passe une audition pour la Royal Ballet School, alors que Billy n'en a pas connaissance. La structure originale du récit met en relief les stéréotypes de Jackie et de Tony sur Billy, sur la danse classique ainsi que leurs visions du genre masculin – comment un homme doit se comporter, ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire, selon eux. Certains passages donnent à voir les appréhensions de Jackie envers Billy qui n'agit pas comme un garçon normal de son âge selon son père. Jackie raconte au lecteur que Billy saute

« comme une gonzesse » (p. 57) lorsqu'il s'entraîne pour sa pirouette, tandis que Tony le qualifie de garçon « complètement fêlé » (p. 59).

De plus, *L'Histoire impossible à peindre* est composée d'une histoire principale - la vie de Jala et d'Enora au château, les allées et venues des prétendants, les heures de préparation de Jala pour peindre leurs récits - et de quatre histoires imbriquées, ce qui en fait un récit à tiroirs. Celles-ci correspondent aux histoires que le dernier prétendant - le berger - raconte afin de défier Jala et de l'épouser. Visuellement, ces histoires sont écrites dans une autre police de caractère que celle du récit premier. Parmi les quatre contes, deux traitent des thèmes en rapport avec notre réflexion sur l'émancipation des stéréotypes de genre. D'une part, la première histoire « Ayun l'insaisissable » (p. 45 à 60) décrit la vie de la fille d'Aquila nommée Ayun, qui est invisible. À la mort de sa mère, elle se retrouve seule pour affronter le monde avec son handicap. Le conte se clôt sur la rencontre d'Ayun avec un jeune homme aveugle. Cette histoire entraîne un débat sur la différence qui n'est pas sans lien avec le débat sur le genre, puisqu'il s'agit d'accepter l'autre qu'il soit homme ou femme. D'autre part, le troisième récit imbriqué, « Masami, l'enfant de la brume » (p. 81 à 103), décrit la vie de Masami : une petite fille qui vit dans un pays plongé dans un brouillard épais. Dans une veine poétique comme les deux autres histoires, le berger raconte comment Masami cherche à percevoir le secret de la brume. Son grand-père lui explique comment la brume est apparue, en ces termes :

« À cette époque, le village était dirigé par le seigneur Kenjûma, dont tu as vu les armes quand tu as visité le château en ruine avec ta classe. [...] Ce seigneur Kenjûma était un sacré guerrier, un homme fier et pas commode. Tout le monde le craignait au village. Heureusement, il passait son temps dans les armées de l'empereur. Il combattait les guerriers du Tigre qui voulaient envahir le pays.

Un jour pourtant, il a bien fallu qu'il revienne, couvert de cicatrices et les cheveux déjà blanchis. À peine revenu, au château, il a pris femme. Il était pressé d'avoir un fils pour lui succéder. La châtelaine tremblait comme les autres devant lui, surtout quand elle s'entendait répéter d'un ton farouche : - Je veux un fils. Un fils, entendez-vous, ma mie ?

Elle fut bientôt enceinte. Pas une seconde, le seigneur ne douta que sa femme portait un enfant mâle. Il acheta les meilleurs chevaux, les meilleures épées, il envoya chercher le maître d'armes le plus réputé pour instruire le futur seigneur. [...] la châtelaine accoucha bel et bien d'un fils, que l'on appela Masami. »⁶⁸

⁶⁸ *Ibid*, pp. 85-86

Plus tard, une femme raconte à Masami la véritable histoire de la création de la brume, dont voici le début :

« Je suis la fille de Kenjûma, l'ancien seigneur de ton village. Quand je suis née, ma mère eut si peur de le décevoir qu'elle décida de me faire passer pour un garçon. Je crus moi-même en être un jusqu'à mes quatorze ans. Quand mes seins se formèrent et que le sang de la vie apparut pour la première fois, ma nourrice me dit la vérité et je lui promis de garder le secret. Je ne voyais pas à ce moment-là ce qui était différent dans le fait d'être une fille. J'aimais monter à cheval et manier les armes. Mes amis étaient les garçons du village. Certains s'occupaient de nos chevaux et rivalisaient à la course avec moi dans la campagne. »⁶⁹

L'apparition de la brume contient donc un secret qui renvoie directement aux stéréotypes de genre. Le sexe de l'enfant héritier est modifié (pas chirurgicalement), nié pour satisfaire les volontés du seigneur Kenjûma. La jeune fille est ainsi élevée comme un garçon. Dans cet extrait, naître fille semble inapproprié, voire honteux, puisque le vrai sexe est caché. L'expression « Ma mère eut si peur de le décevoir qu'elle décida de me passer pour un garçon » illustre bien le propos. Ce qui est intéressant également, c'est le point de vue de la jeune fille : « Je crus moi-même en être un jusqu'à mes quatorze ans ». Elle semble avoir été élevée dans l'ignorance de la matérialité du corps, puisqu'elle ne comprend pas les effets de la puberté. Ses parents lui ont imposé une manière de se conduire, des activités spécifiques, des fréquentations, et ce en fonction du genre que l'on lui a assigné à sa naissance. Elle a des passe-temps conformes à ceux établis par les stéréotypes du genre masculin : équitation, escrime, formation au maniement des armes. Cette histoire est finalement une métaphore du genre, dans le sens où elle souligne bien que tout est construit, volontairement (changer délibérément le sexe de son enfant) ou involontairement. De plus, la protagoniste raconte qu'au départ elle ne voit pas la différence entre naître fille et naître garçon. Elle saisit les nouvelles manifestations de son corps (avoir ses menstruations, avoir de la poitrine) mais cela ne semble pas être suffisant, selon elle, pour distinguer les filles des garçons. Ce n'est qu'au moment où elle tombe amoureuse d'un jeune homme, qu'elle comprend. Ce qui est intéressant ici, c'est que les différences biologiques entre les sexes masculin et féminin semblent discréditées⁷⁰ par la protagoniste, qui n'insiste pas dessus.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 99-100.

⁷⁰ Cette manière de relativiser les différences biologiques entre les hommes et les femmes se retrouve dans la pensée d'Anne Fausto-Sterling. D'après Laure Bereni, in *Le genre, théories et controverses* (Paris, PUF, « La Vie des idées », 2014), Anne Fausto-Sterling remet en cause notamment la binarité sexuelle qu'elle voit comme « la fausse évidence d'une dichotomie absolue, évidente et naturelle entre les sexes. » (p. 9). Anne Fausto-Sterling ne nie pas les différences anatomiques mais elle souhaite les déconstruire. L. Bereni explique que pour

Le lecteur apprend que le seigneur exile sa fille, lorsqu'il découvre le secret. L'auteure donne ainsi une vision pessimiste de l'émancipation féminine, puisque la libération de la domination (ici, le poids du secret, la domination du seigneur) correspond à l'exclusion de la personne pour ce qu'elle n'est pas.

Une autre spécificité dans la conduite du récit apparaît dans les romans du corpus : le mélange des genres littéraires et des types de textes. En effet, *Billy Elliot* propose un récit avec des dialogues, des passages de discours intérieurs mais aussi un extrait de chanson - en italique à la page 96 -, que Billy fait écouter à madame Wilkinson, sa professeure de danse. On trouve également une reproduction de la lettre - en italique à la page 14 - que la mère de Billy a écrite pour son fils avant sa mort. Cette lettre est importante pour la suite du récit car lorsque Billy a des doutes sur son avenir ou sur ses choix, il pense à sa mère et à ses mots. Il imagine d'ailleurs qu'il danse pour elle, pour la rendre fière. L'alternance des types de textes permet également de rendre compte des stéréotypes de chaque personnage, que ce soit des stéréotypes exposés à haute voix ou dans leur for intérieur. Cependant, ce mélange des genres est davantage mis en valeur dans le roman de Claire Ubac. Le décrochage énonciatif y est plus fréquent et multiple, comme on l'a vu précédemment. Le roman comporte effectivement des contes, des légendes (la légende du pays des brumes, la légende d'Urcande), un récit d'aventures, des récits à veine poétique, voire des nouvelles, car les quatre histoires imbriquées sont courtes et ont une unité thématique et un déroulé propres. L'utilisation du conte dans une œuvre de jeunesse traitant de l'émancipation est d'autant plus intéressante puisque c'est un genre littéraire auquel on associe souvent des stéréotypes de genre. En effet, les princesses sont habituellement dominées, attendant d'être délivrées par un personnage masculin ou de se marier avec le prince charmant, lui aussi stéréotypé. Finalement, les auteurs semblent traiter l'émancipation en choisissant une certaine forme – le roman aux histoires multiples, le roman aux focalisations

Anne Fausto-Sterling « la bipartition absolue et exclusive entre deux sexes, loin de refléter une quelconque vérité biologique, repose sur des processus d'interprétation de données biologiques et de normalisation des corps. ». (p. 9). Anne Fausto-Sterling s'est appuyée sur le cas des individus intersexués pour défendre sa thèse de « l'arbitraire de la frontière naturalisée entre mâles et femelles et les opérations de réassignation que son maintien suppose ». (p. 9). Précisons que les personnes intersexuées sont celles qui « présentent à la naissance un sexe biologiquement "indéterminé" », selon L. Bereni (p. 25). Pour plus d'informations sur Anne Fausto-Sterling, lire son ouvrage *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*, La Découverte, 2012.

multiples - pour prendre de la distance avec les stéréotypes de genre et les analyser plus objectivement.

Pour finir, après avoir analysé les œuvres du corpus, il s'est avéré que le schéma narratif traditionnel en cinq étapes – aussi appelé schéma quinaire – ne s'applique pas à tous les récits. Cet outil d'analyse a été inventé par le structuraliste Paul Larivaille et présenté dans son *Analyse (morphologique) du récit*, à partir des travaux de Vladimir Propp et de Julien Greimas. À l'origine, il s'applique uniquement au conte, c'est pourquoi il est parfois artificiel de vouloir l'utiliser pour commenter d'autres genres. Néanmoins, il donne des éléments de structuration du récit qui ne sont pas inintéressants pour notre réflexion. Parmi les œuvres du corpus, certaines suivent de manière classique ce déroulé (*À calicochon, Hector l'homme extraordinairement fort*), d'autres le modifient légèrement en multipliant les péripéties (*Billy Elliot, L'Histoire impossible à peindre*). L'album *Vite, vite, chère Marie !* semble être l'œuvre la plus réticente face au schéma quinaire. En effet, l'ensemble du texte est un monologue de l'époux, ce qui renverse la narration traditionnelle. L'auteur semble inviter le lecteur à un récit muet par les images, les paroles de l'époux ayant pour rôle de souligner le caractère sexiste de l'histoire. Marie ne prend jamais la parole, elle ne répond jamais à son époux. Les paroles de ce dernier sont rapportées au discours direct, sans incise et sans commentaire. Comme il s'agit d'une suite d'ordres à l'attention de Marie, les verbes de l'album sont majoritairement à l'impératif, mode injonctif par excellence. En voici quelques exemples : « Marie, cueille les pommes pour mes chaussons, n'oublie pas l'aneth dans les cornichons. » (p. 4), « Bats bien le beurre, Marie, et fume nos jambons » (pp. 10-11), « Le vent se lève, Marie, pose les doubles fenêtres. Tire les rideaux, ferme les volets, j'entends le vent gronder » (pp. 16-17). Promouvoir le discours au lieu du récit change considérablement la manière d'évoquer l'émancipation des personnages. L'auteur met délibérément des paroles sexistes dans son album, pour mieux les dénoncer. Par ce procédé, il souhaite peut-être raconter plus concrètement l'affranchissement d'une femme, parce que des paroles valent parfois mieux que des épisodes narrés.

Pour conclure cette première partie, l'on peut affirmer que les œuvres du corpus représentent majoritairement le réel. Comme dans la réalité, elles montrent que l'on peut être victime du sexisme à tout âge, que l'on soit un homme ou une femme. Les personnages principaux reflètent la domination masculine et les stéréotypes de genre présents dans le réel. Cependant, quelques auteurs du corpus s'éloignent du réel stéréotypé en proposant des protagonistes atypiques. L'analyse du cadre spatiotemporel a montré que les œuvres du corpus situent majoritairement l'émancipation des hommes et des femmes dans un univers proche du réel. Les auteurs du corpus invitent ainsi à concevoir l'émancipation comme quelque chose de possible dans la réalité. L'œuvre de Claire Ubac – figure d'exception - est intéressante. Nous avons également démontré que la conduite du récit est à chaque fois au service de l'émancipation, que ce soit pour souligner les opinions sexistes des personnages, pour traiter plus objectivement les stéréotypes de genre et l'émancipation, ou encore pour évoquer plus concrètement l'émancipation.

Après avoir étudié les rapports entre l'émancipation et le réel stéréotypé, nous allons examiner le processus d'émancipation des personnages. S'émanciper suppose des personnages ayant plus ou moins une volonté de s'affranchir, un contexte mais aussi un ou plusieurs messages sexistes transmis, une transformation du personnage et un dénouement. C'est pourquoi, dans une seconde partie, nous nous pencherons sur les stéréotypes sexistes présents dans le corpus.

Partie II : Représentations de
l'émancipation dans les œuvres du
corpus

Le terme « sexisme » a été créé dans les années 1960 à partir du terme « racisme » pour souligner le parallèle entre deux discriminations : celle à l'égard des femmes et celle à l'égard des Noirs, comme l'expliquent Marie-Josèphe Dhavernas et Liliane Kande⁷¹. Ces deux catégories de population semblent avoir des points communs puisqu'elles apparaissent aussi ensemble dans la définition de l'émancipation. Le sexisme est généralement employé par les féministes et désigne une « attitude discriminatoire adoptée à l'encontre du sexe opposé (principalement par les hommes qui s'attribuent le meilleur rôle dans le couple et la société, aux dépens des femmes reléguées au second plan, exploitées comme objet de plaisir, etc.) »⁷².

Dans le cadre de l'analyse, ce sont les propos et les actions sexistes des protagonistes et des personnages secondaires qui seront étudiés, ainsi que ceux du narrateur. Il s'agit ainsi d'expliquer comment les messages sexistes sont véhiculés dans les œuvres du corpus qui luttent contre les stéréotypes de genre.

A. La transmission du message sexiste

D'abord, il convient de définir ce que l'on entend par message sexiste. Ce sont toutes les paroles et les idées présentes dans les œuvres du corpus qui discriminent les femmes ou les hommes. Le message sexiste des œuvres s'appuie sur les représentations partagées et les jugements préalables – souvent dépréciatifs – des lecteurs sur des groupes ou des minorités.

Avant de poursuivre l'analyse, il paraît utile de distinguer quatre termes souvent confondus : le lieu commun, l'idée reçue, le préjugé et le stéréotype. Ruth Amosy et Anne Herschberg Pierrot définissent le lieu commun comme étant « les idées devenues trop communes, et rejetées comme telles. »⁷³. On peut aussi parler de thème récurrent ou de topos. Quant aux idées reçues, « elles inscrivent des jugements, des croyances, des manières de faire et de dire, dans une formulation qui se présente comme un constat d'évidence et une affirmation catégorique. »⁷⁴. Les idées reçues se fondent en effet sur des éléments répétés qui finissent

⁷¹ Voir leur article sur l'Encyclopédie Universalis : Marie-Josèphe Dhavernas, Liliane Kandel, « SEXISME », Encyclopædia Universalis [En ligne], consulté le 3/05/2016. URL : <https://www-universalis-edu-com.fennec.u-pem.fr/encyclopedie/sexisme/>

⁷² Définition du CNRTL, [En ligne], consultée le 3/05/2016. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/sexisme>

⁷³ Ruth Amosy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Armand Colin, « 128. Lettres », 2011, p. 23.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 27.

par s'imposer dans les mentalités. Les idées reçues ont un caractère péjoratif. Le préjugé correspond à des « opinion[s] hâtive[s] et préconçue[s] souvent imposée[s] par le milieu, l'époque, l'éducation, ou due[s] à la généralisation d'une expérience personnelle ou d'un cas particulier »⁷⁵. Enfin, le stéréotype a une origine typographique puisque, comme le rappellent R. Amossy et A. Herschberg Pierrot, il signifie à l'origine : « Imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages »⁷⁶. Par la suite, ce terme a pris un sens figuré tout en conservant l'idée d'immobilité physique. En effet, le stéréotype renvoie à une formule figée, à « une construction imaginaire »⁷⁷ qui « relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élague le réel ; il peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés. »⁷⁸. D'après les deux auteures précitées, le stéréotype serait antérieur au préjugé. Elles affirment effectivement que « le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne l'*attitude* adoptée envers les membres du groupe en question. »⁷⁹. En ce qui concerne les stéréotypes de genre, il s'agit de voir dans les œuvres du corpus comment ces croyances sont exposées au lecteur, en sachant que ces croyances peuvent entraîner une certaine attitude et certaines actions de la part du récepteur.

Pour commencer, le message sexiste peut être transmis dans les albums et les romans de la littérature de jeunesse par les personnages principaux, parfois par les protagonistes eux-mêmes. En effet, dans l'album *À calicochon*, monsieur Porchon tient des propos sexistes et a un comportement irrespectueux envers sa femme. Les premières paroles de monsieur Porchon sont significatives et rappellent beaucoup celles de l'époux de Marie : « "Dépêche-toi d'apporter le petit-déjeuner, chérie", criait-il chaque matin avant de partir pour son très important travail »⁸⁰, « "Dépêche-toi de préparer le dîner, la mère", criait chaque soir monsieur Porchon quand il rentrait de son très important travail ». Les discours et les discriminations

⁷⁵ Définition « préjugés » du CNRTL, [En ligne], consultée le 28/07/2016, URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/pr%C3%A9jug%C3%A9>

⁷⁶ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *op. cit.*, p. 28.

⁷⁷ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *op. cit.*, p. 39.

⁷⁸ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *op. cit.*, p. 29.

⁷⁹ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *op. cit.*, p. 37.

⁸⁰ Anthony Browne, *op. cit.*, trad. fr. É. Duval, Paris, Kaléidoscope, 2013, p. 10 et p. 14.

sexistes de monsieur Porchon semblent appartenir à la routine familiale et ne sont pas - plus ? - contestés ni par les fils, ni par la mère.

Le roman *Billy Elliot* contient également un très grand nombre de paroles (ou pensées) sexistes et de stéréotypes. Jackie se confie au lecteur : « Si mon fils est une mauviette, je suis quoi, moi alors ? », « Je ne sais pas ce que je vais faire de lui », « [Il n'y a rien d'anormal à faire de la danse, dixit Billy] Pour ta grand-mère, Billy. Pour une fille. Pas pour un garçon. Les gars, ça fait de la boxe, du catch, des trucs comme ça »⁸¹. Le vocabulaire sexiste est présent notamment avec le qualificatif très dépréciatif « mauviette ». De la même façon, George pense immédiatement que Billy est homosexuel parce qu'il veut faire de la danse classique. Il se dit « sacrément soulagé » (p. 173) lorsqu'il apprend le contraire. Billy lui-même, au début du roman, a conscience que la danse classique n'est pas une activité conventionnellement pratiquée par les garçons. Il est d'ailleurs le seul élève garçon du cours de Madame Wilkinson. Il choisit cette activité d'abord par hasard et par curiosité, puis par passion. Cependant, ce qui est particulièrement intéressant, c'est qu'il a lui aussi des opinions stéréotypées sur la danse classique. En effet, Billy confie au lecteur ces pensées quelques jours après son premier cours de danse :

« Ouais, c'est intéressant. Le seul problème, c'est que ça fait un peu femmelette. Franchement ! Lève les bras, chochette, et deux, trois, quatre. Et tends la jambe comme une fillette, et cinq, six, sept et gna, gna, gna... Non vraiment. Vous imaginez la tête de mon père ! Et Tony ! Ils seraient fous ! Sans rire, à quoi ça me servirait, ces pirouettes, au fond de la mine ? »⁸².

Le personnage éponyme emploie des termes péjoratifs (« fillette », « chochette ») et le qualificatif sexiste « femmelette ». La référence à la mine semble montrer que Billy a intégré le rôle social qu'on lui a donné : dans la famille Elliot, tous les hommes travaillent à la mine depuis plusieurs générations. Plus loin dans l'œuvre, Billy a une discussion avec Debbie, la fille de sa professeure de danse, à propos des danseurs. Il utilise des arguments pour convaincre Debbie que tous les danseurs ne sont pas de vrais hommes : « C'est des pédés », « il [le danseur Wayne Sleep] m'a quand même l'air efféminé. »⁸³. Billy fait appel à des représentations dominantes qui attribuent aux danseurs des caractéristiques dites féminines, voire qui

⁸¹ Melvin Burgess, *op. cit.*, trad. fr. V. Rubio, Paris, Gallimard Jeunesse, « Folio Junior », 2007, n° 1158, p. 27, p. 54, p. 69.

⁸² *Ibid.*, p. 38.

⁸³ *Ibid.*, p. 39.

les qualifient d'homosexuels, comme si la danse réduisait la virilité. Le stéréotype « les danseurs sont des homosexuels » est présent à de nombreuses reprises dans le livre et dans le film⁸⁴. Finalement, Billy change d'opinion et argumente en faveur des danseurs professionnels, d'abord dans un discours intérieur, puis lorsqu'il s'adresse à son père :

« Eh bien, peut-être que je ne suis pas fait pour être mineur. Et puis même, qu'est-ce que ça changerait ? Pourquoi on ne pourrait pas être mineur et faire de la danse, hein ? Pourquoi ça ne serait pas notre genre ? Moi, j'en fais, de la danse, alors maintenant, c'est notre genre, voilà. Je ne suis pas obligé de faire exactement la même chose que mon père quand même ! Et c'est pas parce que j'aime danser que j'ai complètement changé et que je ne suis plus des leurs. ».

« Mais tu sais, Papa, c'est pas des pédés. Les danseurs professionnels, c'est de véritables athlètes. C'est du boulot, je te jure. Tiens, tu connais Wayne Sleep ? »⁸⁵.

On remarque que Billy opère une réflexion profonde sur ce qu'il est, ce qu'il souhaite et sur les stéréotypes sexistes. Il n'est pas anodin que Billy reprenne l'exemple de Wayne Sleep. Avant il l'utilisait pour justifier sa représentation des danseurs forcément homosexuels, dorénavant il y a recours pour démontrer qu'il peut être un danseur professionnel. Sa passion est sérieuse, contrairement à ce que pensent son père et son frère. Son émancipation semble ainsi amorcée.

L'album *Vite, vite, chère Marie !* comporte aussi des stéréotypes et des messages sexistes transmis par les personnages, mais cette fois par les paroles à valeur injonctive de l'époux. Chaque ordre donné à Marie souligne son rôle très domestique, voire réduit l'héroïne à ses tâches ménagères. Le message sexiste est alors le suivant : les femmes doivent se charger des tâches d'intérieur et rester à la maison pour servir leur époux⁸⁶. Cette assignation sociale s'appuie sur le stéréotype de l'épouse-femme au foyer et entraîne une certaine attitude de la part de l'époux : rejet, domination, absence de considération, voire acharnement. L'album, par

⁸⁴ Christine Guionnet et Erik Neveu commentent cette idée ainsi : « Le film *Billy Elliot* montre combien l'attirance du petit Billy pour la danse et son désintérêt pour les cours de boxe imposés par son père sont interprétés par son entourage comme des signes affligeants d'une homosexualité latente, d'un échec éducatif intolérable. » (*op. cit.*, 2014, p. 52).

⁸⁵ Melvin Burgess, *op. cit.*, p. 70

⁸⁶ Dans une lettre du 27 novembre 1947 à son amant Nelson Algren, Simone de Beauvoir explique son aversion pour l'image de la femme bourgeoise éduquée dans le but de devenir une femme d'intérieur : « Tout ce qui concerne le foyer, le mode de vie d'une bonne épouse comme celui de ma mère, provoque en moi un effroi mortel. » (Citation issue de l'article d'Éliane Lecarme-Tabone, « Essai et autobiographie : du Deuxième sexe aux Mémoires d'une jeune fille rangée », *Les Temps Modernes*, [En ligne], 2009/3 (n° 654), p.6. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2009-3-page-1.htm>). Le personnage de Marie est âgé, ce qui peut laisser penser qu'elle appartient à une génération antérieure qui remettait peu en cause les conditions de vie de la femme au foyer, contrairement à aujourd'hui.

sa structure répétitive et sa forme discursive spécifique, tente de renverser ce stéréotype déterminant dans l'émancipation des femmes. Dans l'album d'Ilya Green, *La dictature des petites couettes*, les paroles des personnages principaux sont également centrales dans la transmission du message sexiste. En effet, Sophie, la plus jeune des filles de l'histoire, a des propos catégoriques en ce qui concerne les stéréotypes de genre. Elle simplifie et schématise souvent le réel, attitude que Ruth Amossy présente comme l'écueil de la notion de stéréotype.⁸⁷ Par exemple, elle affirme : « Ah non, Gabriel ! Les garçons ça peut pas être beau ! En plus, pour être beau, il faut des petites couettes comme ça ! », « Les belles couleurs, c'est par exemple le rose, le violet, le brillant... mais le gris, c'est pas beau ! », « il faut aussi retirer cet horrible tee-shirt »⁸⁸. Sophie utilise fréquemment la tournure injonctive « il faut » pour appuyer ses arguments d'autorité qu'elle impose aux autres, et notamment à Gabriel. Elle semble être celle qui a le plus intégré les représentations dominantes sur le genre. Effectivement, Olga et Ana ont aussi des paroles sexistes mais en quantité moindre. Par exemple, Olga dit à Gabriel : « c'est obligé [les petites couettes] pour être beau ! Même moi, je vais m'en faire ! »⁸⁹ tandis qu'Ana rétorque au Chat : « Oh là là, tous ces poils, c'est vraiment pas beau ! Moi, à mon avis, il faut les couper ! [...] Bon ben alors, il faut au moins te colorier d'une autre couleur »⁹⁰. Cependant, elles semblent moins influencées par les stéréotypes de genre que Sophie parce qu'elles osent les contester parfois. Ana rétorque en effet à Sophie que les couettes ne sont pas obligatoires « pour être belle » et Olga avoue qu'elle préfère la robe d'Ana (bleue) à celle de Sophie (rose). Ana va même jusqu'à refuser de « retirer [s]es oreilles de chat »⁹¹ quitte à ne pas correspondre aux critères de beauté de Sophie. À la fin de l'album, Ana porte sa robe bleue avec un tablier rose et des nœuds roses sur ses oreilles de chat. Elle garde donc ses attributs individuels tout en se conformant aux idées de Sophie. De la même façon, Olga porte finalement plusieurs vêtements colorés non pas en rose ou en violet mais en rouge, en vert et en bleu. Elle a néanmoins des petites couettes. Enfin, dans l'album de Magali Le Huche, le stéréotype de genre - le tricot ce n'est pas pour les garçons - se transmet par les personnages de Gédéon et de Léonard. Ils sont jaloux d'Hector

⁸⁷ Voir page 33 du mémoire.

⁸⁸ Ilya Green, *La dictature des petites couettes*, Paris, Didier Jeunesse, 2014, p. 28.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 29.

⁹¹ *Ibid.*, p. 16.

et veulent le ridiculiser devant les autres membres du cirque. Ils décident donc de voler plusieurs tricots à Hector pour les montrer aux autres et au public. À aucun moment, il n'est dit explicitement que le tricot est une activité féminine selon les représentations conventionnelles mais il s'agit bien pour les deux dresseurs d'animaux de se moquer d'Hector. Les paroles : « Ses p'tits tricots, on va lui en faire une belle expo au p'tit coco ! » et surtout « Et voilà mesdames et messieurs, l'auteur de ces magnifiques ouvrages ! Hector, l'homme que vous pensiez extraordinairement fort, en réalité l'homme extraordinairement toqué du crochet ! Marteau du tricot ! »⁹² prouvent bien l'intention de démasquer et d'humilier le héros pour cette passion atypique. L'ironie sous-tend d'ailleurs dans le deuxième extrait. Effectivement, l'adjectif « magnifiques », la répétition de l'adverbe « extraordinairement » et la série de surnoms moqueurs montrent que les deux personnages exagèrent.

Dans un registre plus original, la reine Enora a des propos sexistes assez violents à l'encontre des hommes, propos entrés dans la tradition de l'Urcande, comme le prouve l'extrait suivant : « Les femmes n'ont pas été longues à se persuader de la supériorité de leur sexe. Vous l'avez vu vous-même dans vos livres d'école, ma chère : seules les femmes font de grandes choses ! [Enora s'adresse à Jala] » ou encore le proverbe d'Urcande : « Souvent l'homme trahit, bien folle qui s'y fie »⁹³. Ce dicton célèbre renvoie à la légende qui explique l'origine du gouvernement exclusivement féminin en Urcande : l'histoire d'un roi infidèle qui trompa sa femme, la reine, pendant un de ses voyages en guerre. Enora n'a par conséquent aucune confiance en les hommes qu'elle méprise. Le fait que ce proverbe soit resté dans la tradition du pays souligne l'enracinement du statut inférieur des hommes en Urcande. Les stéréotypes d'Enora sont transmis depuis sa naissance à Jala, sa fille adoptive semblable à « une jument dressée pour la course » (p. 27). Les opinions stéréotypées de la reine justifient son attitude et certains de ses actes discriminants envers les hommes. Par exemple, Enora s'engage à couper l'index de la main droite à tous les prétendants qui échouent. La violence physique de ce châtiment ainsi que la violence symbolique qu'Enora exerce à l'égard des hommes soulignent les difficultés qu'a Jala à s'émanciper des stéréotypes sur

⁹² Magali Le Huche, *op. cit.*, p. 22 et p. 27.

⁹³ Claire Ubac, *op. cit.*, Paris, École des Loisirs, « Neuf », 2004, p. 17, p. 109.

les hommes – et par là les difficultés qu’ont les hommes à s’affranchir de la domination des femmes.

L’album intitulé *Les poupées c’est pour les filles* annonce dès la première de couverture le stéréotype sexiste qui est en jeu. Sa formulation est presque calquée sur les paroles des enfants, sûrement pour attirer les jeunes lecteurs⁹⁴. En lisant l’œuvre, l’on se rend compte que le stéréotype est dépassé par les héros, comme l’indique déjà la couverture. En effet, on y aperçoit le frère cadet, heureux, avec sa poupée. L’album d’Ilya Green affiche aussi le stéréotype étudié dès le titre imagé *La dictature des petites couettes*. De prime abord, le terme « dictature » semble exagéré et humoristique parce qu’il est accolé au terme « couettes », mais en parcourant le livre, l’on comprend que l’auteur n’a pas choisi ce mot par hasard. Le titre renvoie plutôt à l’ensemble des stéréotypes et des éléments vestimentaires imposés par la société en fonction du genre. Traditionnellement, certaines couleurs sont dites féminines – celles que Sophie cite d’ailleurs – tandis que d’autres sont jugées davantage masculines ; ce qui en soi n’est pas une évidence. Sophie catégorise les couleurs et dicte sa vision personnelle de la beauté. Magali Le Huche choisit également un titre significatif pour son album puisqu’elle joue sur l’adverbe « extraordinairement » et sur la rime en /ɔr/. L’adverbe est répété à de nombreuses reprises dans l’œuvre. Visuellement, il se détache toujours du texte grâce au changement de police de caractère. Dans l’ensemble, cela accentue le caractère hors du commun du héros et ses talents qui sortent de l’ordinaire, que ce soit sa force ou le tricot. Cependant, cela souligne aussi l’autre stéréotype : « un homme est forcément fort, musclé », qui renvoie non plus au caractère efféminé des hommes mais à leur virilité. Un autre auteur du corpus prend le parti d’écrire un titre imagé. Effectivement, Anthony Browne invente un titre original « À calicochon » qui constitue un implicite pour les lecteurs. Au premier abord, il s’agit d’un mot-valise créé à partir des expressions « à califourchon » et « cochon ». Ce jeu de mots est bien visible sur la première de couverture : Monsieur Porchon et ses deux fils sont à califourchon sur madame Porchon, c’est-à-dire une jambe de chaque côté du personnage. Cependant, en prolongeant la réflexion, l’on peut interpréter le titre d’une autre manière. La mère ne sourit pas contrairement à son mari et à ses fils.

⁹⁴ L’on retrouve le titre exact de l’album dans la bouche du père du protagoniste à la page 15. Il utilise cette formule comme un argument d’autorité dans un dialogue avec sa femme.

Cela annonce une inégalité dans le statut et le rôle de chaque personnage de la famille Porchon. Si la mère porte littéralement sa famille, c'est sûrement parce qu'elle la porte au figuré. Ainsi, métaphoriquement, cela renvoie au fait que la mère gère tout dans la maison. Le message sexiste est donc transmis implicitement en conjuguant l'illustration de la couverture et le titre.

Pour finir, les stéréotypes de genre peuvent être transmis par un biais inhabituel : le narrateur. En effet, l'opinion du narrateur transparait parfois dans les œuvres ; il cesse alors d'être neutre. Par exemple, le narrateur de l'album *À calicochon* insiste sur la hiérarchie entre l'épouse et son mari, en répétant que monsieur Porchon a un travail extrêmement sérieux⁹⁵. De manière implicite, le narrateur informe le lecteur que le mari a un métier avec de grandes responsabilités, contrairement à la profession de madame Porchon. Les imparfaits d'habitude et les formules itératives (« chaque matin », « chaque soir ») soulignent le sexisme vécu au quotidien par la mère. De la même façon, le narrateur de Magali Le Huche ajoute un commentaire signifiant lorsqu'il dresse le portrait d'Hector :

« Hector est capable de choses époustouflantes, comme soulever à la seule force de son index deux machines à laver de linge mouillé, ou bien encore à tirer à la seule force de ses dents une charrette bondée d'éléphants. Pourtant, une fois son numéro terminé, Hector est un homme discret, voire distant. Il a installé sa caravane à l'écart, loin des regards, car il a un secret... Plus que tout, Hector aime tricoter et faire du crochet. »⁹⁶.

Il s'agit ici d'une focalisation omnisciente puisque le narrateur connaît le secret d'Hector contrairement aux autres personnages. Le connecteur « Pourtant » semble accentuer l'opposition entre la capacité d'Hector à porter des choses lourdes et son habileté à tricoter. Cela invite le lecteur à penser que ces deux activités, parce qu'elles sont diamétralement opposées, ne peuvent pas cohabiter au sein d'un même personnage. Le stéréotype de genre semble ainsi renforcé.

Cette multiplicité des moyens de transmission du sexisme (dialogues, discours des personnages, titres, illustrations, narrateur) s'explique par le projet des auteurs, qui est de créer des œuvres qui dénoncent les stéréotypes sexistes. Les auteurs cherchent à attirer l'attention des lecteurs. En insérant un stéréotype sexiste dans le titre, ils donnent des indices pour décrypter leur œuvre.

⁹⁵ Voir page 33 du mémoire.

⁹⁶ Magali Le Huche, *op. cit.*, p. 5 et p. 7.

B. Une émancipation réussie ?

Face à ces stéréotypes de genre, les protagonistes n'ont pas tous les mêmes réactions. C'est pourquoi, les émancipations du corpus sont différentes d'un personnage à l'autre. Comme il a été précisé en introduction du mémoire, le corpus regroupe deux sortes d'affranchissement.

La première catégorie de personnages du corpus s'émancipe d'une domination. Monsieur Porchon et ses fils supplient madame Porchon de revenir. Cette dernière accepte mais il semble qu'elle pose certaines conditions à son retour. En effet, monsieur Porchon, Simon et Patrick changent radicalement de comportement dans les dernières pages de l'album. Ces trois personnages participent désormais aux tâches ménagères : le père fait la vaisselle, repasse tandis que les fils font leur lit. Le texte explique que toute la famille cuisine ensemble, avec plaisir. La situation finale est donc bien différente de celle du début de l'album. La dernière illustration montre madame Porchon, souriante, la tête sous le capot de la voiture familiale et « les mains dans le cambouis »⁹⁷. La mère se situe à l'extérieur de la maison et les autres sont à l'intérieur ; une situation diamétralement opposée comparé à la situation initiale. Les personnages ont évolué : le père et les deux fils semblent s'être émancipés de la domination masculine et de leurs préjugés sur les femmes, tandis que madame Porchon semble s'affranchir de la domination masculine mise en œuvre par son époux et ses enfants. Jala, quant à elle, se libère de la domination féminine de sa mère puisqu'elle a changé d'avis sur les hommes. Elle ne croit plus aux stéréotypes sexistes inculqués par sa mère. Elle choisit effectivement de quitter le château avec le berger, sans prévenir la reine Enora⁹⁸. Elle décide de désobéir aux règles de succession en Urcande et refuse de gouverner le pays. Plus que tout, elle prend la décision de vivre avec un homme, ce qui semble être le plus grand affront pour Enora.

La seconde catégorie de personnages s'émancipe d'un stéréotype présent dans l'œuvre – et plus largement dans la société française actuelle. Comme on l'a montré ci-dessus, Billy Elliot change d'opinion concernant la danse classique,

⁹⁷ Anthony Browne, *op. cit.*, p. 36.

⁹⁸ Jala laisse une lettre à Enora dans laquelle elle explique ses motifs : « Ma reine, quand vous lirez ceci, je serai déjà loin. Ne faites pas chercher celle qui n'a pas su être digne de vous. Je vous donne la triste preuve qu'une femme peut trahir aussi bien qu'un homme ! Je n'oublierai jamais ce que je vous dois et je compatis à votre peine. » (Claire Ubac, *op. cit.*, Paris, École des Loisirs, « Neuf », 2004, pp. 141-142).

après avoir lui-même tenu des propos sexistes à l'encontre des danseurs. Il s'affranchit donc du stéréotype central du roman et réussit à mener son émancipation jusqu'à la réalisation de son rêve. À la fin de l'œuvre, Billy fait le métier qu'il aime tout en étant soutenu par sa famille. Le dernier épisode du roman illustre bien l'émancipation réussie du héros : Jackie et Tony assistent au Covent Garden Opera House de Londres à une représentation du *Lac des cygnes*, où Billy tient le rôle principal. Le point de vue employé pour cette dernière section est celui du père. Jackie confie au lecteur la fierté qui l'anime en voyant son fils sur scène :

« La musique a commencé. Et mon Billy est entré en scène. Il s'est élancé, il a marqué une pause... et il a sauté. [...] J'ai cru qu'il allait rester suspendu dans les airs pour toujours. C'est magnifique, ce moment où on a l'impression qu'ils ne vont jamais redescendre, et personne – je dis bien personne – n'y arrive mieux que notre Billy. »⁹⁹.

Jackie est lui aussi un personnage qui a beaucoup évolué depuis le début du roman, tout comme son deuxième fils, Tony. Tous deux approuvent et imposent les stéréotypes du genre masculin puis s'en libèrent. Ils sont finalement d'accord pour que Billy soit danseur étoile et non un mineur. De la même manière, le personnage du grand frère de l'album *Les poupées c'est pour les filles* évolue beaucoup. Au début de l'histoire, il a des stéréotypes sur les jouets, qu'il catégorise en fonction des sexes. Effectivement, il qualifie de « bizarre », le fait que sa tante offre une poupée à son frère cadet. Il s'étonne de la réaction de son frère, qui lui paraît inappropriée, voire anormale. Au magasin de jouets, le grand frère choisit un guerrier – spontanément et sans pression semble-t-il. Il est le plus âgé des enfants, il est donc probable qu'il ait déjà intégré les représentations conventionnelles des genres. Ce qui est intéressant c'est que le grand frère change de comportement à la fin de l'album, puisqu'il aide son frère à fabriquer une poussette pour la poupée. Le frère aîné s'est donc affranchi de ses stéréotypes et de ses préjugés sur le genre.

Cependant, d'autres personnages ne s'émancipent pas de leurs stéréotypes ou d'une domination. Les dresseurs de fauves, Gédéon et Léonard, ont encore des préjugés parce qu'ils ne changent pas d'attitude durant l'album - en tout cas le texte et les illustrations ne le disent pas. Après avoir exposé les tricots d'Hector au public, ils disparaissent des pages au moment de la tempête. Ils ne participent pas à la renaissance du cirque qui se nomme désormais « le Cirque extraordinairement

⁹⁹ Melvin Burgess, *op. cit.*, trad. fr. V. Rubio, Paris, Gallimard Jeunesse, « Folio Junior », 2007, p. 213.

doux ». Le narrateur les mentionne à nouveau dans la phrase finale en se moquant d'eux, avec humour : « Quant à Gédéon et Léonard, on ne les a jamais revus. Il paraît qu'ils courent toujours à la recherche de leurs nouveaux costumes... »¹⁰⁰. Leurs visages semblent toujours inamicaux, vils et renfrognés. La reine Enora ne s'affranchit pas non plus de ses stéréotypes sexistes à l'égard des hommes. La domination féminine qu'elle impose semble intacte après le départ de Jala. Le narrateur décrit ainsi la reine à la fin du roman : « C'est une femme de la vieille école, fidèle à la haine ancestrale - par adoption – au sexe opposé. »¹⁰¹. Enora apparaît par conséquent comme une héroïne fidèle aux règles de l'Urcande, qu'importent les circonstances. Elle refuse de revoir Jala et le berger. Néanmoins, le narrateur donne une nouvelle information dans le dernier paragraphe du roman, montrant qu'Enora est en fait un personnage complexe. Effectivement, le lecteur apprend qu'à la mort de la reine Enora,

« son testament lègue son royaume à sa fille adoptive, la laissant ainsi libre de rétablir le gouvernement à deux têtes des origines d'Urcande. Dans sa bibliothèque, l'on trouve, dès le tout premier exemplaire, la collection complète des livres publiés par Jala et son berger conteur. »¹⁰².

Le choc de la trahison de sa fille semble dépassé, mais la mère n'a pas pardonné à la fille. Il est donc difficile de parler d'émancipation réelle pour Enora¹⁰³.

À la marge, certains personnages ne semblent pas avoir conscience des stéréotypes de genre qui les entourent. Hector, par exemple, n'exprime pas d'idées sexistes. C'est le narrateur qui souligne le caractère atypique du héros mais à aucun moment Hector affirme que le tricot est réservé uniquement aux femmes. Au début de l'histoire, il ne partage pas son secret avec les autres membres du cirque, sûrement par peur de recevoir des moqueries. Même s'il ne semble pas ressentir de honte, le fait qu'il dissimule sa passion incite à penser que le héros sait qu'il est en dehors des représentations genrées établies. À la fin de l'album, Hector se libère de la peur du regard des autres et il s'affranchit ainsi des stéréotypes sexistes des autres qu'il a intériorisés. Le frère cadet des *poupées c'est pour les filles* apparaît également comme un héros sans préjugés. En effet, il n'a pas un comportement

¹⁰⁰ Magali Le Huche, *op. cit.*, pp. 39-40.

¹⁰¹ Claire Ubac, *op. cit.*, p. 142.

¹⁰² Claire Ubac, *op. cit.*, p. 142. Ce dénouement m'a beaucoup surpris en tant que lectrice.

¹⁰³ Claire Ubac interprète la fin du personnage d'Enora ainsi : « Elle [Enora] a ses limites donc elle ne peut pas forcément pardonner à sa fille, elle ne veut pas forcément la voir mais en revanche elle l'admire puisqu'elle lui laisse son royaume. ». (Source : entretien téléphonique avec l'écrivaine). Enora a de l'admiration pour sa fille adoptive qui ose s'opposer à la tradition et à la reine.

qui montre une adhésion aux stéréotypes de genre. À son âge, il a des réactions spontanées qui sont guidées par le plaisir, le jeu et non pas les conventions. Il ne semble pas comprendre pourquoi son père refuse qu'il joue avec une poupée. Lorsque son père s'énerve et choisit pour lui une boîte à outils, le petit frère « pleur[e] [t]rès fort. »¹⁰⁴, d'après l'aîné. À la fin de l'histoire, le frère cadet joue avec sa poupée et la poussette fabriquée. Son envie de s'amuser avec ce jouet n'a pas disparu : les propos sexistes du père ne semblent pas avoir eu d'effet sur lui.

Parfois, la question de l'émancipation des personnages est complexe à traiter, notamment lorsque les œuvres ont une fin ouverte et ambiguë. C'est le cas pour l'album *La dictature des petites couettes*. Au début, Sophie, Olga et Ana ont des stéréotypes. L'histoire se finit avec le verdict des fourmis, qui doivent désigner le plus beau ou la plus belle du groupe. Contre toute attente, elles expliquent : « Vous êtes beaucoup trop grands pour être beaux ! Pour être beau, il faut être tout petit et tout noir. Et avoir des petites antennes. Comme ça ! »¹⁰⁵. Le texte s'arrête après ces mots. L'on ne connaît pas la réaction des personnages, il est donc impossible de statuer sur leur émancipation éventuelle. Peut-être que les héroïnes - surtout Sophie - vont réfléchir au discours des fourmis et changer leurs critères de beauté. C'est peut-être le début d'une émancipation. L'œuvre de Niels Mogens Bodecker et d'Erik Blegvad entre aussi dans ce cas de figure, puisque la dernière page montre une illustration de l'époux de Marie, installé dans son fauteuil avec la théière sur la tête. Le texte est écrit avec des points de suspension, pour souligner le retournement de situation. Marie semble avoir repris le contrôle de la situation et avoir débuté son émancipation avec ce geste de colère. Cependant, est-ce le début d'une émancipation entraînant un bouleversement à long terme ou est-ce une dispute sans conséquence ? Il n'est pas certain que Marie s'affranchisse réellement de la domination masculine de son époux. La réaction de ce dernier est également laissée en suspens. Ainsi, l'émancipation de l'époux de ses préjugés sur les femmes est aussi incertaine. Enfin, l'album *Les poupées c'est pour les filles* se termine aussi de manière ambiguë, puisque la réaction des parents n'est pas représentée. Il est probable que la mère se réjouisse de la scène car elle n'exprime pas de messages sexistes durant l'histoire, contrairement à son mari. Il existe des éléments

¹⁰⁴ Ludovic Flamant, Jean-Luc Englebert, *op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁵ Ilya Green, *op. cit.*, p. 38.

qui indiquent que le père peut s'émanciper et d'autres montrant que ses préjugés sexistes sont tenaces. D'abord, le père est le personnage qui transmet majoritairement le message sexiste dans l'album. Il considère un jouet comme approprié à ses fils si celui-là correspond à leur identité sexuelle. Cependant, il est dessiné à la page 30 avec un tablier, en train d'essuyer la vaisselle. Le narrateur interne n'indique pas qu'il s'agit d'une situation exceptionnelle. Donc visiblement, le père accepte le partage des tâches ménagères, ce qui est un début d'affranchissement.

Pour finir, le terme « émancipation » implique parfois un changement sur le long terme¹⁰⁶. Les œuvres du corpus donnent à voir tantôt une émancipation définitive, tantôt une émancipation en suspens. D'une part, l'émancipation d'Hector, de Billy, de Jackie et de Tony Elliot semble acquise. D'autre part, certains personnages paraissent s'émanciper uniquement à court terme, momentanément. Par exemple, Jala se libère de la domination féminine de sa mère, mais il n'est pas sûr qu'elle accepte de gouverner à deux avec son mari berger, ce qui reviendrait à le considérer comme un égal. À la fin du roman, Jala reste autoritaire et semble avoir programmé leur avenir commun sans concertation préalable. Jala veut changer de comportement¹⁰⁷, après avoir pris conscience que les idées de sa mère sont fausses et empreintes de stéréotypes sexistes. Pour cela, Jala doit désapprendre les enseignements erronés de son éducation à la cour pour que son émancipation se prolonge sur le long terme.

Enfin, le cas de la famille Porchon est tout à fait intéressant. D'un côté, il est peu probable que la famille Porchon revienne en arrière après l'absence de la mère qui a beaucoup marqué les personnages. De l'autre, Anthony Browne laisse des indices qui indiquent que l'émancipation de madame Porchon pourrait échouer. En effet, Christian Bruel souligne la persistance de la solitude de la mère à la fin de l'album. Il analyse également deux détails laissés par l'auteur, qui sont

¹⁰⁶ L'émancipation au sens juridique de l'enfant mineur et l'affranchissement de l'esclave sont définitifs. Cependant, l'émancipation au sens figuré – acception que nous avons choisie d'étudier – n'est pas forcément sur le long terme. Comme Claire Ubac me l'a fait remarquer dans un entretien, l'émancipation romanesque n'est pas toujours fidèle à la réalité. Au contraire, l'émancipation réelle des femmes dans la société est une lutte perpétuelle nécessitant de multiples reconquêtes au fil du temps. À titre d'exemples, le droit à l'avortement et le droit à la contraception sont remis en cause dans la société contemporaine, alors que des femmes et des hommes se sont auparavant battus pour eux-ci.

¹⁰⁷ Jala parle au berger : « Les femmes, chez nous, apprennent à tout régenter. Ce soir, quand tu mordras dans l'oie rôtie, tu verras que la prévoyance a du bon ! Par la suite, j'apprendrai à partager mon pouvoir... » (Claire Ubac, *op. cit.*, pp. 140-141.)

très convaincants. Premièrement, Bruel remarque une inscription sur la plaque d'immatriculation de la voiture que madame Porchon répare à la fin de l'album : « SGIP 321 ». Elle se lit de droite à gauche et révèle alors : « 1, 2, 3, pigs » - en français, « 1, 2, 3, cochons ». Selon Bruel, cette inscription cryptée « semble annoncer le compte à rebours d'une possible réversibilité de la situation. [...] les personnages se sont trompés d'histoire d'amour. »¹⁰⁸. Le second indice valide celui-ci et semble confirmer l'échec de l'émancipation féminine. Christian Bruel précise qu'un cochon ailé est présent sur la page de titre de l'ouvrage. D'après lui, ce personnage fait référence au récit – la métamorphose - mais surtout à un proverbe anglais qui serait l'équivalent de la « formule [française] "Quand les poules auront des dents" »¹⁰⁹. Or ce proverbe français signifie « jamais ».¹¹⁰ Cela remet donc en cause l'émancipation de madame Porchon racontée dans l'album et cela montre bien qu'il s'agit d'un affranchissement de courte durée.

C. Rapports entre texte-illustrations et émancipation

Cette sous-partie porte uniquement sur les albums du corpus et exclut par conséquent les deux romans de jeunesse. Parmi les cinq albums, deux attirent particulièrement notre attention : *Les poupées c'est pour les filles* et *À calicochon*. L'analyse des illustrations des autres œuvres paraît moins pertinente pour traiter les représentations de l'émancipation. En effet, l'arrière-plan des illustrations de *La dictature des petites couettes* est exclusivement blanc, les décors sont assez minimalistes et les vêtements ont déjà été étudiés. L'album de Magali Le Huche présente davantage de jeux de couleurs mais les couleurs chaudes dominantes renvoient en fait à l'univers du cirque. Quant à l'album *Vite, vite, chère Marie !*, les illustrations du début et du milieu de l'histoire sont assez classiques et moins porteuses de sens comparé aux illustrations finales, déjà analysées.

Dans les albums de littérature de jeunesse, les illustrations jouent un rôle crucial¹¹¹. Le texte et les illustrations interagissent à différents niveaux :

¹⁰⁸ Christian Bruel, *op. cit.*, p. 139. Cette inscription semble être un jeu de mots qui renvoie à la métamorphose du mari et des fils dans l'album.

¹⁰⁹ Christian Bruel, *op. cit.*, p. 139, note n° 80 de Christian Bruel.

¹¹⁰ Définition issue du TLFi. Consultée le 11/02/17, disponible sur :

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=2473351335;b=0>

¹¹¹ Sophie Van der Linden raconte : « Aux origines de l'album est le blanc. Celui de la page, sur laquelle s'inscrivent du texte et des images. De leurs combinaisons naissent des réalisations quasi infinies, qui ouvrent grand le champ de la création » (Source : quatrième de couverture de l'essai *Album[s]*, publié en 2013 chez Actes Sud Junior).

la compréhension fine de l'œuvre, le jeu et le plaisir du lecteur, l'interprétation du support. Les images peuvent être redondantes¹¹² vis-à-vis du texte - c'est-à-dire qu'elles ont un rôle illustratif - ou complémentaires par rapport au texte – elles ajoutent de nouvelles informations. Elles peuvent aussi être qualifiées d'autonomes, lorsqu'elles racontent une histoire parallèle, indépendante du texte.

Tout d'abord, l'emploi des couleurs est important dans les illustrations des albums. Parfois, les couleurs ont une vocation symbolique, comme dans *Les poupées c'est pour les filles*. Au moment où le père tient un propos sexiste particulièrement dur (« Puisqu'on est incapable de choisir un cadeau normal dans cette famille, je vais le faire moi-même, et ce sera réglé ! »¹¹³), le personnage est représenté avec un aplat rouge vif autour de lui. Le rouge complète le texte et renvoie ici à la colère du père. Ce choix illustratif se poursuit à la page suivante, ce qui accentue la rage du personnage. Le rouge serait aussi utilisé pour symboliser la ténacité des stéréotypes de genre du père. Cette image annonce aux lecteurs que l'émancipation de ce personnage – si elle se réalise – est difficile car il a intégré ces idées sexistes au point d'avoir un comportement discriminatoire avec ses fils.

Au-delà de ces rôles traditionnels majoritaires, l'auteur et illustrateur Anthony Browne choisit également des images autonomes pour son œuvre *À calicochon*. En effet, les illustrations recèlent de détails implicites¹¹⁴ qui annoncent la suite du récit. L'émancipation de la famille Porchon passe par une épreuve : l'absence de la mère, qui a fui le domicile conjugal. Monsieur Porchon et ses fils doivent par conséquent s'occuper eux-mêmes des tâches ménagères, ce qui s'avère difficile pour eux. La saleté s'installe, comme le montrent les illustrations. Il convient même de parler de métaphore filée de la saleté puisque l'auteur choisit de transformer ses personnages masculins en cochons après le départ de madame Porchon. D'ailleurs, le nom de famille indique déjà la métamorphose à venir,

¹¹² Ce paragraphe s'appuie sur la grille d'analyse des interactions entre texte et images publiée en ligne par l'Observatoire National de la Lecture, consultée le 29/04/2016 et supprimée du site en août 2016.

¹¹³ Ludovic Flamant, Jean-Luc Englebert, *op. cit.*, p. 12.

¹¹⁴ Anthony Browne explique que « Dans [s]es albums, [il] utilise toujours des détails cachés qui participent à la narration ». (Citation issue de la page 27 du livret sur Anthony Browne créé par l'École des loisirs Kaléidoscope, publié en 2009. Les propos de l'auteur sont recueillis par Isabel Finkenstaedt, fondatrice de la maison d'édition Kaléidoscope.). Neuf ans plus tôt, Anthony Browne avait déjà explicité ce goût pour le détail et l'implicite dans son discours à Carthagène des Indes en Colombie lorsqu'il a reçu le prix Hans Christian Andersen Award pour l'ensemble de son œuvre : « Ce qui m'intéresse dans la conception d'un album, c'est le rapport entre les images et les mots, et la façon dont l'enfant fait le lien entre les deux. J'adore mettre des indices visuels dans mes livres, des indices révélateurs de ce qui se passe vraiment dans la tête et dans le cœur des protagonistes, ce qui permet à l'image de raconter une autre histoire que celle mise en mots. » (Citation du même livret, p. 44).

puisque les sonorités du mot « Porchon » sont proches de celles du mot « cochon ». Dans l’imaginaire collectif, le cochon est associé à la saleté, ce qui semble être à nouveau un clin d’œil de l’auteur. Le terme « porcherie », est d’ailleurs présent dans le texte. La transformation des protagonistes masculins est progressive et est annoncée à partir de la page 15. Les dessins de cochons envahissent alors les illustrations. Par exemple, à la page 23, c’est une patte de cochon, au lieu de la main du père, qui tient la lettre de madame Porchon. À la page suivante, les trois personnages sont représentés avec des têtes de cochons, en train de faire la vaisselle. La scène la plus frappante est sûrement celle de la double page 28-29 où monsieur Porchon et ses fils sont accroupis comme des cochons pour manger les restes de nourriture qui se trouvent par terre parmi les détritrus.

D. Des auteurs militant contre le sexisme ?

Un des axes de ma problématique concerne l’engagement effectif ou non des auteurs du corpus pour la lutte contre les stéréotypes de genre et le sexisme. Je tente ici de savoir si les auteurs ont une intention militante.

Durant mes recherches, j’ai eu des difficultés pour trouver des informations sur ce thème. Certaines œuvres du corpus sont peu connues et les auteurs n’expriment pas forcément leurs idées sur celles-ci. Mon corpus ne contient pas d’œuvres explicitement engagées : aucune n’est publiée par un éditeur qui lutte contre le sexisme. La question est complexe puisqu’il peut aussi s’agir d’une commande d’éditeur. J’ai finalement recueilli des renseignements sur Anthony Browne grâce à l’ouvrage déjà cité de Christian Bruel, sur Melvin Burgess à partir d’une interview en ligne et sur Claire Ubac grâce à un entretien téléphonique. Concernant les auteurs pour lesquels je n’avais pas de sources analytiques extérieures¹¹⁵ - Niels Mogens Bodecker, Ilya Green, Ludovic Flamant et Magali Le Huche - ma démarche a été la suivante : rechercher des indices de cet engagement possible en étudiant la bibliographie de chaque auteur pour voir si les stéréotypes de genre sont un thème isolé ou récurrent.

¹¹⁵ Je parle ici d’informations sur la genèse des œuvres, les choix d’écriture, les inspirations des écrivains, leurs opinions sur le sexisme et les stéréotypes de genre, voire leur engagement militant dans la littérature et la société pour cette cause.

Ilya Green, auteure de *La dictature des petites couettes* (2014), a participé à l'élaboration de l'album *Marre du rose* (2009) en tant qu'illustratrice. Écrit par Nathalie Hense, l'œuvre peut être résumée en ces mots :

« C'est de l'expression "garçon manqué" dont il est ici question. L'héroïne de cette histoire n'apprécie pas trop cette étiquette même si elle confesse volontiers aimer le noir, les dinosaures, les grues ou encore les fossiles. Ce qui l'insupporte c'est le mot "manqué" de cette expression assez assassine qui n'a pas d'équivalent pour les garçons qui ont des affinités avec les jouets et activités traditionnellement associés aux filles. »¹¹⁶.

Ilya Green aborde plusieurs stéréotypes de genre, d'abord l'insulte sexiste « garçon manqué », puis la symbolique des couleurs et des vêtements en fonction du sexe. Même si Ilya Green n'est que l'illustratrice, nous pouvons dire que le thème des stéréotypes de genre est présent à deux reprises dans sa bibliographie et à seulement cinq ans d'intervalle. Cela semble donc être un thème important pour elle. De même, Magali Le Huche illustre l'album *Vive la danse !* (2016) écrit par Didier Lévy, qui raconte l'histoire d'un petit garçon nommé Hector. Ce dernier prend des cours de danse classique et doit faire face à des moqueries de la part des autres élèves. Malgré une publication postérieure à l'album du corpus, il est intéressant que Magali Le Huche collabore à une œuvre qui s'attaque à un stéréotype de genre sur les loisirs des garçons – après le tricot d'Hector, la danse classique. En ce qui concerne l'écrivain Ludovic Flamant, ni sa bibliographie, ni les informations contenues sur son site officiel¹¹⁷ ne permettent d'affirmer une écriture engagée de sa part pour *Les poupées c'est pour les filles*. Quant à Niels Mogen Bodecker, la bibliographie du site Ricochet¹¹⁸ est restreinte à une unique œuvre, celle du corpus. Nous ne pouvons donc pas tirer de conclusion.

Dans l'ouvrage critique *Anthony Browne*, Christian Bruel analyse notamment les sujets chers à l'écrivain. Il explique que « Les thèmes abordés par Anthony Browne sont graves : solitude, délaissement affectif, vulnérabilité, sujétion, rappports de force, complexité des relations entre les humains et les animaux, etc. »¹¹⁹. Christian Bruel affirme qu'Anthony Browne évoque

¹¹⁶ Citation issue du site en ligne Ricochet, consultée le 11/02/17, disponible sur <http://www.ricochet-jeunes.org/livres/livre/35935-marre-du-rose>

¹¹⁷ Le site officiel de Ludovic Flamant est disponible à l'adresse : <http://www.ludovicflamant.be/> Consulté le 11/02/17.

¹¹⁸ Voir la bibliographie de Niels Mogen Bodecker, [En ligne], consultée le 11/02/17, disponible sur <http://www.ricochet-jeunes.org/auteurs/bibliographie/3150-niels-mogens-bodecker>

¹¹⁹ Christian Bruel, *op. cit.*, p. 90. Nous soulignons les trois mots-clés directement en lien avec notre sujet de recherche.

fréquemment dans ses œuvres les relations entre des personnages dominants et des personnages dominés – comme Monsieur et Madame Porchon – et cela depuis ses études à Leeds¹²⁰. Il va même plus loin en précisant que « La défense de la vulnérabilité et le refus des diverses formes de l’oppression sont les deux thèmes majeurs de l’œuvre d’Anthony Browne. »¹²¹. Nous pouvons ainsi conclure qu’Anthony Browne est un écrivain engagé et qu’il cherche à sensibiliser ses lecteurs sur les rôles des dominants, ceux des dominés et plus particulièrement sur la domination masculine.

Il est difficile de dire que Melvin Burgess est engagé puisque son roman est inspiré du film de Lee Hall. Il n’a donc pas imaginé ce protagoniste atypique qui se passionne pour la danse classique. Cependant, il reste fidèle au message initial du film. Son choix original de narration montre qu’il cherche à lutter contre les stéréotypes de genre. Melvin Burgess explique, dans une interview publiée sur son site officiel, ce qui l’a poussé à écrire le roman *Billy Elliot* :

*« One of the most exciting things about Billy was, it’s all so male. All the main relationships are between men, except for Billy’s with his dance teacher. The pivotal character is Jackie, with his very traditional male role being challenged by the strike, his inability to provide for his family, and the fact that his wife has died means that he has to be a mother to his sons as well as a father – something he finds very hard. Then there’s male sexuality, with the relationship between Billy and Michael and Billy and Debbie. »*¹²².

Dans cet extrait, l’auteur insiste sur l’univers très masculin de l’œuvre et sur le fait que les protagonistes de l’histoire sont majoritairement des hommes (du monde ouvrier). Cet univers spécifique n’est pas anodin : les stéréotypes et les préjugés sexistes s’y trouvent renforcés. Melvin Burgess qualifie Jackie de « personnage-pivot », c’est-à-dire un personnage majeur, capable de faire basculer l’histoire. Effectivement, dans le processus d’émancipation de Billy, Jackie prend du recul sur ses stéréotypes de genre avant Tony et devient alors un personnage adjuvant.

¹²⁰ « La question des rapports de force entre dominés et dominants et celle des normes induisant et contrôlant les comportements des deux sexes sont des préoccupations anciennes d’Anthony Browne. ». (Christian Bruel, *op. cit.*, p. 93). Ces normes semblent faire écho aux comportements genrés imposés par la société.

¹²¹ Bruel ajoute plus loin qu’Anthony Browne traite particulièrement de « l’oppression du féminin par le masculin » (Christian Bruel, *op. cit.*, p. 115).

¹²² Traduction de la citation : « Une des choses les plus excitantes à propos de Billy [l’œuvre, pas le personnage], c’est son caractère très masculin. Toutes les relations importantes sont entre des hommes, sauf la relation entre Billy et sa professeure de danse. Le personnage-pivot est Jackie, avec son rôle masculin très traditionnel, mis au défi par la grève, par son incapacité à subvenir aux besoins de sa famille, et le fait que sa femme est morte signifie qu’il doit être autant une mère qu’un père pour ses fils – ce qu’il trouve très difficile. Ensuite, il y a la sexualité masculine avec la relation entre Billy et Michael et entre Billy et Debbie ». Citation extraite du site officiel de Melvin Burgess, [En ligne], consultée le 11/02/17, disponible sur http://melvinburgess.net/interviews/#billy_elliott

Enfin, au cours de notre entretien, Claire Ubac donne sa définition personnelle de la littérature engagée et explique en quoi elle ne se considère pas comme une écrivaine engagée comme nous l'entendons habituellement :

« Un écrivain engagé pour moi cela ne veut absolument rien dire, à partir du moment où l'on écrit, on est engagé déjà. Un écrivain engagé cela veut dire un écrivain qui veut justement marteler un message à quelqu'un. Pour moi ce n'est pas du tout le rôle d'un écrivain ou d'une écrivaine. Le fait de faire passer un message politique pour moi c'est complètement contreproductif en fait. [...] Je suis engagée mais je ne fais pas de livres engagés. Je détesterais que l'on dise que mes livres sont engagés, ou "elle veut faire passer un message". [...] Mon ambition ce n'est absolument pas de convaincre les gens quand j'écris des histoires. ».

Claire Ubac considère que tous les écrivains sont engagés, cependant, elle ne définit pas l'engagement comme la transmission d'une thèse. Claire Ubac est engagée parce qu'elle veut transmettre aux lecteurs sa vision du monde et son point de vue sur les relations entre les hommes et les femmes, mais elle ne transmet pas de messages en les répétant aux lecteurs comme une litanie¹²³. La nuance est assez complexe – Claire Ubac peut sembler contradictoire, notamment lorsqu'elle affirme « Je suis engagée mais je ne fais pas de livres engagés » - mais intéressante, puisqu'elle pose une nouvelle question pour notre sujet : comment les auteurs engagés transmettent-ils leurs idées ? L'écrivaine répond : « J'ai l'intention quand même de faire émaner assez subtilement mes propres convictions. ». Elle préfère la subtilité au martèlement politique. C'est justement cette transmission volontaire et discrète qui distingue la démarche de l'artiste de celle du politicien, selon elle.

De plus, Claire Ubac explique qu'elle n'a pas inventé *L'Histoire impossible à peindre* parce qu'elle voulait écrire sur les stéréotypes sexistes, mais parce qu'elle était énervée que les éditeurs qualifient ses œuvres de difficilement illustrables. Néanmoins, elle affirme durant l'entretien que le sexisme est un sujet qui l'intéresse particulièrement, jusque dans son quotidien¹²⁴. Elle ajoute qu'elle a beaucoup réfléchi en amont pour transmettre subtilement son message : « Je veux faire

¹²³ Claire Ubac partage le point de vue d'Anne-Marie Mercier-Faivre. Cette dernière affirme que la littérature de jeunesse prend parfois le risque de « transformer les albums en littérature de propagande », ce qui serait en opposition avec la définition qu'elle a de la littérature : une « production à visée plus esthétique que commerciale ou idéologique ». Les deux auteurs distinguent donc la démarche esthétique de la démarche idéologique, politique. (Source : Christine Morin-Messabel (dir.), Muriel Salle (dir.), *op. cit.*, Paris, L'Harmattan, « Savoir et formation. Genre et éducation », 2013, p. 76.).

¹²⁴ « Je peux militer à l'occasion. En fait, oui je suis féministe, cela veut dire que j'ai une réception, que ces sujets m'intéressent, que je lis des choses sur le sujet, que je me positionne par rapport à cela et aussi que je me demande dans ma pratique comment je peux être féministe. Dans ma pratique de tous les jours, par exemple en ateliers d'écriture, je peux faire prendre conscience de certaines choses aux enfants. ».

partager mon point de vue, sinon l'asséner aux gens, mais le faire voir de la façon la plus efficace ». C'est pour cette raison qu'elle a choisi d'ancrer son histoire cadre dans un monde irréel. D'après elle, « cela permet un peu d'humour, un peu de décalage, ce qui fait que [s]on message va être mieux entendu. ». Grâce à ce détour satirique, elle peut « parler des choses existantes de façon caricaturale. » et ainsi faire réfléchir les lecteurs sur le sexisme. L'écrivaine explique également qu'elle défend l'égalité entre les hommes et les femmes sans aucune hiérarchie entre les sexes¹²⁵.

Savoir si les auteurs de littérature de jeunesse ont choisi délibérément de s'attaquer aux stéréotypes de genre en proposant des albums antisexistes est complexe. Nos suppositions ne nous permettent pas d'affirmer l'existence d'un engagement militant délibéré de tous les auteurs du corpus, cependant elles sont un élément de réponse. L'entretien avec Claire Ubac prouve cependant l'engagement réel de l'écrivaine pour le féminisme.

Pour finir, l'analyse des représentations de l'émancipation des protagonistes masculins et féminins du corpus a montré une grande variété des émancipations : tantôt réussies, tantôt échouées, ambiguës ou univoques, de courte durée ou à long terme. Au cours de notre réflexion, le concept d'émancipation s'est affiné. Il semble y avoir deux sortes d'émancipation : l'émancipation définitive (juridique) et l'émancipation par rapport à un système (la domination masculine, le sexisme) qui suppose de nombreuses prises de conscience successives. Nous avons également souligné les différents obstacles à l'affranchissement, à savoir la présence des stéréotypes de genre et des messages sexistes transmis à travers les œuvres par les personnages et parfois le narrateur. Afin d'approfondir la question des origines de l'émancipation, nous nous intéresserons, dans une dernière partie, aux éléments déclencheurs de l'émancipation des personnages, avant d'étudier l'influence des histoires antisexistes sur les jeunes lecteurs.

¹²⁵ « Moi, mon objectif, ce n'est pas que les femmes soient supérieures aux hommes, pas du tout, pour moi mon objectif c'est que les hommes soient les alliés des femmes, qu'il n'y ait plus de maître et d'esclave. »

Partie III. Représentations des
déclencheurs de l'émancipation des
personnages

Par « déclencheurs » ou « éléments déclencheurs », nous voulons parler des éléments qui provoquent l'émancipation des protagonistes, c'est-à-dire ceux qui « f[ont] naître, [sont] à l'origine de, suscite[nt] »¹²⁶ le processus d'émancipation. Ces déclencheurs sont multiples. Ils varient en fonction des œuvres et des choix d'auteurs. L'on peut toutefois les classer en deux catégories : les déclencheurs internes et les déclencheurs externes. Tandis que les premiers sont intégrés aux personnages et font corps avec eux, les seconds sont indépendants des personnages.

A. Les déclencheurs internes

Les œuvres du corpus présentent, tout d'abord, plusieurs déclencheurs d'émancipation internes aux personnages principaux. Dans l'album *À calicochon*, madame Porchon s'affranchit de la domination de son mari parce qu'elle ressent probablement de la colère voire de la révolte vis-à-vis de sa situation familiale. Elle ne supporte plus son statut d'esclave et le comportement irrespectueux de son époux. De la même façon, Marie est exaspérée et fatiguée d'être sous les ordres de son époux. Elle se contient et obéit jusqu'à ce que son seuil de tolérance soit franchi : la dernière illustration de l'album (l'époux a une théière renversée sur la tête et des biscuits sont à terre) est très significative. L'on peut en effet interpréter l'illustration et imaginer que Marie a jeté elle-même les biscuits et la théière à la tête de son époux, dans un accès de rage.

En ce qui concerne Billy Elliot, plusieurs éléments internes au protagoniste sont à l'origine de son émancipation. Comme nous l'avons montré précédemment, Billy opère un cheminement intérieur qui l'amène à modifier son opinion sur la danse classique et à prendre du recul sur les stéréotypes sexistes qui l'entourent. Au début du roman, c'est la curiosité face à une activité inconnue et soi-disant non conforme au genre masculin qui pousse le protagoniste à s'éloigner des attributs de la représentation genrée admise dans la société. La curiosité se meut progressivement en réelle passion – une passion atypique qui le motive par la suite à s'émanciper. Ce qui est important de souligner également, c'est que le protagoniste recherche à la fois l'affranchissement, l'épanouissement et la reconnaissance de son père. Il veut prouver à Jackie qu'il peut réussir dans un domaine grâce à son talent, même si la danse classique n'est pas le domaine choisi

¹²⁶ Définition du verbe « provoquer » issue du Trésor de la langue française informatisé (TLFi), [En ligne], consultée le 28/12/2016. URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=217287795;?b=0;>

initialement par le père. Contrairement à madame Porchon et à Marie, le plaisir – et non la souffrance – est un élément déclencheur d’émancipation pour le danseur étoile. Ce qui ne signifie pas que Billy ne souffre pas pour s’émanciper, ni que les deux héroïnes ne ressentent pas un certain plaisir lorsqu’elles reprennent le contrôle de leur vie.

Claire Ubac, quant à elle, choisit un élément déclencheur différent des autres auteurs du corpus. Effectivement, Jala émet de plus en plus de doutes vis-à-vis de la tradition d’Urcande. Après que la reine Enora lui révèle le secret du royaume et l’origine de la loi du pays, Jala est face à un premier dilemme : elle prend conscience de son adoption réalisée par intérêts politiques et des projets manigancés par Enora. Elle se questionne sur le comportement à suivre. Voici un extrait de son monologue intérieur :

« Depuis que j’ai sept ans, j’apprends mon art en vue de gagner un concours, comme une jument dressée pour la course... [...] Est-ce que les autres princesses avant moi se sentaient aussi mal le jour de leurs dix-sept ans, en apprenant ce que je viens d’apprendre ? [...] Est-ce qu’aucune d’elles n’a eu envie de dire non ? De refuser la règle du jeu, de rejeter la couronne, de préférer redevenir seule au monde et d’aller son petit chemin ?

En tout cas, si elles y ont pensé, elles n’ont pas laissé de traces. »¹²⁷.

La comparaison péjorative de la « jument dressée » – Jala veut-elle dire que l’éducation qu’elle a reçue ressemble à un dressage¹²⁸ du corps et de l’esprit, ciblé et organisé par la reine ? – et les multiples questions rhétoriques montrent que le personnage veut rompre avec les règles que l’on lui impose. Cependant, la dernière phrase, pleine d’implicites, annonce un basculement possible de la pensée de l’héroïne. L’on peut imaginer que ses « prédécesseurs », comme Jala les appelle, ont obéi aux règles ou sont mortes pour avoir voulu résister, au vu des méthodes très violentes d’Enora. Après ce passage, le lecteur peut penser que Jala s’apprête à refuser la décision de la reine et qu’elle se prépare à l’affronter. Le sommeil et l’éducation d’Urcande intégrée depuis longtemps par la jeune femme semblent ramener la protagoniste dans le droit chemin, celui tracé pour elle par la tradition et la reine. Le discours intérieur de Jala le lendemain des faits est très différent :

« Sur la princesse Jala, la nuit a déposé la chemise glacée du devoir. Elle, une orpheline, imaginer une seconde qu’elle pourrait renverser l’ordre réglé et

¹²⁷ Claire Ubac, *op. cit.*, pp. 27-28.

¹²⁸ Cf. l’étymologie du verbe « dresser » : bas latin directiare : « redresser, mettre droit », dérivé de directus : « droit », d’après le Trésor de la langue française informatisé, [En ligne], consulté le 30/12/2016. URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=869051220;?b=0>

*suivi depuis tant d'années par de grandes dames ? N'en faire qu'à sa tête ?
Risquer de livrer l'Urcande à un pays étranger ? Non, il faut se montrer digne
du destin choisi pour elle, obéir à la reine à qui elle doit tout. »¹²⁹.*

La métaphore de l'habit du devoir est forte pour le lecteur. Jala abandonne – pour un temps - son esprit de révolte pour trois raisons. Elle se sent premièrement démunie et dépassée par l'imposante tradition ancrée dans la société depuis des générations. Elle se rend compte qu'elle ne peut rien faire pour arrêter le processus de sélection et pour renverser la loi d'Urcande. De plus, elle ne souhaite pas causer de problèmes politiques (conflits, guerres, violences) à son pays et ainsi à la reine. Enfin, elle réalise qu'elle a une dette envers Enora qui l'a recueillie, nourrie, éduquée. Elle paraît associer la révolte face à l'injustice de la tradition à une trahison envers sa bienfaitrice. La métaphore initiale du devoir est prolongée par la référence finale à la dignité, au destin et à l'obéissance.

Finalement, son don pour la peinture et l'amour qu'elle porte au berger poussent progressivement Jala à remettre la tradition d'Urcande en cause¹³⁰. Jala est motivée par sa nouvelle confiance en elle : elle n'a plus peur de contredire la reine et de lui désobéir. Comme elle l'explique au berger à la page 134 (à la fin du roman), « comme Loubilou [un des personnages inventés par le conteur], je veux sortir de ma prison et rouler. J'ai l'intention de l'annoncer à la reine. ». L'image de la délivrance vient contrebalancer les images précédentes du devoir et de l'obéissance.

B. Les déclencheurs externes

Des déclencheurs d'émancipation externes aux personnages principaux s'ajoutent aux éléments intérieurs. Parfois, la situation des personnages est vectrice d'émancipation. Que ce soit pour madame Porchon ou pour Marie, l'accumulation et la répétition au quotidien des paroles et des actes sexistes des époux sont à l'origine de la rupture et de l'affranchissement. L'absence de reconnaissance et de respect motive également les deux femmes.

La confrontation des opinions entre le protagoniste et les autres personnages amènent aussi les héros à changer de vie. Dans l'album *Les poupées c'est pour*

¹²⁹ Claire Ubac, *op. cit.* pp. 28-29.

¹³⁰ Claire Ubac ajoute un autre déclencheur interne à l'émancipation de Jala : « Jala est intelligente, elle se rend compte qu'à l'extérieur il se passe des choses différentes, qu'on lui cache des choses. On l'a choisie parce qu'elle est intelligente et justement parce qu'elle est intelligente, elle va se rebeller. C'est justement cette intelligence qui fait qu'un jour elle se retourne contre son mentor. ». (Source : entretien téléphonique)

les filles, les parents s'opposent dans leur discours sur les jouets : le père a des propos sexistes tandis que la mère semble moins influencée par les stéréotypes de genre, comme le montre l'extrait suivant :

« Maman a dit qu'elle ne voyait pas trop l'intérêt d'offrir un cadeau [en l'occurrence une boîte à outils] qui fait pleurer. "Les poupées c'est pour les filles ! Un point c'est tout !" [dixit le père]. "Je ne vois pas pourquoi ton fils ne pourrait pas s'occuper d'un bébé, tu l'as bien fait toi !" [dixit la mère]. "Ce n'est pas un bébé, c'est une **poupée**¹³¹ ! Ça n'a rien à voir !" »¹³².

Le père a intégré les stéréotypes de genre et les transmet à ses enfants. Reproduire un comportement social qui consiste à s'occuper de quelqu'un et à le soigner ne pose pas de problème au père, alors que cette activité du *care* est généralement réservée au genre féminin. Ce qui le dérange, c'est de voir son fils s'amuser avec un jouet qui est traditionnellement connoté au genre féminin. Il ne supporte pas que son fils renverse les codes liés au genre. Les deux enfants entendent cette confrontation des points de vue. Ce dialogue est sûrement à l'origine du changement d'attitude du grand frère. En effet, ce dernier bouleverse les stéréotypes de genre qu'on lui a inculqués pour aider son petit frère à construire une poussette pour la poupée. Dans l'album *La dictature des petites couettes*, le discours d'un tiers est aussi central dans l'émancipation (en devenir ?) des protagonistes. Le concours de beauté est un prétexte pour discuter des stéréotypes de genre liés à l'habillement et à la beauté. Sophie, Ana et Olga sont influencées par les stéréotypes de genre. L'opinion plus ouverte de Gabriel et du Chat ne semble pas avoir d'effets sur elles. C'est pourquoi, le discours final des fourmis est nécessaire pour que les protagonistes perçoivent le monde différemment. Étonnamment, les fourmis annoncent leur verdict en donnant un autre stéréotype. L'on peut imaginer que les enfants réagissent vivement à ce verdict, qui pourrait déclencher une émancipation. De la même façon, les paroles du berger influencent Jala puisqu'elles entrent en contradiction avec ce qu'elle vit au quotidien. Le libre-arbitre du berger s'oppose à la soumission à la tradition de Jala¹³³. Jala envie alors la situation du berger.

Au contraire, l'émancipation d'Hector est strictement due à des déclencheurs externes. Hector ne semble pas vouloir dévoiler son secret. Il le cache soigneusement aux autres. C'est l'action de Gédéon et Léonard qui provoque

¹³¹ En italique dans le texte original.

¹³² Ludovic Flamant, Jean-Luc Englebert, *op. cit.*, pp. 14-16.

¹³³ Le berger explique : « "Je suis en âge de décider de ma vie et j'ai envie de tenter ma chance !" Et elle, alors, que peut-elle décider ? Quelle chance a-t-elle ? C'est vraiment injuste ! » (Claire Ubac, *op. cit.*, p. 44.).

la découverte de la passion atypique. Sans eux, l'histoire aurait probablement été différente, l'émancipation n'aurait sûrement pas eu lieu. Un second élément déclencheur externe est présent dans l'œuvre : la tempête. Ce phénomène naturel fait disparaître tous les vêtements des personnages et rend le talent d'Hector indispensable pour un retour à la normale. La tempête a également une symbolique au-delà de son rôle dans la narration. Elle permet de mettre tout le monde sur un pied d'égalité, comme si les stéréotypes de genre disparaissaient grâce à la nudité.

C. L'humiliation, un passage obligé pour s'émanciper ?

Mis à part l'album de Ludovic Flamant et de Jean-Luc Englebert, un sous-thème est récurrent dans les œuvres du corpus. Il s'agit de l'humiliation, que ce soit des scènes ponctuelles d'humiliation ou des humiliations répétées au quotidien. Le verbe « humilier » se définit en ces termes : « Faire apparaître quelqu'un (dans tel ou tel de ses aspects) comme inférieur, méprisable, par des paroles ou des actes qui sont interprétés comme abaissant sa dignité ; synonyme : rabaisser »¹³⁴.

Dans les albums *La dictature des petites couettes* et *Hector l'homme extraordinairement fort*, l'humiliation est ponctuelle. Au début de l'œuvre, Gabriel et le Chat sont exclus du concours de beauté parce qu'ils ne correspondent pas aux critères de beauté de Sophie. Cette dernière a des propos assez violents¹³⁵ envers Gabriel et sa gestuelle ne laisse aucun doute : elle a les sourcils froncés, son bras gauche est levé ; le changement de la taille de police indique qu'elle hausse le ton. Cependant, quelques pages plus tard, Sophie accepte qu'ils participent au concours – même si leurs désaccords persistent. L'humiliation d'Hector est aussi ponctuelle mais elle est plus violente. En effet, il s'agit d'une véritable scène d'humiliation publique que Gédéon et Léonard organisent. Il y a d'ailleurs préméditation : les deux opposants, ayant des soupçons sur le héros, décident de l'espionner durant la nuit. Après avoir découvert le secret d'Hector, ils reviennent dans la cachette à l'insu du héros et volent les tricots. Leur projet est défini en ces termes : « Ses p'tits tricots, on va lui en faire une belle expo au p'tit coco ! »¹³⁶ ; le propos est ironique bien entendu. Pour rabaisser le protagoniste, Gédéon et Léonard étalent les tricots

¹³⁴ Définition du verbe « humilier » par le CNRTL, [En ligne], consultée le 17/01/2016.

URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/humilier>

¹³⁵ « *Ah non Gabriel !* Les garçons ça peut pas être beaux ! En plus, pour être beau, il faut des petites couettes comme ça ! » (Ilya Green, *op. cit.*, p. 12).

¹³⁶ Magali Le Huche, *op. cit.*, p. 22.

sur le chapiteau à la vue de tous, membres du cirque et clients-spectateurs. L'humiliation d'Hector est d'autant plus forte qu'il ne s'y attend pas, comme l'indiquent d'une part le texte : « Tout à ses rêveries, il n'aperçoit pas l'attroupement au loin »¹³⁷ et d'autre part l'illustration page 25. Cette illustration montre qu'Hector est abasourdi : il s'arrête de marcher et il est bouche bée. En plus de l'exposition des tricots, Gédéon et Léonard adressent à nouveau des insultes humiliantes à l'égard d'Hector devant le public. En bas de la page 27, l'auteure explicite la symbolique de cette scène en précisant : « Hector est humilié. ».

Au contraire, dans d'autres œuvres, l'humiliation est fréquente, voire systématique. Marie et madame Porchon vivent un rabaissement continu. Leurs époux leur rappellent sans cesse leur statut inférieur de femme, mais de manière implicite, ce qui rend l'humiliation encore plus violente. Les personnages masculins n'ont pas besoin de nommer, de faire référence clairement à la hiérarchie entre les hommes et les femmes, parce que pour eux celle-ci va de soi. Ainsi, les soi-disant marques d'affection de la part des hommes (« chérie », « maman »¹³⁸, « ma chère Marie », « chère Marie »¹³⁹) renvoient davantage à de l'hypocrisie. Elles sont souvent répétitives, devenant alors des formules toutes faites, vidées de leur sens premier. Quant au système politique d'Urcande, il est fondé sur une humiliation systématique des hommes. Ces derniers sont perçus comme des êtres inférieurs, inconstants et trompeurs – comme le résume bien le dicton célèbre du roman de Claire Ubac¹⁴⁰. La reine multiplie les propos moqueurs et blessants à l'égard des hommes. Enora veut d'ailleurs humilier les prétendants qui échouent en leur coupant un doigt, signe visible de leur faiblesse. Une des œuvres du corpus qui donne à voir très explicitement l'humiliation est le roman *Billy Elliot*. Contrairement au rabaissement implicite des femmes expliqué plus haut, les moqueries et les insultes dégradantes sont très nombreuses à l'égard du futur danseur étoile. Toutes ont pour but d'abaisser la dignité du jeune homme, comme le montrent ces quelques exemples : « femmelette », « pédé », « gonzesse », « neuneu », « spécial », « efféminés », « complètement fêlé », « tapette ». L'humiliation est constante, et d'autant plus forte que la majorité des personnages

¹³⁷ Magali Le Huche, *op. cit.*, p. 23.

¹³⁸ Anthony Browne, *op. cit.*, p. 10 et p. 11.

¹³⁹ Niels Mogens Bodecker, Erik Blegvad, *op. cit.*, p. 1 et p. 2.

¹⁴⁰ Voir page 37 du mémoire pour la citation exacte.

du livre y participent : le père, le grand frère, le collègue du père, son meilleur ami Michael, les filles du cours de danse, les enfants de l'école de Billy, les habitants d'Everington. Plusieurs scènes ponctuelles d'humiliation ont également lieu durant l'histoire.

Après avoir analysé l'humiliation présente dans les œuvres, nous allons déterminer si elle constitue une étape nécessaire dans le processus d'émancipation. Nous remarquons que les personnages qui subissent les plus fortes humiliations – Billy, Hector, Marie et madame Porchon – s'affranchissent presque tou-te-s à la fin de l'histoire. En ce qui concerne Jala, l'humiliation omniprésente dans le roman n'est pas contre elle mais à l'encontre de la gente masculine. Cependant, elle comprend au fur et à mesure que l'opinion de sa mère est basée sur du ressentiment transmis de génération en génération, donc sur des éléments subjectifs. Elle s'émancipe en remettant en cause les propos infériorisants et humiliants à l'égard des hommes qu'elle a intégrés depuis son adoption. *La dictature des petites couettes* ayant une fin ouverte, nous ne pouvons pas affirmer que l'humiliation ponctuelle joue un rôle dans l'affranchissement des personnages. Pour conclure, l'humiliation semble être une étape centrale dans le processus d'émancipation parce qu'elle est vectrice d'affranchissement pour cinq œuvres sur sept du corpus. Effectivement, elle crée, d'une part, une rupture essentielle entre deux temps pour retrouver une situation finale apaisée ; d'autre part, elle annonce une rupture à venir. La question est donc la suivante : est-il possible de s'émanciper sans honte et sans souffrance ? Ce n'est pas ce que semblent penser les auteurs du corpus.

D. L'influence de l'émancipation des protagonistes sur les jeunes lecteurs

Après avoir analysé les œuvres antisexistes du corpus et les points de vue des auteurs, notre réflexion aboutit logiquement à la figure du lecteur. Nous chercherons à savoir si les protagonistes influencent le lecteur, l'invitent à s'affranchir des stéréotypes sexistes pour s'émanciper à son tour. Les hypothèses initiales sont les suivantes : le lecteur n'est pas forcément capable de comprendre le message antisexiste et de l'intérioriser selon son âge ; le jeune lecteur – contrairement aux lecteurs experts - conserve ses stéréotypes de genre après avoir lu des œuvres qui luttent contre les stéréotypes de genre.

Premièrement, il est important de rappeler que les lecteurs ont des stéréotypes de genre dès leur plus jeune âge. Ces stéréotypes sont transmis par plusieurs instances : la famille, l'École, l'État et l'Église¹⁴¹. Christine Guionnet et Erik Neveu insistent particulièrement sur le rôle de l'éducation familiale – donc des parents - dans la transmission des identités genrées aux enfants¹⁴².

Les enfants comprennent et interprètent les œuvres en fonction de leur vécu personnel, de leur bagage littéraire et culturel, de leur connaissance du monde¹⁴³ - ce qui implique les stéréotypes sexistes. Nous avons déjà vu que la compréhension et l'interprétation des œuvres du corpus sont complexes. Ces deux processus littéraires nécessitent alors un lecteur très actif, capable de combler les blancs laissés par l'auteur, de faire des inférences et d'imaginer parfois la suite lorsque les œuvres ont une fin ouverte. Lorsque l'histoire est laissée en suspens, plusieurs interprétations sont possibles pour le lecteur, du moment qu'il les justifie par un retour au texte et aux illustrations. En ce qui concerne les œuvres antisexistes du corpus, inventer la suite signifie que le lecteur décide si le personnage s'émancipe ou non à partir des indices donnés par l'écrivain-e. Par exemple, le lecteur a le choix pour interpréter la dernière illustration de l'album *Vite, vite, chère Marie !* Il peut imaginer que Marie s'émancipe en quittant son époux et qu'elle vit désormais une vie heureuse ou que Marie s'émancipe en restant avec son époux grâce à une réorganisation du partage des tâches domestiques ou que Marie ne s'affranchit pas de la domination de son époux. De la même façon, le lecteur peut imaginer les réactions finales – absentes - des parents de l'album *Les poupées c'est pour les filles*. Nous pouvons supposer que la mère est ravie car elle montre une ouverture d'esprit durant l'histoire en acceptant que son fils joue à la poupée. La réaction du père est plus indécise. Le lecteur peut imaginer que le père accepte cette action

¹⁴¹ L'on retrouve cette idée chez Pierre Bourdieu, dans l'ouvrage *La Domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber », 1998.

¹⁴² Christine Guionnet et Erik Neveu expliquent que les stéréotypes de genre des enfants sont souvent la conséquence de la « reproduction du modèle parental et des milieux sociaux » puisque les enfants sont généralement influencés par le mode de pensée de leurs parents. (Source : *op. cit.*, 2014, p. 58.).

¹⁴³ Jean-Louis Dufays s'interroge sur ce qu'est la lecture littéraire et distingue deux approches opposées : lire ce serait pour certains privilégier « la distanciation critique », pour d'autres, « la participation psychoaffective, [...] la priorité aux émotions, aux processus d'identification et de reconfiguration subjective ». L'auteur précise qu'il existe une troisième approche de la lecture littéraire pensée comme « le va-et-vient entre les deux approches précitées : elle conçoit cette activité comme celle d'un lecteur "complet", qui joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle ». (Jean-Louis Dufays, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, consulté le 30/09/2016, disponible sur <http://recherchestravaux.revues.org/666>). C'est cette troisième approche que nous privilégions ici : lire une œuvre en mobilisant à la fois sa subjectivité et l'objectivité.

imprévue¹⁴⁴, se radoucit et qu'il commence à s'affranchir de ses stéréotypes pour ne plus les imposer à ses enfants. Le lecteur peut au contraire décider que les stéréotypes du père sont trop profondément ancrés en lui et qu'une énième dispute éclate. Le lecteur peut également choisir la fin de l'album *La dictature des petites couettes* : les enfants représentés réussissent à prendre du recul sur leurs stéréotypes grâce au discours des fourmis et deviennent plus tolérants ou bien ce discours ne les atteint pas et ne modifie donc pas leur attitude sexiste. Le roman de Claire Ubac présente également une fin ouverte. L'écrivaine explique ce choix d'écriture lors de l'entretien :

« J'aime énormément que les fins soient ouvertes et que le lecteur décide. Pour L'Histoire impossible à peindre, je les laisse tous les deux [...] Si le lecteur est très pessimiste et que pour lui, ils vont se disputer et qu'au prochain tournant ils seront déjà divorcés, cela lui appartient à elle ou à lui. »

C'est donc au lecteur de poursuivre les aventures du berger et de Jala, d'imaginer leurs relations – que nous supposons complexes vu l'éducation sexiste que la princesse a reçue – mais aussi d'inventer les conditions du retour au pouvoir de Jala et du règne à deux. Selon l'interprétation choisie par le jeune lecteur – émancipation ou non du protagoniste - l'œuvre n'a pas la même influence sur lui.

De plus, la réception des œuvres de la littérature de jeunesse est particulière, puisque les livres de jeunesse ont un double destinataire : les enfants et les adultes. Ainsi, il est possible que la même œuvre ne soit pas comprise et interprétée de la même façon par un enfant et par un parent. C'est ce que l'on appelle les différents niveaux de lecture. L'album d'Anthony Browne illustre bien cette idée. En effet, le premier niveau de lecture consiste à repérer l'évolution du parcours d'une femme d'abord dominée par son mari et ses fils, qui finit par s'émanciper grâce à un nouveau partage des tâches dans la famille. Remarquer les scènes d'humiliation de la femme par le mari correspond à un deuxième niveau de lecture. Comprendre que la métamorphose des personnages masculins en cochons est une métaphore de la saleté de la maison après le départ de la mère mais aussi une métaphore de la malversation du mari renvoie à un troisième niveau de lecture. Enfin, repérer et interpréter le cochon ailé au début de l'œuvre – qui remet en cause l'émancipation de Madame Porchon – consiste en un quatrième niveau de lecture¹⁴⁵. Il est probable

¹⁴⁴ Nous rappelons que la dernière illustration de l'album montre le petit frère souriant qui transporte sa poupée dans une poussette, poussette construite avec l'aide du grand frère et de la boîte à outils.

¹⁴⁵ Notre liste n'est pas exhaustive.

que les enfants n'accèdent qu'au premier niveau de lecture précité tandis que les lecteurs adultes poursuivent leur analyse de l'œuvre jusqu'au quatrième niveau de lecture. Dans l'album *Vite, vite, chère Marie !*, les jeunes lecteurs peuvent être amusés par la dernière illustration, alors que celle-ci montre l'effet de l'humiliation quotidienne subie par Marie. Au contraire, le lecteur expert repère les injonctions et le rabaissement systématique. Finalement, le lecteur doit interpréter les illustrations – notamment les expressions du visage des protagonistes - et trouver le sens caché des paroles du mari pour saisir la vision qu'a l'auteur de l'émancipation féminine. Si le lecteur croit que l'auteur défend l'époux de l'album, il fait un contresens majeur. Étant donné que l'émancipation est une notion complexe et abstraite, l'influence des ouvrages antisexistes sur les jeunes lecteurs - qui n'ont pas encore tous les outils pour comprendre et interpréter finement un texte, contrairement aux lecteurs adultes – semble moindre.

La question de l'âge des protagonistes est également un élément majeur pour savoir si les œuvres antisexistes influencent les jeunes lecteurs. Nous pouvons supposer que les albums *Les poupées c'est pour les filles* et *La dictature des petites couettes* invitent davantage les jeunes lecteurs à réfléchir aux stéréotypes sexistes puisqu'ils parlent de situations proches du quotidien des enfants : se déguiser, jouer. La focalisation interne du grand frère permet probablement une identification plus forte du jeune lecteur avec le protagoniste, contrairement aux récits à la troisième personne ou aux récits mettant en scène des adolescents (Billy, Jala) et des adultes (Madame Porchon, Marie, Hector).

Pour valider ou invalider mes hypothèses initiales, j'ai pu faire des observations sur le terrain en étudiant l'album *Hector l'homme extraordinairement fort* dans ma classe de CE1, durant mon stage en responsabilités en master 2. J'ai imaginé une séquence de neuf séances¹⁴⁶. En amont de ma séquence, j'ai proposé aux élèves une activité pour connaître leurs représentations sur le genre, la mixité et les stéréotypes sexistes¹⁴⁷. Chaque élève avait un tableau de deux colonnes (« Pour les filles », « Pour les garçons ») et une liste de mots, que j'avais fabriquée

¹⁴⁶ Cf. l'annexe 1 pour le plan détaillé de la séquence.

¹⁴⁷ Pour cette activité, je m'inspire de la tâche imaginée par Christelle Barbey et Sophie Launay dans leur mémoire de recherche de Master MEEF (ESPE d'Auvergne, 2015-2016) : les fleurs « fille » et « garçons ». (Source : Christelle Barbet, Sophie Launay, *Littérature de jeunesse " genrées " chez les élèves de 6 à 10 ans*, [En ligne], Education, 2016. <dumas-01345211>, consulté le 28/12/2016, disponible sur les archives ouvertes HAL, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345211>).

à partir des thèmes présents dans mon corpus¹⁴⁸. Chaque élève devait classer les étiquettes-mots dans la colonne de son choix. Je n'ai pas mentionné le terme « mixte » dans ma consigne pour ne pas influencer les élèves. Cependant, très rapidement, deux élèves m'ont demandé où ils devaient coller les étiquettes-mots mixtes. Je leur ai demandé d'expliquer le mot « mixte » pour vérifier qu'ils ne disaient pas cela au hasard. Le sens étant correct, j'ai alors proposé de coller les mots mixtes entre les deux colonnes. Pour synthétiser les résultats, je peux dire que la majorité des élèves de ma classe ont des stéréotypes de genre. À titre d'exemples, 15 élèves sur 17 considèrent que la danse classique est une activité exclusivement féminine, 14 élèves sur 17 pensent que jouer avec des poupées est réservé aux filles, 4 élèves sur 16 pensent que jouer avec des voitures est mixte, 12 élèves sur 15 considèrent que le rose est une couleur uniquement féminine, tandis que 6 élèves sur 16 pensent que le bleu est mixte.

Les objectifs de la séance 5 étaient de faire découvrir aux élèves le secret d'Hector puis de l'interpréter durant un débat. Je vais détailler ce débat qui a été riche. Après la lecture, j'ai demandé aux élèves de me dire le secret d'Hector. J'ai été très étonnée parce qu'au départ ils évoquaient uniquement les sentiments amoureux d'Hector pour Léopoldine. Ils m'ont parlé du tricot dans un second temps. Le débat a commencé par une intervention spontanée d'une élève. Elle a expliqué que selon elle Hector cachait sa passion parce qu'il avait honte et parce que tricoter c'était pour les filles. Cette réaction était attendue au vu des réponses de l'activité précédente sur les stéréotypes de genre. J'ai alors questionné la classe afin de savoir s'ils partageaient l'avis de l'élève. Les deux réactions majeures étaient les suivantes : d'une part, certain-e-s pensaient qu'Hector pouvait tricoter puisque tricoter c'est mixte¹⁴⁹, d'autre part, certain-e-s pensaient qu'Hector ne pouvait pas tricoter parce que c'est une activité réservée aux filles¹⁵⁰.

Ce qu'il est intéressant de souligner dans ce débat c'est que les élèves argumentent leur point de vue en faisant référence à leur vécu personnel, à ce qu'ils observent dans leur famille au quotidien et dans les médias (télévision).

¹⁴⁸ Cf. les annexes 2 et 3.

¹⁴⁹ Voici des exemples d'interventions d'élèves : « En fait, mon papa tricote. Tout le monde a le droit de tricoter, les garçons, les femmes. » (Razane), « Moi je pense que les garçons ils peuvent tricoter, faire de la couture [...] par exemple des fois il y a des magasins où il y a des messieurs qui tricotent. » (Maileen).

¹⁵⁰ Voici des exemples d'interventions d'élèves : « Moi je dirais que c'est les mamies qui tricotent. » (Mathéo), « Hector il a la honte de dire à tout le monde qu'il tricote [...] parce que les garçons ils ont pas le droit de tricoter » (Sarah), « Il n'a pas le droit de tricoter parce que c'est que pour les filles. » (Mohamed)

Soraia expliquait par exemple qu'elle ne pensait pas que tricoter était un loisir mixte parce qu'elle n'avait jamais vu un homme de son entourage tricoter : « Je ne crois pas que les hommes tricotent parce que ma mamie tricote mais mon papi ne tricote pas. ». Junior était d'accord avec elle parce qu'il ne connaissait personne dans sa famille qui tricotait. Cela ne faisait pas partie de son quotidien, cependant il a nuancé le propos : « Je crois que les garçons tricotent moins que les filles. ». Mohamed n'avait jamais vu d'hommes tricoter, il avait donc des difficultés à prendre du recul et restait campé sur ses positions malgré les arguments des autres.

Le deuxième élément important c'est la prise de parole d'une élève sur l'évolution des pratiques : « Avant les garçons n'avaient pas le droit de tricoter mais maintenant les garçons ils ont le droit de tricoter. ». Je lui ai demandé d'explicitier les expressions « avant » et « maintenant ». Elle a reformulé ainsi : « À l'époque, les garçons n'avaient pas le droit de tricoter et les filles n'avaient pas le droit de faire du bricolage. Mais maintenant, Hector il a le droit de tricoter. ». Plusieurs élèves ont proposé à leur tour des synonymes : « à l'époque », « à l'ancienne époque ». Ils ne réussissaient pas à éclairer davantage leur pensée mais il semble qu'ils avaient conscience – avec l'aide de leurs parents ? - des changements qui ont eu lieu auparavant dans la société concernant les femmes et les hommes.

Par la suite, j'ai essayé de leur faire dire et comprendre le terme « stéréotype », ce qui n'a pas été simple. J'ai donné des exemples de stéréotypes et je souhaitais qu'ils me disent le terme. Après plusieurs réponses hors-sujet ou extravagantes des élèves, j'ai moi-même prononcé le mot « stéréotype » et l'ai écrit au tableau. Donner une définition simple, compréhensible et adaptée à leur âge n'était pas évident. J'ai décidé de définir par l'exemple pour que cela soit plus concret pour eux¹⁵¹. J'ai également choisi de faire le lien entre le sexisme et le racisme, puisque le premier mot est construit sur le second, comme nous l'avons montré précédemment dans notre réflexion, mais également parce qu'une élève

¹⁵¹ « Quand Razane disait qu'il y a des garçons qui ne veulent pas acheter du rose dans les magasins parce que le rose c'est pour les filles, eh bien en fait c'est un stéréotype. Cela veut dire que c'est quelque chose qui est faux mais que l'on veut nous faire croire. Donc, par exemple, Mohamed, Mathéo, Yanis, vous avez tout à fait le droit de vous habiller en rose parce que l'on peut s'habiller de toutes les couleurs que l'on veut, que l'on soit fille ou garçon. Quand l'on dit à Hector "Hector tu ne peux pas tricoter, tu es un garçon, tricoter c'est pour les filles", c'est un stéréotype. ».

avait prononcé ce mot lorsque la classe cherchait le terme « stéréotype »¹⁵². Le débat s'est conclu sur les couleurs des vêtements en fonction du sexe et du genre. J'avais remarqué, lors de l'activité en amont de la séquence, que mes élèves avaient une vision très stéréotypée des couleurs, même au-delà du rose et du bleu. Un élève a expliqué que selon lui certaines couleurs étaient pour les filles et d'autres, pour les garçons. La suite de son intervention était particulièrement pertinente puisqu'il a précisé l'origine de son point de vue : « Il y a des gens qui me disent que le violet, le noir, le rose, le bleu foncé ce n'est que pour les filles, alors que moi j'aime bien le violet, le noir, le rose, le bleu foncé. ». J'en ai profité pour insister à nouveau sur le fait que ce sont des stéréotypes de genre. J'ai également fait remarquer que dans la classe, des filles portaient du bleu ce jour-là.

Dans la séance 6¹⁵³ de la séquence, l'objectif consistait à comprendre, analyser et interpréter la scène d'humiliation d'Hector par Gédéon et Léonard. Je souhaitais que les élèves trouvent eux-mêmes qu'il s'agissait d'une scène d'humiliation. Pour ce faire, je les ai questionnés sur les sentiments des personnages et sur leurs intentions. Comme les élèves ne me disaient pas les mots « humiliation » ou « humilié », j'ai relu la dernière phrase de l'extrait - « Hector est humilié. » - et je leur ai demandé de donner une définition de l'action « humilier ». Voici les réponses des élèves : humilier c'est lorsque l'on se moque de quelqu'un ; quand l'on est humilié, l'on est « vexé, triste, blessé ». Celles-ci n'étaient pas fausses mais elles n'étaient pas suffisantes pour définir l'humiliation. Par conséquent, j'ai donné moi-même la définition du verbe « humilier » inspirée du Larousse 2008 :

« Une humiliation est une action ou une situation qui humilie. Quand l'on humilie une personne, on la rabaisse, on la fait apparaître comme inférieure, méprisable, indigne de la valeur qu'on lui accordait. L'humiliation, c'est aussi le sentiment que l'on ressent après avoir été humilié. Sentiment qui a le même sens qu'humiliation : la honte. ».

Les élèves ont eu beaucoup de difficultés à comprendre cette définition. J'ai essayé de leur faire saisir le verbe « rabaisser », qui posait problème, par la gestuelle. Avec le recul, je me suis rendu compte que cette définition n'était pas adaptée à un public de CE1. Pour la séance suivante, j'ai donc donné aux élèves la définition

¹⁵² « C'est une forme de racisme, mais un racisme par rapport aux filles et aux garçons, c'est ce que l'on appelle le sexisme. Le sexisme, c'est lorsque l'on fait du mal ou qu'on insulte quelqu'un sous prétexte qu'il n'a pas le droit de faire ceci parce que c'est un garçon ou parce que c'est une fille. ».

¹⁵³ La fiche de préparation de la séance 6 est en annexe 5.

d'« humilier » issue du Larousse Junior de la classe : « Humilier une personne, c'est la traiter de telle façon qu'elle ressente de la honte. », qui a le mérite d'être simplifiée. Par la suite, j'ai simplifié le concept d'humiliation en l'associant à la moquerie, aux insultes et à la honte, plus facilement compréhensibles pour des CE1.

En cours de séquence, j'ai modifié les objectifs des séances suivantes. J'ai décidé de ne pas aborder le concept d'émancipation avec les élèves parce qu'il m'a paru trop complexe. Ces derniers avaient compris la fin de l'album : le regard des personnages sur Hector qui change, la passion originale d'Hector vécue au grand jour et partagée, le rôle majeur du tricot pour sauver le cirque et l'exclusion des dompteurs. J'ai préféré insister sur un seul nouveau concept - l'humiliation – auprès des élèves au lieu d'en rajouter d'autres, ayant déjà abordé le concept de stéréotype en filigrane de la séquence. J'ai aussi essayé de faire évoluer leurs représentations en leur faisant découvrir de grands couturiers (Karl Lagerfeld, Jean-Paul Gaultier et Christian Dior). J'ai expliqué qu'il y avait également des hommes qui faisaient de la couture, qui fabriquaient et inventaient des vêtements. J'ai projeté des photographies d'hommes en kilt pour leur montrer que des hommes portaient aussi des sortes de jupe, même si le kilt est un habit traditionnel en Écosse.

La séquence se termine par une évaluation sommative sur la compréhension de l'album et par une activité de réflexion personnelle sur les stéréotypes de genre. Cette dernière est un peu différente de l'activité en amont de la séquence. Elle est directement inspirée de la tâche imaginée par Christelle Barbey et Sophie Launay dans leur mémoire de recherche de Master MEEF¹⁵⁴. J'ai modifié l'activité en proposant trois fleurs à compléter : une fleur « fille », une fleur « garçon » et une fleur « mixte ». Les élèves écrivent sur les pétales de chaque fleur des mots qui leur font penser aux filles, aux garçons et à la mixité.

J'ai organisé les résultats en les classant par thème : caractéristiques physiques, habillement, accessoires, actions, personnes, jouets, loisirs-passions, couleurs et métiers¹⁵⁵. En analysant les résultats, j'ai observé trois comportements chez mes élèves : pour certain-e-s, leurs stéréotypes ont évolué positivement (basculement d'un item de la catégorie « filles » ou « garçons »

¹⁵⁴ Christelle Barbet et Sophie Launay, *op. cit.*

¹⁵⁵ Pour consulter l'ensemble des résultats, cf. annexe 7. Certaines productions d'élèves sont présentées en annexe 8.

à la catégorie « mixte ») ; pour d'autres, leurs stéréotypes ont évolué négativement (basculement d'un item de la catégorie « mixte » à la catégorie « filles » ou « garçons ») ; enfin, certains élèves gardent les mêmes stéréotypes (stagnation des items dans les catégories initiales). Sur 18 élèves interrogés, 11 élèves ont modifié leur point de vue positivement, 2 ont modifié leur point de vue négativement et 12 élèves ont gardé les mêmes stéréotypes¹⁵⁶.

Ce qu'il est important de préciser, c'est que les élèves qui ont modifié leur point de vue positivement ont encore des stéréotypes sexistes. Tous les thèmes ne sont pas devenus mixtes. L'habillement, les couleurs et les loisirs sont les thèmes qui sont davantage mixtes. Par exemple, deux élèves ont écrit « pantalon » dans la fleur mixte alors qu'auparavant « pantalon » était dans la catégorie « garçons ». Quatre élèves considèrent que la couture est mixte, d'après les fleurs. Deux élèves ont écrit « rose » dans la fleur mixte et deux autres ont écrit « bleu » dans la fleur mixte. Plusieurs élèves ont également noté des couleurs dans deux fleurs. Il est possible que les élèves aient rempli la fleur « garçons » ou la fleur « filles » en premier et qu'ils aient modifié leur point de vue en remplissant la fleur mixte. En les interrogeant, ils m'ont expliqué qu'ils voulaient mettre ces mots uniquement dans la fleur mixte¹⁵⁷. Je me suis alors rendu compte, en dialoguant, que les élèves se posaient des questions et s'interrogeaient pour remplir les fleurs. Le dialogue entre l'enseignant et les élèves permet aussi de mieux cerner les origines des classements. Par exemple, les élèves qui ont écrit « jupe » dans la fleur mixte m'ont expliqué qu'ils se souvenaient des photographies d'hommes en kilt que je leur avais montrées durant la séquence. Les élèves s'appuient à nouveau sur ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent dans leur environnement proche pour catégoriser.

Un phénomène inattendu est apparu dans les résultats. Certain-e-s élèves ont écrit des items stéréotypés dans les fleurs « filles » et « garçons » et ont contourné l'idée de mixité en proposant des mots très généraux pour la fleur mixte¹⁵⁸. De même, une élève a adapté le thème de la danse en fonction des sexes : elle a écrit

¹⁵⁶ Certain-e-s élèves sont présent-e-s dans deux catégories à la fois.

¹⁵⁷ Le fait que la même idée soit présente à la fois dans « garçons » ou « filles » et dans « mixte » pourrait montrer que l'élève change de point de vue tout en ayant encore à l'esprit le stéréotype sexiste initial.

¹⁵⁸ En voici des exemples : « jouet », « habit », « manger », « vivre », « cartables », « toilettes », « marcher », « grimacer », « lire », « bavarder », « tête », « plage », « cinéma » et « école ».

« danse classique » dans la fleur « filles » et « danse hip hop » dans la fleur « garçons », ce qui montre bien qu'elle a encore des stéréotypes pour les loisirs.

Pour conclure, mes élèves ont toujours des stéréotypes de genre à la suite de l'étude de l'album *Hector l'homme extraordinairement fort*. Ma seconde hypothèse « le jeune lecteur - contrairement aux lecteurs experts - conserve ses stéréotypes de genre après avoir lu des œuvres qui luttent contre les stéréotypes de genre » est ainsi validée. Cependant, la séquence a permis à certain-e-s de prendre du recul par rapport à leurs opinions et de modifier certains stéréotypes. L'exemple de la jupe devenue mixte prouve qu'un travail explicite sur la lutte contre les stéréotypes est bénéfique pour les élèves. À travers ma séquence, je visais davantage une prise de conscience qu'un bouleversement total et durable des idées de mes élèves¹⁵⁹. Pour que la lutte contre les stéréotypes sexistes soit efficace à l'école, il est souhaitable selon moi que cette première prise de conscience soit renouvelée plusieurs fois dans l'année et dans les classes supérieures. Ma séquence n'est par conséquent pas suffisante mais il s'agit d'une première base pour les prochaines séquences de littérature et d'Éducation morale et civique¹⁶⁰.

En ce qui concerne ma première hypothèse « le lecteur n'est pas forcément capable de comprendre le message antisexiste et de l'intérioriser selon son âge », la réponse est plus complexe à apporter. Plusieurs éléments m'amènent à valider cette hypothèse. On a déjà montré plus haut que les œuvres antisexistes ont différents niveaux de lecture plus ou moins accessibles selon l'âge du lecteur. Les auteurs emploient également des mécanismes pour transmettre leur message antisexiste - mécanismes plus ou moins faciles à repérer et à analyser selon les lecteurs. J'ai aussi pu remarquer que le changement de point de vue sur les stéréotypes de genre demande une certaine maturité intellectuelle. Or tous-toutes mes élèves de CE1 n'ont pas encore cette maturité. Certains d'élèves considèrent les activités que j'ai proposées comme des exercices scolaires où il n'existe qu'une seule bonne réponse. D'autres ont écrit des mots dans la fleur mixte pour faire comme leur camarade ou pour faire plaisir à l'enseignant. Prendre du recul sur ses propres stéréotypes demande également une capacité de réflexion importante : explicitation de sa

¹⁵⁹ Je pense que ce bouleversement total et durable ne peut se réaliser qu'après de multiples prises de conscience (à l'école et ailleurs) et qu'avec une convergence des différentes instances dans la lutte antisexiste.

¹⁶⁰ J'envisage par exemple de débattre avec eux sur plusieurs articles de *La Déclaration des droits des filles* et de *La Déclaration des droits des garçons* d'Élisabeth Brami et d'Estelle Billon-Spagnol, afin de réfléchir à nouveau sur les stéréotypes de genre, collectivement.

pensée par le langage, formulation d'arguments, de contre-arguments, utilisation d'exemples pour étayer sa thèse ou pour s'opposer à une thèse différente. Certains de mes élèves avaient des difficultés à énoncer clairement leur avis ou à l'argumenter. Le fait que les stéréotypes de genre sont majoritairement intériorisés par les élèves complexifie aussi le passage à l'argumentation.

Enfin, un autre élément permet de valider ma première hypothèse. Il s'agit de la construction de l'identité sexuée¹⁶¹ de l'enfant théorisée en 1966 par le psychologue américain Lawrence Kohlberg. Cette construction est divisée en trois stades : « identité de genre » (à environ 2 ans), « stabilité de genre » (vers 3-4 ans) et « constance de genre » (vers 5-7 ans)¹⁶². Anne Dafflon Nouvelle précise que « le stade de constance de genre est totalement atteint lorsque les enfants adoptent le même raisonnement [caractère immuable du sexe dans le temps et indépendamment des situations] pour des personnes qui leur sont totalement inconnues. »¹⁶³. Mes élèves de CE1 ont entre 6 et 7 ans, ils sont donc à priori dans le troisième stade. Cependant, je me suis aperçu qu'ils généralisaient peu lorsqu'ils justifiaient leur point de vue. Ils étaient très autocentrés sur leur environnement proche. Comme l'expliquent Christelle Barbey et Sophie Launay dans leur mémoire de recherche,

« à un certain âge (vers cinq ans), les élèves ne sont pas assez mûrs dans leur construction de l'identité sexuée pour pouvoir intérioriser d'autres données sur le genre ("période critique du développement de l'enfant"). Pour elles [Séverine Ferrière et Christine Morin-Messabel], tant que cette maturité n'est pas acquise, les élèves ne sont pas prêts à entendre des contre-stéréotypes. »¹⁶⁴

Je suppose donc que mes élèves n'ont pas encore terminé la construction de leur « identité sexuée » qui leur permettrait de faire évoluer leurs stéréotypes sexistes. Les âges associés aux stades sont par conséquent variables. L'on peut imaginer que des élèves de cycle 3 intègrent davantage le message antisexiste des œuvres.

¹⁶¹ L'identité sexuée correspond aux « différentes étapes à travers lesquelles passent un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture. ». Source : Anne Dafflon Nouvelle (dir), *Filles-garçons – Socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG, « Vies sociales », 2006, p. 10.

¹⁶² *Ibid*, p. 12. Les enfants, au premier stade, identifient le sexe d'une personne en s'appuyant sur des « caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure, les vêtements ». (*Ibid*, p. 12). Au deuxième stade, « les enfants comprennent que le sexe d'un individu est une donnée stable au cours du temps. Les filles deviendront des femmes et les garçons deviendront des hommes. » (*Ibid*, p. 12). Au dernier stade, « ils ont [...] intégré que l'on est un garçon ou une fille en fonction d'un critère biologique stable, l'appareil génital, et que le sexe est une donnée immuable à la fois au cours du temps et indépendamment des situations [par exemple, le déguisement]. » (*Ibid*, p. 12).

¹⁶³ *Ibid*, p. 12.

¹⁶⁴ Christelle Barbey et Sophie Launay, *op. cit.*, p. 29.

Conclusion générale

Notre mémoire de recherche avait pour objectifs de questionner la représentation de l'émancipation dans les œuvres de littérature de jeunesse du corpus, d'étudier la transmission des stéréotypes de genre ainsi que d'analyser les effets que des œuvres antisexistes ont sur des lecteurs du cycle 2. Nous pouvons affirmer que l'émancipation est représentée majoritairement dans un contexte réel et qu'elle concerne à la fois des personnages féminins et masculins, de tous âges, stéréotypé-e-s ou atypiques. Dans les œuvres du corpus, les victimes de la domination masculine sont multiples. L'émancipation des protagonistes est également mise en valeur par une conduite du récit spécifique. Le message sexiste présent dans les œuvres est transmis par plusieurs instances.

Au cours de notre réflexion, nous avons remarqué que le concept d'émancipation est complexe. Certains personnages semblent s'affranchir sur le long terme (Hector, Billy Elliot) alors que pour d'autres, les auteur-e-s laissent aux lecteurs le choix de décider (Jala, Sophie, le grand frère, Marie). Parfois, les apparences sont trompeuses : une émancipation qui paraissait réussie est en fait sur le point d'échouer, si le lecteur décrypte les indices (madame Porchon). Statuer sur la réussite définitive de l'affranchissement des personnages est par conséquent difficile. L'émancipation, qu'elle soit romanesque ou dans la vie réelle, suppose plusieurs prises de conscience successives. La question de l'engagement des écrivains-écrivaines du corpus est aussi compliquée, globalement par manque d'informations. Pour certain-e-s auteur-e-s, la lutte contre les stéréotypes de genre est un thème qui paraît important. Néanmoins, tous-tes développent à leur manière leur vision du monde patriarcal et leur point de vue sur l'émancipation.

En ce qui concerne l'influence des œuvres antisexistes sur les jeunes lecteurs, nous avons validé nos deux hypothèses initiales. Les élèves de CE1 interrogés ont gardé des stéréotypes de genre après la lecture de l'album d'Hector et ont eu des difficultés à faire évoluer leur vision du monde. Des premières prises de conscience sont tout de même apparues. Selon nous, la lutte contre le sexisme serait plus efficace si l'école mais aussi les familles et la société opéraient un profond changement dans leurs opinions sur le genre et le sexe. Les classements des élèves reflètent ce qu'ils voient et entendent dans leur environnement proche.

Bibliographie

Bibliographie primaire

Œuvres du corpus

BODECKER Niels Mogens, BLEGVAD Erik, *Vite, vite, chère Marie !*, trad. fr. A.-M. Homassel, Paris, Autrement Jeunesse, 2004, 32 p. [*Hury, hury, Mary dear !*, 1998].

BROWNE Anthony, *À calicochon*, trad. fr. É. Duval, Paris, Kaléidoscope, 2013, 32 p. [*Piggybook*, 1987].

BURGESS Melvin, *Billy Elliot*, trad. fr. V. Rubio, Paris, Gallimard Jeunesse, « Folio Junior », 2007, n° 1158, 213 p. [*Billy Elliot*, 2001], d'après un scénario original de Lee Hall.

FLAMANT Ludovic, ENGLEBERT Jean-Luc, *Les poupées c'est pour les filles*, Paris, École des Loisirs, « Off-Pastel », 2013, 34 p.

GREEN Ilya, *La dictature des petites couettes*, Paris, Didier Jeunesse, 2014, 44 p.

LE HUCHE Magali, *Hector l'homme extraordinairement fort*, Paris, Didier Jeunesse, 2008, 48 p.

UBAC Claire, *L'Histoire impossible à peindre*, Paris, École des Loisirs, « Neuf », 2004, 142 p.

Bibliographie secondaire

Œuvres complémentaires à la bibliographie primaire

BRAMI Élisabeth, BILLON-SPAGNOL Estelle, *La Déclaration des droits des filles*, Saint-Mandé (Val-de-Marne), Talents hauts, 2014, 30 p.

- *La Déclaration des droits des garçons*, Saint-Mandé (Val-de-Marne), Talents hauts, 2014, 30 p.

BRUEL Christian, GALLAND Anne, BOZELLE Anne, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Paris, Éditions Être, 2009, 50 p. [*Le sourire qui mord*, 1976].

DIEUAIDE Sophie, ALLAG Mélanie, *Je veux une quiziine !*, Saint-Mandé (Val-de-Marne), Talents hauts, « Livres et égaux », 2008, 35 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Les garçons et les filles*, Toulouse, Milan jeunesse, « Les goûters philo », 2001, 40 p.

VINCENT Béatrice, DIEUAIDE Sophie, DUBOIS Bertrand, *Filles = garçons ? L'égalité des sexes*, Paris, Autrement Jeunesse, « Junior. Société », 2001, 47 p.

Études critiques

- Usuels

Encyclopédie Universalis, [En ligne]. URL: <http://www.universalis.fr/>

Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), à partir du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), [En ligne].

URL: <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Dictionnaire *Le Grand Robert*, [En ligne].

URL : <https://gr-bvdep-com.fennec.u-pem.fr/robert.asp>

- Textes officiels

« Cycle des apprentissages fondamentaux, progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année » et « Cycle des approfondissements, progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen » in *Bulletin officiel n° 1*, 5/01/2012, [En ligne].

URL: http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

« Programme d'enseignement de l'école maternelle », in *Bulletin officiel spécial n° 2*, 26/03/2015, [En ligne].

URL: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

Synthèse sur les « ABCD de l'Égalité » et sur le « Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école », Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ministère des Droits des Femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, [En ligne], mise en ligne le 30/06/2014, consultée le 30/03/2017. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>

NAVES Marie-Cécile, WISNIA-WEILL Vanessa, « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance », rapport du Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective, janvier 2014, 236 p. [En ligne]. Consulté le 24/11/2015.

URL: http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf

- Ouvrages généraux

- Relations entre les hommes et les femmes

ASSOCIATION ADÉQUATIONS, Développement durable – Diversité culturelle – Solidarité internationale – Égalité femmes/hommes. [En ligne]. [Mis en ligne en 2008]. Consulté le 14/11/2015.

URL: <http://www.adequations.org/spip.php?rubrique305>

BOURDIEU Pierre, *La Domination masculine*, Paris, Seuil, « Liber », 1998, 134 p.

DELPHY Christine, *L'Ennemi principal. Volume 1, Économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, « Nouvelles questions féministes », 1998, 262 p.

- *L'Ennemi principal. Volume 2, Penser le genre*, Paris, Syllepse, « Nouvelles questions féministes », 2001, 365 p.

HÉRITIER Françoise, *Masculin-Féminin I. La Pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, « Sciences humaines », 2002, 336 p. [1996].

- *Masculin-Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, « Poches », 2002, 441 p.

- Émancipation

BEAUVOIR Simone de, *Le Deuxième Sexe*, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 2 tomes, 1986, [NRF, 1949], 408 et 663 p.

- Genre

BERENI Laure, TRACHMAN Mathieu, *Le genre, théories et controverses*, Paris, PUF, « La Vie des idées », 2014, 100 p.

BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle & CROMER Sylvie, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, [En ligne], 2002/2, (Vol. 57), pp. 261-292. Consulté le 14/11/2015. URL: <http://www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm>

BUTLER Judith, *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, trad. fr. C. Kraus, Paris, La Découverte, « La découverte Poche », 2006, 283 p. [*Gender Trouble*, 1990].

GUIONNET Christine, NEVEU Erik, *Féminins, masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2014, 430 p.

LAQUEUR Thomas, *La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident*, trad. fr. M. Gautier, Paris, Gallimard, « Folio essais », 2013, 520 p. [*Making sex, body and gender from the Greeks to Freud*, 1992].

- Stéréotypes

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Armand Colin, « 128. Lettres », 2011, 122 p.

ANGELOT Hélène, BIJOT Élodie, BILLOT Pierre, QUILLIVIC Marie, SCHLIER Adeline, « Chronique "culture jeune". Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums. », *Le français aujourd'hui*, 4/2008 (n° 163), p. 109-114, [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-4-page-109.htm

DAFFLON NOVELLE Anne (dir), *Filles-garçons – Socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG, « Vies sociales », 2006, 399 p.

- Sexisme

ASSOCIATION LAB-ELLE, *Albums attentifs aux potentiels féminins*, 2006-2010. [En ligne]. Consulté le 6/10/2015.

URL: <http://www.lab-elle.org/>

BONARDI VALENTINOTTI Barbara, « Où en sont les stéréotypes sexistes ? », in *Revue Parole*, par l'Institut Suisse Jeunesse et Médias, (s.d.). [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL: <http://www.ricochet-jeunes.org/magazine-propos/article/182-valentinotti-stereotypes-sexistes>

DHAVERNAS Marie-Josèphe, KANDEL Liliane, « SEXISME », Encyclopædia Universalis. [En ligne]. Consulté le 24/11/2015.

URL: <https://www-universalis--edu-com.fennec.u-pem.fr/encyclopedie/sexisme/>

MURCIER Nicolas, « La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant. Favoriser l'évolution des rôles des femmes et des hommes et éliminer les stéréotypes sexistes », Bruxelles, avril 2005. [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL:

<http://www.cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/ConstrucSocSexuee.pdf>

PANNATIER Gaël, « Guillaume Carnino : Pour en finir avec le sexisme. », *Nouvelles Questions Féministes*, 3/2005 (Vol. 24), p. 147-149. [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL: www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2005-3-page-147.htm

- Articles sur les auteur-e-s majeur-e-s du féminisme

« Autour du livre de Christine Delphy L'Ennemi principal », *Travail, genre et sociétés*, [En ligne], 2000/2 (N° 4), pp. 157-200. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-157.htm>

DÉCHAUX Jean-Hugues, « Laqueur Thomas, La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident », in *Revue française de sociologie*, [En ligne], 1993, 34-3. pp. 454-457. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4269

FAURE-PRAGIER Sylvie, « Comment penser aujourd'hui la valence différentielle des sexes ? », *Adolescence* [En ligne], 2014/1 (T.32 n° 1), pp. 71-83. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-adolescence-2014-1-page-71.htm>

FINE Agnès, « Françoise HÉRITIER, Masculin, Féminin. La pensée de la différence. Paris, O. Jacob, 1996. », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 8 | 1998. Disponible sur <http://clio.revues.org/326>

LECARME-TABONE Éliane, « Essai et autobiographie : du Deuxième sexe aux Mémoires d'une jeune fille rangée », *Les Temps Modernes*, [En ligne], 2009/3 (n° 654), pp. 1-21. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2009-3-page-1.htm>

ROUDINESCO Élisabeth, « Soudain, Le Deuxième Sexe... », *Les Temps Modernes*, [En ligne], 2008/1 (n° 647-648), pp. 192-212. Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2008-1-page-192.htm>

- Études thématiques

- Stéréotypes sexistes dans la littérature de jeunesse

BARBET Christelle, LAUNAY Sophie, *Littérature de jeunesse et représentations " genrées " chez les élèves de 6 à 10 ans*, [En ligne], Education. 2016. <dumas-01345211>, consulté le 28/12/2016, disponible sur les archives ouvertes HAL, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345211>

CROMER Sylvie, TURIN Adela, « Que racontent les albums illustrés aux enfants ? ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes? », in *Revue Recherches féministes*, n°1, 1998, p. 223-230. [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL: <http://www.erudit.org/revue/RF/1998/v11/n1/057975ar.html>

DAFFLON NOVELLE Anne, « Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? Synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines de publication récente », (s.d.). [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL:<http://www.cemea.asso.fr/aquoujouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf>

MORIN-MESSABEL Christine (dir.), SALLE Muriel (dir.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, « Savoir et formation. Genre et éducation », 2013, 230 p.

ROGER Marie-Sabine, SOL Anne, *À quoi tu joues ?*, Paris, Sarbacane, 2009, 40 p.

SMADJA Isabelle, BRUNO Pierre, « Évaluer le sexisme d'une œuvre : nécessité et difficulté. », in *Le français aujourd'hui*, 4/2008 (n° 163), p. 29-36. [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-4-page-29.htm

VUATTIER DUJARDIN Matthieu, *Déconstruire les stéréotypes de genre avec la littérature de jeunesse : retour sur un dispositif pédagogique auprès d'élèves d'école maternelle*, 60 p. Mémoire : Sciences humaines et sociales : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Lille Nord de France, Villeneuve d'Ascq : 2013-2014. [En ligne]. Consulté le 25/11/2015.

URL: <https://hal-insu.archives-ouvertes.fr/dumas-01089332/document>

- Figures féminines et masculines dans la littérature de jeunesse

CHABROL GAGNE Nelly, *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2011, 238 p.

CONNAN-PINTADO Christiane, BÉHOTÉGUY Gilles (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, « Études sur le livre jeunesse », 2014, 310 p.

DIONNE Anne-Marie, « Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse », *Service social*, numéro 1, 2012, p. 85-98, [En ligne]. Consulté le 14/11/2015.

URL: <https://www.erudit.org/revue/ss/2012/v58/n1/1010443ar.html>

Fille d'album, ressources pour une littérature jeunesse antisexistes. [En ligne]. [Mis en ligne en février 2014]. Consulté le 1/12/2015.

URL: <https://filledalbum.wordpress.com/>

LARUE Anne, « Nelly Chabrol Gagne, *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album* » *Strenæ* [En ligne], 3 | 2012, [Mis en ligne le 25/01/2012]. Consulté le 27/10/2015.

URL: <http://strenae.revues.org/556>

TÉLÉMAQUE, *Littérature de jeunesse, fiches pédagogiques, Féminin/Masculin*, [En ligne]. [Mis en ligne le 7/12/2007]. Consulté le 24/11/2015.

URL: <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/fem-masculin.htm>

Textes et documents pour la classe, « Filles et garçons dans la littérature de jeunesse », n° 823, 01/11/2001.

- Figures du héros et de l'antihéros

MIRAUX, Jean-Philippe, *Le personnage de roman : genèse, continuité, rupture*, Paris, Nathan, « 128. Lettres », 1997, 128 p.

PRINCE Nathalie, *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, 2010, 247 p.

- Argumentation

PERELMAN Chaïm, « Argumentation », *Encyclopædia Universalis*, [En ligne], consulté le 17/01/2017. URL : <https://www-universalis--edu-com.fennec.u-pem.fr/encyclopedie/argumentation/>

- Ressources sur les auteur-e-s du corpus

BRUEL Christian, *Anthony Browne*, Paris, Éditions Être, « Boîtaoutils », 2001, 310 p.

Anthony Browne. Histoires d'une œuvre, livret créé par l'École des loisirs, Kaléidoscope, publié en 2009.

Site officiel de l'écrivain Melvin Burgess, [En ligne], consulté le 11/02/17.

URL : <http://melvinburgess.net>

Site officiel de l'écrivain Ludovic Flamant, [En ligne], consulté le 11/02/17.

URL : <http://www.ludovicflamant.be/>

Site officiel Ricochet fondé par l'Institut suisse Jeunesse et Médias ISJM, [En ligne]. URL : <http://www.ricochet-jeunes.org>

Annexes

Annexe 1 : le plan de séquence sur l'album *Hector l'homme extraordinairement fort* de Magali Le Huche (Périodes 3 et 4).

Les stéréotypes de genre avec Hector

- Domaine : Français
- Sous-domaines : Lecture et compréhension de l'écrit, Littérature, Langage oral
- Projet d'école : - Réussite -> Maîtrise de la langue
- Socle commun 2016 : Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer et Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen
- Niveau : CE1
- Effectif : 19 élèves

Compétences du programme : 1) **Langage oral** :

- Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.
- Pratiquer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...).

2) Lecture et compréhension de l'écrit :

→ Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.

Compétences transversales :

→ Accepter les différences, tolérance (La sensibilité : soi et les autres).

→ Connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique, l'égalité de droit entre les femmes et les hommes (Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres).

→ S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres ; les préjugés et les stéréotypes (Le jugement : penser par soi-même et avec les autres).

Objectifs de séquence : lire, comprendre et interpréter un album qui combat un stéréotype sexiste : *Hector l'homme extraordinairement fort* de Magali Le Huche

Séances	Objectifs	Durée	Documents utilisés
Séance 0 : représentations initiales des élèves	connaître les représentations genrées des élèves en vue de ma séquence sur l'album <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i> de Magali Le Huche.	1h	- 19 photocopiés tableau - 19 photocopiés liste de mots à classer - colle, ciseaux
Séance 1 : introduction de l'album	découvrir l'album par la première de couverture et le résumé ; faire des hypothèses sur l'histoire.	30 minutes	- l'album - 1 affiche vierge pour hypothèses

Séance 2 : approfondissement sur les personnages	découvrir les personnages et leurs caractéristiques (pp. 1-6).	40 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - l'affiche hypothèses - l'affiche présentation du livre - l'album - 19 photocopiés personnages
Séance 3 : approfondissement sur le contexte de l'album	se documenter sur les métiers du cirque : recherches documentaires en groupe.	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - dossiers documentaires sur le cirque - questionnaires
Séance 4 : exposés sur le cirque	dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire : exposés des élèves.	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - dossiers documentaires sur le cirque - questionnaires et corrigés - appareil photo (enseignante)
Séance 5 : les secrets d'Hector	découvrir et interpréter les secrets d'Hector : sa passion pour le tricot et son amour caché lors d'un débat (pp. 7-13).	45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - l'affiche présentation des personnages - l'affiche hypothèses - l'album - bâton de parole, dictaphone - 19 photocopies des pages 9 et 10 pour les élèves (Hector tricote en cachette)

Séance 6 : la scène d'humiliation	comprendre, analyser et interpréter la scène d'humiliation (pp. 14-28).	50 minutes	- l'album, bâton de parole - 19 photocopiés définition - 19 photocopiés cartes d'identité des personnages - 19 feuilles grands carreaux photocopiées (production d'écrit)
Séance 7 : étude de la fin de l'album	comprendre et analyser l'élément perturbateur de l'album (la tempête) ; comprendre la morale de l'histoire pour lutter contre les stéréotypes de genre et promouvoir la tolérance (pp. 28-40).	45 minutes	- l'album - bâton de parole - 19 photocopiés nouvelle définition - photographies grands couturiers et kilt - vidéoprojecteur et ordinateur
Séance 8 : bilan sur Hector	évaluation sommative sur la compréhension globale de l'album.	40 minutes	- 19 photocopiés évaluations
Séance 9 : bilan sur les stéréotypes de genre des élèves	tester l'évolution des stéréotypes des élèves après l'étude de l'album	30 minutes	- 19 photocopiés fleurs du sexisme - crayons de papier

Annexe 2 : le document individuel de classement

Prénom :

Pour les garçons	Pour les filles

Annexe 3 : la liste individuelle de mots à classer

Danser	Travailler avec des enfants
Chanter	Faire de la musique
Jouer à la marelle	Se déguiser
Jouer à la corde à sauter	Faire le ménage, nettoyer
Fabriquer des vêtements	Danse classique
Cuisiner	Boxe
Jardiner	Pantalon
Jouer avec des poupées	Jupe
Jouer avec des voitures	Robe
Jouer au football	Tee-shirt
Travailler dans une boulangerie	Baskets
Travailler dans une charcuterie	Noir
Piloter un avion	Violet
Soigner des personnes	Marron
Coiffer des personnes	Blanc
Bibliothécaire	Jaune
Karaté	
Bricoler	
Rose	
Bleu	
Rouge	
Vert	

Annexe 4 : synthèse des résultats de l'activité diagnostique sur les stéréotypes de genre avec ma classe de CE1.

17 élèves ont participé à la tâche, dont 7 filles et 10 garçons.

	Mots à classer	Catégorie « Pour les filles »	Catégorie « Pour les garçons »	Catégorie « Mixte »	Total	Non renseigné
En référence à <i>Billy Elliot</i>	Danser	9		6	15	2
	Danse classique	15		2	17	/
	Boxe		9	7	16	1
En référence à <i>Hector</i>	Fabriquer des vêtements	6	4	7	17	/
En référence à À <i>calicochon</i> et <i>Vite vite chère Marie !</i>	Cuisiner	1	4	12	17	/
	Jardiner	1	3	11	15	2
	Faire le ménage, nettoyer	4	2	11	17	/
En référence à <i>Les poupées c'est pour les filles</i>	Jouer avec des poupées	14	1	2	17	/
	Jouer avec des voitures		12	4	16	1
	Bricoler		10	7	17	/
En référence à <i>La Dictature des petites couettes</i>	Se déguiser	1	2	12	15	2
	Rose	12		3	15	2
	Bleu		10	6	16	1
	Rouge	3	5	7	15	2
	Vert		8	7	15	2
	Jaune	2	5	9	16	1

	Blanc	1	3	10	14	3
	Noir	1	9	6	16	1
	Violet	9	2	5	16	1
	Marron		9	6	15	2
	Pantalon		4	12	16	1
	Jupe	14			14	3
	Robe	13		1	14	3
	Tee-shirt		3	11	14	3
	Baskets		5	11	16	1

Annexe 5 : la fiche de préparation de la séance 6

Fiche de préparation : Français – Littérature : l’humiliation d’Hector (pp. 14 – 28)

Date : Jeudi 26 janvier 2017	Niveau de classe : CE1
Place de la séance dans la séquence : 6/9	Nombre d’élèves : 19
Compétences : - participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...).	
- comprendre et interpréter un texte et des illustrations	
Objectifs spécifiques de la séance : comprendre, analyser et interpréter la scène d’humiliation.	
Type de séance : découverte	
Durée de la séance : 50 min	

Durée de chaque phase	Organisation de la classe	Matériel	Déroulement	Tâche de l’élève
Phase 1. Lecture offerte du passage de l’album (5-10 min)	classe entière	- album	1. Consigne : « <i>Je vais vous lire la suite de l’album. Vous gardez vos idées dans votre tête et on en parle après la lecture.</i> »	- Écouter silencieusement l’album lu à haute voix - Observer les illustrations - Comprendre les actions de chaque personnage

			2. Lecture par l'enseignante en montrant les illustrations. -> <u>oreilles à histoires et bouche fermée.</u>	
Phase 2. Compréhension (15 min)	classe entière		1. Questionnement sur l'extrait. a) FAITS : « <i>Que s'est-il passé dans l'extrait que je viens de vous lire ?</i> » b) SENTIMENTS : « <i>Que ressentent Gédéon et Léonard à la page p.14 ?</i> » Relance : citer le texte. Relance : « <i>Que ressentent-ils lorsqu'ils disent : "voilà qui est louche", "ça cache quelque chose" ?</i> » c) INTENTIONS « <i>Que veulent-ils donc faire ?</i> » d) SENTIMENTS : « <i>Comment se comportent-ils lorsqu'ils découvrent le secret d'Hector ?</i> »	Réponses attendues : a) Gédéon et Léonard ont épié, espionné Hector et ont découvert son secret (tricoter). Ils ont exposé les tricots d'Hector sur le chapiteau pour que tout le monde les voit. b) jalousie. « Hector fait des jaloux » ; « excédés » : agacés, exaspérés, énervés. Ils envient la force d'Hector, Hector aimé de tous. <u>Curiosité, ont des soupçons, suspicieux.</u>

			<p>e) INTENTIONS : « <i>Que décident-ils de faire lorsqu'ils découvrent le secret d'Hector ?</i> »</p> <p>f) SENTIMENTS : « <i>Que ressent Hector le lendemain matin ?</i> »</p> <p>g) SENTIMENTS : « <i>Comment Hector réagit-il quand il voit ses tricots sur le chapiteau ?</i> »</p> <p>h) « <i>Comment appelle-t-on ce genre de situation ? lorsque quelqu'un se moque de quelqu'un d'autre, parfois devant plusieurs personnes.</i> »</p> <p>Relance : relire la dernière phrase du texte : « Hector est humilié ».</p>	<p>c) Ils veulent enquêter, surveiller, espionner, épier, observer secrètement, discrètement Hector.</p> <p>d) moqueries, rires. « ricanant », expressions méchantes « toqué du crochet », « marteau du tricot » (registre familier) -> Attention : « toqué » : un peu fou, passionné de ; être marteau : être fou.</p> <p>e) Conséquence : ridiculiser Hector. La nuit, ils volent les tissus et les tricots d'Hector.</p> <p>f) Illustration donne la réponse : sourire, joie.</p>
--	--	--	---	--

			<p>2) Questionner les élèves sur la définition du verbe « humilier ».</p> <p>« <i>Qu'est-ce que cela veut dire "humilié" dans la phrase "Hector est humilié" ?</i> »</p> <p>Relance : amener les élèves à préciser leur pensée, à utiliser des mots précis.</p> <p>Si besoin, lire soi-même la définition du Larousse et l'expliquer avec les élèves.</p>	<p>g) Sensations : peur, surpris, stupéfait, choqué, abasourdi, blessé. Il est bouche bée, d'après l'illustration.</p> <p>h) C'est une scène d'humiliation.</p>
<p>Phase 3.</p> <p>Interprétation via le débat</p> <p>(10 min)</p>	<p>classe entière</p>	<p>- bâton de parole</p>	<p>1. Débat interprétatif. Je pose des questions pour guider le débat.</p> <p>a) « <i>À votre avis, pourquoi Gédéon et Léonard se moquent-ils d'Hector ?</i> »</p>	<p>Réponses attendues :</p> <p>a) tricoter = passion inhabituelle pour un garçon, selon G et L parce qu'ils ont des stéréotypes : ils pensent que le tricot c'est uniquement pour les filles.</p>

			<p>b) « <i>Que pensez-vous du comportement de Gédéon et Léonard envers Hector ?</i> ».</p> <p>Relance : « <i>Que pensez-vous de cette scène d'humiliation ?</i> »</p> <p>Relance : « <i>Est-ce que vous aimeriez être à la place d'Hector ? Pourquoi ?</i> »</p> <p>c) « <i>Est-ce que vous devez suivre l'exemple de Gédéon et de Léonard ? vous comporter comme eux ?</i> »</p> <p>-> Faire émerger la notion de <u>tolérance</u> avec les élèves.</p>	<p>b) mauvais comportement, comportement méchant, <u>intolérant, irrespectueux, blessant. G et L n'acceptent pas Hector même s'il est différent d'eux.</u></p> <p>Je suppose que les élèves ne souhaitent pas vivre la même chose qu'Hector.</p> <p><u>c) On ne doit pas humilier les autres, les insulter, les rabaisser. On doit respecter les autres et accepter leurs différences.</u></p>
<p>Phase 4.</p> <p>Trace écrite</p> <p>(10 - 15 min)</p>	classe entière	- 19 polys définition « humilier »	<p>1. Je relis la définition d'humilier.</p> <p>J'écris au tableau les mots manquants de la définition.</p>	<p>1. Chaque élève recopie les mots pour compléter la définition à trous.</p>

	individuel classe entière	- 19 photocopiés cartes d'identité des personnages	2. Travail individuel (5 min). 3. Mise en commun de la classe. Je note les réponses des élèves au tableau lorsque toute la classe est d'accord avec les propositions.	2. Les élèves cherchent des idées, dans leur tête, pour remplir la carte d'identité des trois personnages sans écrire. 3. Chaque élève recopie les réponses pour remplir les cartes d'identité des personnages.
--	----------------------------------	--	--	--

Bilan pédagogique :

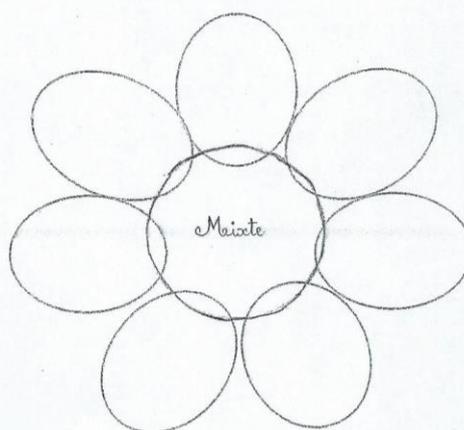
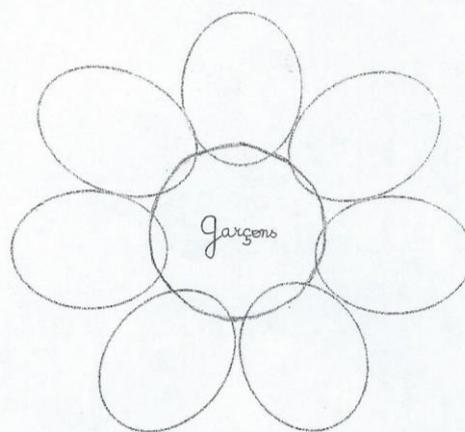
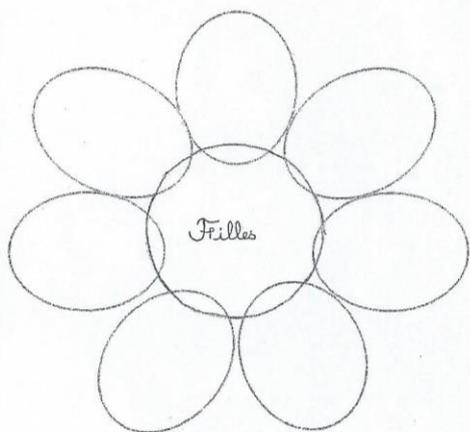
Bilan professionnel :

Annexe 6 : la fiche d'activité de fin de séquence sur les stéréotypes de genre : les fleurs du sexisme.

Prénom : _____

Date : _____

Complète les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".



Annexe 7 : synthèse des résultats de l'activité finale sur les stéréotypes de genre avec ma classe de CE1.

Réponses des élèves pour la fleur « filles » :

Mots	CE1		Total
	Filles	Garçons	
Caractéristiques physiques			
Nattes		1	1
Sein		1	1
L'habillement			
Talons	3	1	4
Robe	6	6	12
Collants	1	1	2
Soutien-gorge		1	1
Jupes	2	3	5
Culotte	2		2
Maillot de bain	1		1
Veste	1		1
Les accessoires			
Collier	1		1
Rouge à lèvres	2	2	4
Maquillage	2	3	5
Mèche	1		1
Boucles d'oreilles	1		1
Mascara	1	2	3
Vernis	1	2	3
Bijoux		2	2
Sac à main		1	1
Chouchou		1	1
Serre-tête		1	1
Barrette		1	1
Actions			
Pleurnicher		1	1

Faire le ménage	1	1	2
Faire à manger	1	1	2
Faire la machine (à laver)		1	1
Faire la vaisselle		1	1
Aimer		1	1
Faire du sport	1		1
Personnes			
Princesses	1		1
Tata	1	2	3
Mamie		1	1
Sœur		1	1
Maman		4	4
Babysitter		1	1
Jouets			
Licorne	1		1
Corde à sauter		1	1
Poupée		3	3
Loisirs-Passions			
Shopping		1	1
Soirée pyjama		1	1
Chocolat		1	1
Danse		1	1
Musique		1	1
Danse classique	1		1
Couture	1		1
Couleurs			
Rose	3	2	5
Jaune	2		2
Doré	2		2
Orange	2		2
Gris	1		1
Violet	1		1
Bleu foncé	1		1

Vert clair	1		1
Métiers			
Maitresse	3	4	7
Factrice	1		1
Fermière	1		1
Objets			
Fleurs	1	1	2

Réponses des élèves pour la fleur « garçons » :

Mots	CE1		Total
	Filles	Garçons	
Caractéristiques physiques			
Musclé	1	3	4
Tatouages	1		1
Barbe		1	1
Moustache		1	1
Fort		1	1
L'habillement			
Jupe	1		1
Pantalon	1		1
Slip, caleçon	2		2
Les accessoires			
Boucles d'oreilles	1		1
Cravate		1	1
Actions			
Courir		2	2
Se bagarrer	1	2	3
Piloter		1	1
Promenade		1	1
Travailler		1	1
Se raser		1	1

Faire des travaux		1	1
Voler		1	1
Jouer au ballon		1	1
Faire le ménage	1		1
Faire à manger	1		1
Personnes			
Papa		3	3
Tonton	1	1	2
Police		1	1
Personnages préférés			
Hulk		1	1
Chevalier	1	1	2
Super-héros		1	1
Zorro	1	1	2
Pirates		1	1
Jouets			
Jeux vidéo	2	4	6
Voiture	1	4	5
Robot		1	1
Fusée		1	1
Ordinateur		1	1
Loisirs-Passions			
Formule 1		1	1
Football	2	1	3
Basket-ball		1	1
Karaté	2	1	3
Rugby	2	3	5
Catch		1	1
Boxe	1		1
Danse Hip Hop	1		1
Le rock	1		1
Musculation	1		1
Couture		1	1

Sport	1	1	2
Couleurs			
Bleu	3	2	5
Orange	1		1
Violet	1		1
Bleu clair	1		1
Doré	1		1
Noir	3		3
Marron	1		1
Rose	1		1
Jaune	2		2
Gris	1		1
Argenté	1		1
Vert	1		1
Métiers			
Maitre	1	4	5
Facteur	1		1
Fermier	1		1
Autres			
Rasoir		1	1

Réponses des élèves pour la fleur « mixte » :

Mots	CE1		Total
	Filles	Garçons	
L'habillement			
Jupe	3		3
Echarpe	1		1
Pantalon	3		3
Habits		1	1
Manteau		1	1
Les accessoires			
Chapeaux	1		1

Casquette	1		1
Cartable	1		1
Bottes de pluie	1		1
Doudou		2	2
Lunettes		1	1
Lunettes de soleil	1		1
Perruque	1		1
Actions			
Manger	1	1	2
Vivre		1	1
Lire		2	2
Jouer à cache-cache		1	1
Aller à la plage		1	1
Aller à l'école		1	1
Aller au cinéma		1	1
Partir en vacances		1	1
Danser	1		1
Jouer		3	3
Patiner		1	1
Travailler		1	1
Bavarder		1	1
Marcher		1	1
Grimacer		1	1
Mourir		1	1
Dessiner		1	1
Personnages préférés			
Cheval	1		1
Dragons	1		1
Jouets			
Corde à sauter		2	2
Cerceau		2	2
Voiture		3	3

Loisirs-Passions			
Couture	1	2	3
Piscine		1	1
Motos	1		1
Vélos	1		1
Foot		4	4
Rollers		1	1
Judo		2	2
Bricolage		2	2
Tricoter		2	2
Karaté		2	2
Sport	1	1	2
Piano		1	1
Couleurs			
Violet		1	1
Jaune	2	1	3
Bleu	4		4
Noir	3	1	4
Rose	3		3
Rouge	2	1	3
Vert		1	1
Blanc		1	1
Gris	1		1
Orange	1		1
Doré	1		1
Autres			
Poster		1	1
Aspirateur		1	1

Annexe 8 : productions d'élèves pour les fleurs du sexisme.

Production A : l'on remarque que les fleurs « filles » et « garçons » sont très marquées par les stéréotypes de genre. L'action « tricoter » est dans la fleur mixte, sûrement en référence à l'étude de l'album d'*Hector*.

Prénom : Pulcan Date : 9/03/2017

Complète les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".

The image shows three hand-drawn flowers on lined paper. Each flower has a central circle and several surrounding petals. The words in the petals are written in blue ink.

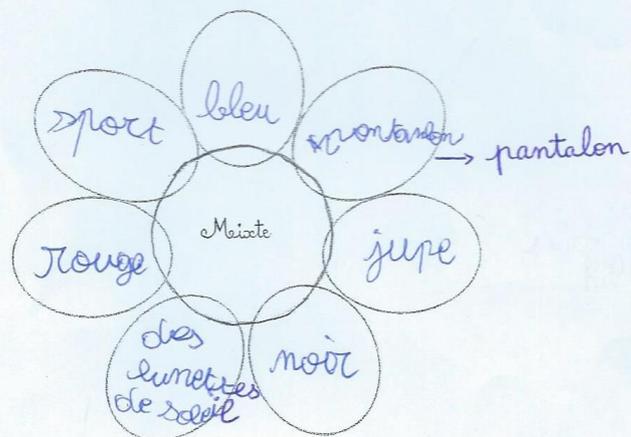
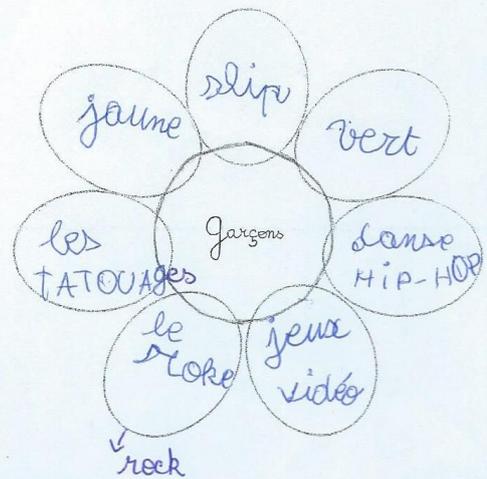
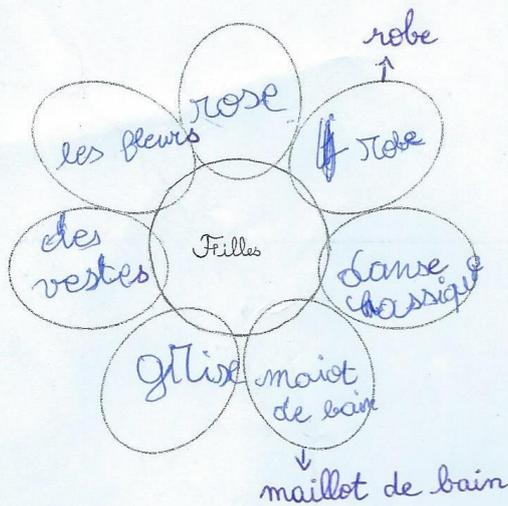
- Flower 1 (Filles):** Central circle: Filles. Petals: mascara, robe, souton - gros gorge, talon, rouge à lèvres, cheamam, vernis.
- Flower 2 (garçons):** Central circle: garçons. Petals: Papa, raser, barbe, bleu, cravate, moustache, rasoir.
- Flower 3 (Mixte):** Central circle: Mixte. Petals: tricoter, voiture, jouer, doudou, guli, bavise, têtes, bureau.

Production C : l'on remarque que l'élève adapte le loisir de la danse en fonction du genre puisque, selon l'élève, les filles font de la danse classique et les garçons, de la danse hip-hop. Cette élève fait de la danse classique en dehors de l'école, ce qui l'a sûrement influencée. La « jupe » est mixte, en référence au kilt.

Prénom : Salma

Date : 9/10/2017

Complète les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".



Production D : l'on remarque que la fleur « filles » est très marquée par les stéréotypes de genre. En parallèle, la fleur mixte contient plusieurs sports habituellement réservés aux hommes : « foot », « karaté ».

Prénom : nohamed Date : _____

Complète les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".

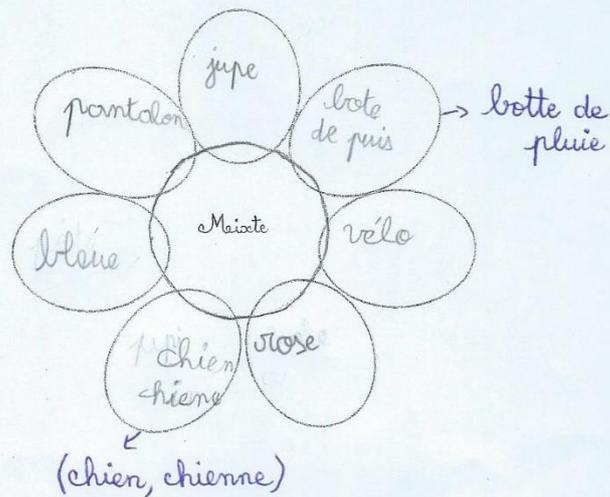
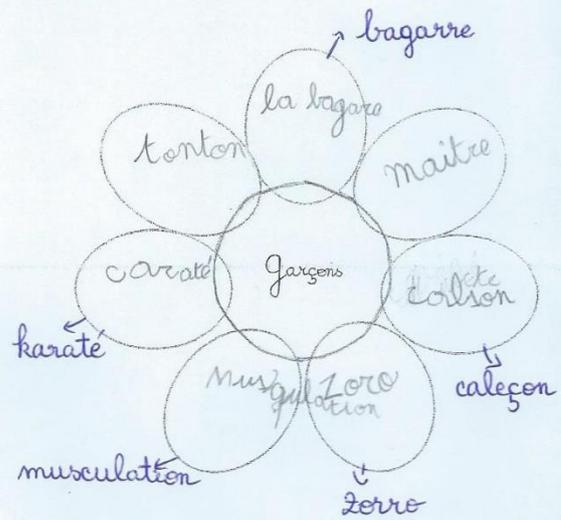
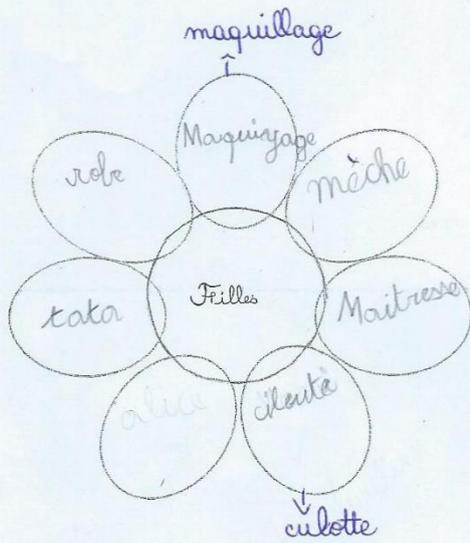
The image shows three hand-drawn flower diagrams, each with a central label and several petals containing words and activities. The first flower is labeled "Filles" and includes terms like "soirée pyjama", "mémage", "baby-sitter", "soirée pyjama", "bébé-sitter", "shopping", "faire la machine", "faire la vaisselle", and "faire à manger". The second flower is labeled "Garçons" and includes "rugby", "taper", "volé", "chasse", "catch", "travaux", "chasser", "taper", "rugby", "Judo", "police", "travaux", and "chasse". The third flower is labeled "Mixte" and includes "travail", "karaté", "patiner", "dessiner", "sport", "travail", "karaté", "patiner", "dessiner", and "sport".

Production E : l'on remarque que les fleurs « filles » et « garçons » sont marquées par les stéréotypes de genre. En parallèle, la « jupe » est mixte, en référence au kilt, ainsi que le bleu, le rose et le pantalon.

Prénom : Quiriane

Date : _____

Complète les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".



Production F : l'on remarque que la « couture » apparaît dans la fleur « filles », malgré l'étude de l'album d'*Hector*. La « jupe » est à la fois dans la fleur « filles » et dans la fleur « garçons », en référence au kilt. Les couleurs « jaune », « rose », « bleu » et « noir » apparaissent à la fois dans les fleurs « garçons » et mixte.

Prénom : Mic muller Date : _____

Complete les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".

The image shows three hand-drawn flower diagrams, each with a central circle and seven surrounding petals. The words are written in blue ink.

- Filles:**
 - Center: Filles
 - Petal 1: vernis
 - Petal 2: robe
 - Petal 3: mascara
 - Petal 4: jupe
 - Petal 5: talon
 - Petal 6: rouge à lèvres
 - Petal 7: couture
 - External labels: robe, mascara, jupe, talon, rouge à lèvres, couture
- Garçons:**
 - Center: Garçons
 - Petal 1: jaune
 - Petal 2: jupe
 - Petal 3: boucles d'oreilles
 - Petal 4: noir
 - Petal 5: karaté
 - Petal 6: bleu
 - Petal 7: rose
 - External labels: jaune, jupe, boucles d'oreilles, noir, karaté, bleu, rose
- Mixte:**
 - Center: Mixte
 - Petal 1: noir
 - Petal 2: bleu
 - Petal 3: danse
 - Petal 4: perruque
 - Petal 5: jaune
 - Petal 6: rouge
 - Petal 7: rose
 - External labels: noir, bleu, danse, perruque, jaune, rouge, rose

Production G : la « couture » est dans la fleur « garçons », sûrement en référence au personnage d'Hector qui tricote. L'on remarque que l'élève a choisi des termes généraux pour remplir sa fleur mixte, que ce soient des lieux ou des actions.

Prénom : Enzo Date : 9/03/2017

Complete les pétales de chaque fleur avec les mots qui te font penser à "filles", "garçons" et "mixte".

The image shows three hand-drawn flower diagrams, each with a central label and several petals containing handwritten words. Arrows point from the petals to the central label.

- Fleur Filles:** Central label "Filles". Petals contain: "fleur", "piscine", "cinéma", "lire", "jeux au cache-cache", "vacances", "école", "plage".
- Fleur Garçons:** Central label "Garçons". Petals contain: "jeux vidéo", "ordinateur", "moto", "télécommandée", "jouer au ballon", "voiture", "partir en papeterie", "moto", "motos".
- Fleur Mixte:** Central label "Mixte". Petals contain: "piscine", "cinéma", "lire", "jeux au cache-cache", "vacances", "école", "plage".