



HAL
open science

Les représentations sexuées dans la littérature jeunesse : leur influence sur la classe et la posture d'enseignante

Amandine Pilaudeau

► **To cite this version:**

Amandine Pilaudeau. Les représentations sexuées dans la littérature jeunesse : leur influence sur la classe et la posture d'enseignante. Education. 2018. dumas-01922015

HAL Id: dumas-01922015

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922015>

Submitted on 18 Mar 2019

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

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

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**LES REPRÉSENTATIONS SEXUÉES
DANS LA LITTÉRATURE JEUNESSE :
LEUR INFLUENCE SUR LA CLASSE ET
LA POSTURE D'ENSEIGNANTE**

Classe de moyenne section

Mots Clefs : Littérature jeunesse - école maternelle - représentations sexuées - genre

Présenté par : Amandine Pilaudeau

Encadré par : Valérie Drévilion

Les représentations sexuées dans la littérature jeunesse : leur influence sur la classe et la posture d'enseignante

Sous la direction de Valérie Drévilon

Amandine Pilaudeau

École Supérieure du Professorat
et de l'Éducation
– Académie de Paris

Classe de Moyenne Section

Master MEEF - Premier Degré

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation -
Académie de Paris

Les représentations sexuées dans la littérature jeunesse : leur influence sur la classe et la posture d'enseignante

Sous la direction de Valérie Drévilon

Par Amandine Pilaudeau

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
formation 1er Degré

Remerciements

Je souhaiterais adresser ici mes remerciements chaleureux aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Valérie Drévilon, professeure à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - Académie de Paris, pour son aide et son écoute tout au long de l'année. En tant que directrice de mémoire, elle m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer. Son soutien et les conseils qu'elle m'a apportés lors de nos différents entretiens m'ont permis d'aborder en toute confiance ce mémoire.

J'exprime aussi toute ma gratitude à Mme Christine Barquero, professeure des écoles - maîtresse formatrice, qui a enrichi ma réflexion en me faisant part de ses expériences professionnelles. Le temps qu'elle m'a consacré et sa bienveillance m'ont été précieux.

De la même manière, je remercie mes collègues de l'école André del Sarte pour avoir partagé avec moi leurs impressions et leurs ressentis d'enseignantes expérimentées. Ces témoignages singuliers ont été d'une aide majeure.

Enfin, je souhaiterais exprimer toute ma reconnaissance à ma tutrice, Agathe Nguyen, professeure à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - Académie de Paris. Son écoute et ses conseils lors des différents temps de tutorat ont facilité l'avancée de ce mémoire et fait naître de nouvelles pistes réflexives.

<i>Remerciements</i>	3
<i>Sommaire</i>	4
<i>Introduction</i>	6
Investir le genre en éducation (évolutions historiques, matériaux universitaires et influence éditoriale)	11
1. L'enseignement français : quelle évolution du sexe au genre ?	
2. Langue et société : une tentative de définition des différents processus de différenciations des sexes	
3. L'édition jeunesse, un monde régi par la nécessité économique et l'universalité	
Transmettre une culture de l'égalité (vie de classe, étude d'albums et jeu de rôles).....	19
1. Un terrain propice ?	
2. L'album Boucle d'ours, une mise à distance des conventions vestimentaires genrées	
3. L'apport du travail du corps pour dépasser les stéréotypes vestimentaires genrés	
Réinvestir les apports pédagogiques (travestissement, littérature et débats d'idées).....	27
1. Du travestissement moqué à l'acceptation bienveillante, voire désirée	
2. Vers une évolution des mentalités en prise avec la représentation traditionnelle de la famille	
3. S'initier au débat d'idées pour conscientiser les comportements genrés	
<i>Conclusion</i>	36
<i>Bibliographie</i>	37
<i>Annexes</i>	39
1. Grilles d'observation et d'analyse spécifiques à la littérature jeunesse du programme d'accompagnement « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons »	
2. Séquence d'apprentissage : Boucle d'ours (période 3)	
3. Séances de langage autour de l'album Boucle d'Ours	
4. Séance 4 : Répétitions en petits groupes	
<i>Résumé</i>	57

Égalité filles-garçons, théorie du genre, représentations sexuées... En 2014, les courants de pensée s'intéressant aux représentations du masculin et du féminin dans notre société, qu'il s'agisse d'étendards conservateurs ou progressistes, sont revenus sur le devant de la scène, causant ainsi de vives polémiques dans tous les rangs, aussi bien publics que privés. Un tel retour en force est fortement lié à l'introduction du débat dans la sphère très délicate de l'école républicaine. Domaine prompt par excellence à la controverse, l'école catalyse, à chaque nouveau mandat présidentiel, des enjeux sociétaux très forts, hérités de la place de choix que la société française accorde à l'éducation des jeunes et futures générations.

L'élément déclencheur de cette querelle qui nous intéresse fut « l'ABCD de l'égalité ». Programme du gouvernement Ayrault, sous la présidence de François Hollande et porté par le ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon, et la ministre des Droits des Femmes, Najat Vallaud-Belkacem, il visait à "transmettre des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes », pouvait-on lire sur le site internet consacré. Or, face à la colère de certains parents, allant de la manifestation jusqu'à la déscolarisation de leurs enfants, ce dispositif expérimental a été retiré quelques mois après son introduction. Aujourd'hui, un nouveau projet le remplace intitulé « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons », hébergé par le site Réseau Canopé¹, où enseignants et parents d'élèves peuvent y trouver repères et conseils pour s'informer, se former ou agir à leur échelle.

Toutefois, ce recul face à la pression publique montre bien que ce sujet concernant dans sa large facette l'égalité entre filles et garçons est loin d'aller de soi pour l'ensemble de la société et catalyse bien au contraire des confusions sur les termes mêmes du débat, en particulier le champ lexical qui entoure les notions de genre et de sexe. Il nous apparaît important de poser cette distinction dès à présent, afin de bien s'entendre sur les différentes réalités que celles-ci recourent. Nous nous appuyons à ce propos sur cette définition que propose la sociologue Ann Oakley :

Sexe est un mot qui fait référence aux différences biologiques entre mâles et femelles [...] Genre est un terme qui renvoie à la culture : il concerne la classification sociale en masculin et féminin².

Cette définition peut être complétée par celle apportée par la Commission Européenne :

La notion de « genre » renvoie aux différences sociales entre hommes et femmes. Il renvoie à l'ensemble des règles implicites et explicites régissant les

¹ www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons

² *Sex, gender, society*, Ann Oakley, Harper Colophon Books, 1972, p.16

relations femmes/hommes en leur attribuant des travaux, des valeurs, des responsabilités et des obligations distinctes³.

Le concept de genre est donc apparu, dans le langage d'abord universitaire puis courant, pour rendre compte des différences et des systèmes de relations prescrites à l'échelle socio-culturelle entre le masculin et le féminin, et à terme les dénoncer. A l'inverse, la notion de sexe recouvre une réalité physiologique, considérée comme neutre à l'égard des courants idéologiques. En ce qui concerne l'ABCD de l'égalité, l'ambition gouvernementale n'était donc pas de remettre en question les différences sexuelles, c'est-à-dire biologiques et physiologiques, mais bien de questionner dans un premier temps et de dépasser dans un second temps les différences genrées qui sont imposées aux jeunes enfants et aux êtres en devenir qu'ils sont.

Depuis cette polémique, mal comprise et mal reçue par l'opinion publique, d'autres dispositifs en faveur de l'égalité ont fait leur apparition à l'école, notamment les premiers manuels scolaires rédigés dans une écriture dite inclusive pour la rentrée 2017-2018. Cette écriture a pour vocation de regrouper « l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentations des deux sexes »⁴ et repose sur trois conventions :

1. Accorder en genre les noms de fonctions, grades, métiers et titres
2. User du féminin et du masculin, que ce soit par l'énumération (*les collaborateurs et les collaboratrices*), par ordre alphabétique (*Elles et ils font du cinéma*), l'usage d'un point milieu (*les candidat e s*), ou le recours aux termes épiciens (par exemple, écrire *les membres* car ce terme ne change d'orthographe ni au masculin, ni au féminin au lieu d'écrire *les collaborateurs*)
3. Ne plus employer les antonomases du nom commun « Femme » et « Homme » (dire les *droits humains* au lieu des *droits de l'Homme*)

Ces manuels, publiés chez Hatier et qui ne sont donc pas du fait d'une décision gouvernementale, ont en comparaison de la précédente polémique peu fait parler d'eux, ou tout du moins suscité des réactions moins étendues à l'ensemble de la population. Et pourtant, ils soutiennent indirectement les recommandations d'une *Étude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP*, réalisée par le Centre Hubertine Auclert, Centre francilien de ressources pour l'égalité femmes-hommes, et publiée sur la page du Réseau Canopée « Outils égalité filles-garçons », héritière directe du programme ABCD. L'équipe de chercheuses aux manettes de l'étude a tenté de montrer, selon un point de vue notamment pédagogique, que le recours

³ 100 mots pour l'égalité : Glossaire de termes sur l'égalité entre les femmes et les hommes, Commission européenne, 1998

⁴ Définition portée par le *Manuel d'écriture inclusive*, dirigé par Raphaël Haddad, Fondateur et Directeur associé de *Mots-cles*, agence de communication d'influence

au masculin considéré comme universel pénalisait l'égalité »⁵, en plus de constituer des freins à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe.

Ces mises en garde, tant sur la pédagogie que sur l'idéologie égalitaire entre les hommes et les femmes, ne sont elles non plus que peu récentes. Dans les années 1970 déjà, des recherches avaient mis au jour les stéréotypes liés au sexe que véhiculaient les manuels scolaires mais aussi les livres de jeunesse. Ces récits de fiction mis entre les mains des tout-petits dans le cadre familial, puis proposés au sein des établissements scolaires dans le cadre d'activités pédagogiques ou de visites à la bibliothèque, sont l'une des premières représentations du monde offertes aux plus jeunes. Toutefois, comme nous l'indique le Réseau Canopé,

nombre de publications pour la jeunesse contribuent à produire et reproduire une différenciation hiérarchisée entre des normes de féminité/masculinité : non seulement les personnages féminins ou masculins n'y pratiquent pas les mêmes activités, n'y jouent pas les mêmes rôles, mais la valeur sociale de ces activités ou de leurs attitudes n'est pas la même, au détriment le plus souvent de ce qui est féminin⁶

« Si ces remarques semblent désormais triviales et évidentes »⁷, il est parfois bien difficile pour les enseignants de parvenir à repérer ces éléments visuels ou textuels reproducteurs de schématisation genrée, pris eux-mêmes dans les représentations qu'on leur a inculquées. Pour mieux aider le corps professoral, le Réseau Canopé a mis à sa disposition une grille d'analyse (cf. Annexes) visant non pas à éliminer les œuvres de littérature de jeunesse ne répondant pas aux critères d'égalité entre les sexes, mais à conscientiser les stéréotypes qu'elles véhiculent, afin de mieux les déconstruire avec les élèves.

Notre travail, ici, consistera à interroger ces stéréotypes présentes ou mises à distance dans la littérature destinée à la jeunesse en partant de deux interrogations principales : quelle influence ont-elles sur l'ensemble des élèves de la classe ? Quel ascendant peuvent-elles avoir sur la posture d'une jeune enseignante ? Pour rendre notre objectif plus concret, et afin de démontrer à quel point nous sommes sans le vouloir victimes des clichés sexistes qui nous entourent et porteurs nous-mêmes d'un tel discours, voici quelques exemples de situations de classe ayant eu lieu durant les deux premières périodes de l'année.

Lors de notre première lecture de l'album *Le Monde à l'envers* de Mario Ramos dans la classe, comportant 21 élèves de moyenne section, un enfant, Fiorenzo, m'interroge : « Elle est où la p'tite fille ? ». Sa question portait exclusivement sur la représentation visuelle de cette dernière.

⁵ *Étude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP*, Centre Hubertine Auclert, septembre 2015, p. 14-15

⁶ « Analyser la littérature jeunesse et les publications pour la jeunesse », *Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*, Réseau Canopé, p.2

⁷ *Ibid.*, p.2

Il cherchait à savoir qui, parmi les cinq ou six enfants souris représentés sur l'image, était la petite fille devenue amie avec notre héros, Rémi, un souriceau pour qui le monde était à l'envers. Il voyait ses parents la tête en bas et les pieds en l'air. Heureusement, tout rentre dans l'ordre et Rémi voit désormais le monde à l'endroit. Ayant pour objectif au départ de questionner les représentations topologiques haut/bas, à l'endroit/à l'envers chez les enfants et plus spécifiquement leur repérage dans l'espace livre, je n'avais absolument pas prêté attention aux personnages et ne me doutais pas que ces derniers susciteraient un débat chez les élèves.

A la question de Fiorenzo, une petite fille, Nour, a apporté une réponse des plus évidentes selon elle. « Bah la p'tite fille, c'est celle en rose ». Signes de tête approbateurs chez les autres enfants et assentiment commun m'ont poussée à porter la réflexion plus en avant. Je questionne alors Nour et les autres enfants en leur demandant si la souris portant du rose ne pouvait pas être un petit garçon. « Non, il n'y a que les filles qui portent du rose » me répond Nour. Et lorsque je pointe plusieurs autres souriceaux toujours dans l'optique d'émettre l'hypothèse que la petite fille soit représentée différemment, Nour m'informe que ce n'est pas possible car « le bleu, c'est pour les garçons », en référence au t-shirt coloré d'un autre personnage. S'ensuit un débat plutôt consensuel entre les élèves, seul un petit garçon Elio reste ferme dans sa prise de position consistant à considérer que le rose ou le bleu sont des couleurs qui peuvent être portées indifféremment du sexe. Les derniers élèves hésitants se rangent rapidement du côté de Nour.

Souhaitant creuser davantage les raisons de cette assertion, j'oriente l'échange sur l'entité qui nous informerait de cette règle des couleurs. « Comment sait-on que c'est interdit ? ». Or, cette question reste sans réponse et prend surtout au dépourvu la petite Nour, qui balbutie un « Maman, elle... » avant de s'interrompre. Voyant que Nour porte elle-même des vêtements de couleur bleue, ainsi que d'autres petites filles de la classe, je les interroge à ce sujet. L'injonction binaire de genrification des couleurs ne semble pas être valable pour les jeans, vêtement unisexe par excellence, bien qu'il ne soit pas encore conscientisé comme tel par les élèves.

Suite à ce court échange avec les élèves sur ce qui est autorisé pour les filles et pour les garçons, j'en suis venue à me questionner sur ma propre posture d'enseignante. N'ai-je pas moi-même reproduit des stéréotypes de genre sans même m'en rendre compte ? M'est revenue en mémoire une comptine que m'a apprise une collègue et que j'ai chantée deux ou trois fois aux élèves, celle de la famille éléphant. Elle consiste à faire évoluer le timbre de voix en fonction du membre de famille, dans le but de capter l'attention des élèves avant de passer à un exercice. Après avoir énoncé papa éléphant, il faut tempêter un « Badoum, badoum, badoum » en faisant tomber lourdement ses mains sur ses cuisses. Pour la maman éléphant, il faut alors prendre une voix aigüe et poser ses mains délicatement sur les cuisses. Enfin, pour le bébé éléphant, la voix la plus fluette est de mise et les gestes, doux et calmes. Cette distinction de voix peut sembler peu

porteuse à conséquences, néanmoins, il s'est avéré que je reproduisais ces différentes tonalités lors des lectures d'albums et qu'elles s'accompagnaient bien souvent de gestes maniérés : faisant de tous les personnages féminins, des êtres délicats et fins et de tous les personnages masculins, des êtres forts et rustres, indépendamment de leurs traits de caractère.

C'est donc sur ces différents points d'interrogation autour des liens entre les représentations sexuées véhiculées par la littérature de jeunesse et celles portées par l'enseignante, ainsi que celles inculquées aux élèves dans leur sphère familiale que nous centrerons notre sujet d'étude : la construction de savoirs, de compétences et de comportements soucieux de l'égalité filles-garçons dans une démarche elle-même égalitaire.

Investir le genre en éducation *(évolutions historiques, matériaux universitaires* *et influence éditoriale)*

De leur ancien bannissement des lieux d'enseignement aux diktats actuels genrés que leur soumet le monde de l'édition - certes étroitement lié au secteur économique du jouet, les femmes ont été, et le sont encore dans une certaine mesure, victimes des représentations sociales imposées à leur sexe. Douces, gentilles, patientes... Telles sont les catégories d'adjectifs laudatifs parmi les plus utilisés pour désigner le sexe féminin. Tandis que les hommes, eux-mêmes victimes des différences sociales, se verront attribués les qualificatifs de forts, courageux, malins, etc. Il serait avantageux de s'intéresser ici aux prémices d'une telle distinction entre les sexes, encore très ancrée dans notre société, à l'aune de l'évolution historique du système éducatif français.

1. L'enseignement français : quelle évolution du sexe au genre ?

1.1. De l'exclusion à une inclusion différenciée du féminin : le système éducatif français

Dès la naissance du système éducatif en France, c'est-à-dire dès la mise en place d'une transmission de savoirs d'un pédagogue à un groupe d'élèves, et non plus exclusivement dans un rapport binaire d'un maître à penser à son disciple, la ségrégation entre hommes et femmes s'est imposée et ce, de manière intentionnelle. Les premières universités au Moyen-Âge édictent l'exclusion des femmes au moyen de décrets, tel celui publié par l'université de Bologne en 1377 spécifiant :

Et puisque la femme est la raison première du péché, l'arme du démon, la cause de l'expulsion de l'homme du Paradis et de la destruction de l'ancienne Loi, et puisque, en conséquence, il faut éviter soigneusement tout commerce avec elle, nous défendons et interdisons expressément que quiconque se permette d'introduire quelque femme que ce soit, fût-ce la plus honnête, dans la dite université⁸.

Si l'éducation des jeunes filles de bonne famille était tout de même prise en charge par les couvents, aucun lieu n'était consacré à leur instruction. Au fil des siècles, les femmes parviennent à s'émanciper de cette pensée judéo-chrétienne faisant d'elles uniquement des êtres impies et impurs. Toutefois, elles n'en restent pas moins restreintes à une éducation vouée à la seule sphère privée. Napoléon justifiait d'ailleurs leur exclusion en ces termes :

⁸ Décret cité dans *Genre et éducation des filles, des clartés de tout*, Nicole Mosconi, l'Harmattan, 2017, p.10

L'éducation publique ne leur convient point puisqu'elles ne sont point appelées à vivre en public ; les mœurs sont tout pour elles ; le mariage est toute leur destination.⁹

Il faudra attendre la loi Falloux en 1850 pour que le pouvoir public légalise enfin un espace communal obligatoire d'enseignement pour les jeunes filles. Néanmoins, si les lois visant à scolariser les petites filles ou étendre leurs niveaux d'étude se multiplient, les réticences restent nombreuses et trouvent leurs justifications dans la préservation de l'ordre social, comme nous l'explique Nicole Mosconi, dans son ouvrage *Genre et éducation des filles, des clartés de tout*. Renoncer au mariage pour s'éduquer ou travailler revenait au XIXe à brandir son « impudence », c'est-à-dire son insoumission face au modèle familial traditionnel. L'une des grandes peurs adjacentes à cette « neutralisation » des sexes, non plus partagés entre des hommes au travail et des femmes s'occupant du domicile conjugal, était la dénatalité du pays. Des inquiétudes, qui, selon Nicole Mosconi, restent en vigueur aujourd'hui.

Sans affirmer ou infirmer son propos, nous pouvons tout du moins noter un certain paradoxe. Selon plusieurs études, notamment celles publiées par l'Observatoire des Inégalités, les filles sont plus performantes à l'école que leurs camarades masculins et ce même dans les filières scientifiques. En termes d'effectifs, elles forment 47% des élèves en terminale S. Pour autant, lors du passage en études supérieures, elles sont moins nombreuses à accéder aux formations scientifiques et technologiques : 38,7%. Et leur nombre ne cesse de chuter lorsqu'on s'intéresse aux taux d'admission aux Grandes Écoles et aux taux d'insertion professionnelle. Comment expliquer dès lors que perdure cet écart ?

1.2. Une prise de conscience politique

Instaurer la mixité dans les écoles n'a pas permis de résoudre les différences éducatives qui ont subsisté entre les sexes. Et malgré les efforts de co-éducation, la société, et plus particulièrement le système scolaire, semble faire perdurer un « ordre sexué », pour reprendre une expression de Nicole Mosconi, « dans lequel les groupes de sexe sont dans un rapport de pouvoir, l'Un (les garçons, les hommes) dominant l'Autre (les filles, les femmes) »¹⁰. Face à ce constat, les pouvoirs publics ont tenté de légiférer les pratiques de différenciation entre les sexes qui ont cours à l'école de la République, représentante directe et organe prosélytique par excellence des courants de pensée d'un gouvernement. Ainsi, peut-on lire dans le *Code de l'Éducation*, instauré par Lionel Jospin en 1991, un certain nombre d'articles mentionnant l'égalité de traitement entre les sexes :

⁹ *Histoire de la scolarisation des filles*, Claude Lelièvre et Françoise Lelièvre, Paris, Nathan, 1991, p.50-51

¹⁰ *Idem*, p.12

Article L312-17-1

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

Article L311-4

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

Depuis une série de documents ayant valeur de lois ont été mis à la disposition des enseignants dans cette même dynamique d'encadrement des pratiques : le référentiel de compétences des enseignants au B.O. du 25 juillet 2013, la convention interministérielle 2013-2018, la charte de la laïcité, la loi sur l'égalité réelle du 4 août 2014, les programmes, etc... Ces différents textes injonctifs sont aujourd'hui suppléés par un programme d'accompagnement concret, « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons », mis à la disposition des enseignants. Ce programme repose notamment sur des grilles d'observation (voir Annexes) pour permettre aux professeurs d'analyser leurs pratiques d'enseignement dans le but de minimiser leur implication volontaire et/ou involontaire dans le développement des constructions de genre. Concernant le cycle 1, ils sont donc invités à porter leur attention sur les couleurs, les affichages, la répartition des élèves, la gestion de la prise de parole, les rôles sociaux, les interactions entre les élèves, les évaluations et les appréciations, les représentations des femmes et des hommes dans les contenus enseignés.

Pour dépasser les stéréotypes, il faut d'abord apprendre à les identifier dans le quotidien de l'école et de la classe. En tant qu'adulte, nous produisons, reproduisons des différences entre filles et garçons, sans en avoir nécessairement conscience. [...]

C'est à force d'être répétée que la différenciation produit des associations qui finissent par apparaître « naturelles » alors qu'elles sont construites. Elles peuvent conduire les élèves à s'auto-évaluer négativement, en attribuant à une absence supposée de « don » ce qui résulte en vérité d'apprentissages sociaux. Plus gravement, la différenciation peut laisser à penser qu'il serait légitime d'adopter des comportements dominants, discriminants ou violents en raison de son sexe, mais aussi qu'il serait « normal » de les subir.

Dans cette mise en garde du gouvernement qui impose à ses employés une vigilance vis-à-vis des différenciations de sexe est mis à jour un lexique technique (*stéréotypes*), souvent soumis à de multiples emplois, parfois utilisé à contre-sens, qu'il nous apparaît important de définir en

comparaison aux autres notions proches (tels *clichés, idées reçues, lieux communs*) avant que de poursuivre plus loin la réflexion.

2. Langue et société : une tentative de définition des différents processus de différenciations des sexes

2.1. Un vocabulaire notionnel épars

Le langage est fondé sur des formules figées, des automatismes, des tournures rebattues utilisés pour mettre à distance une réalité par le biais de la dérision. Ces segments langagiers, nous les nommons stéréotypes, lieux communs, idées reçues ou encore clichés sans distinction particulière. Néanmoins, à l'aune de leur construction historique ces figures rhétoriques recourent des réalités légèrement différentes. Le cliché, notion née au XIX^e siècle, est intrinsèquement lié au concept alors en vigueur dans l'enseignement littéraire : l'apprentissage par la répétition, le « recopiage » des modèles de discours. A force d'être réutilisées en vue d'une instruction, les figures de style (métaphore ou comparaison par exemple) deviennent des phrases figées, des clichés dont on se lasse. « L'imitation est la souillure inévitable et terrible qui guette les livres trop heureux : (...) les images nouvelles sont devenues des clichés », écrivait en 1899 Rémy de Gourmont dans *Esthétique de la langue française*. Dans le langage courant, le cliché désigne ces phrases toutes faites répétées à l'envi. Par exemple, « Les filles sont toujours longues à se préparer », « Les hommes sont incapables de lancer une machine à laver ».

Parallèlement, et dans une dynamique de sens très proche, le lieu commun, toujours défini par Rémy de Gourmont, « est plus et moins qu'une banalité : c'est une banalité, mais parfois inéluctable ; c'est une banalité, mais si universellement acceptée qu'elle prend le nom de vérité. » A l'inverse du cliché, qui se présente comme une codification visible du monde, le lieu commun opère de manière plus détournée, plus imperceptible. A ne pas confondre toutefois avec le concept d'idées reçues, auxquelles on se soumet « non comme à des vérités, mais comme au pouvoir », tel que le définit Mme de Staël, dans *De l'Allemagne* en 1810. Nous nous y soumettrions donc volontairement.

Enfin, la notion de stéréotype a été fondée par le journaliste Walter Lippmann pour qui notre conception du réel était nécessairement filtrée par des médiums : des images, des représentations culturelles préexistantes. Créée à l'origine pour comprendre les phénomènes de racisme selon Nicole Mosconi, la notion de stéréotype « désigne les croyances qui tendent à attribuer à un groupe dominé des caractéristiques dévalorisantes pour légitimer, expliquer et justifier sa position dominée »¹¹. Une conception que soutiennent Ruth Amossy et Anne Herschberg dans leur ouvrage *Langue, discours, société* (3^e édition) :

¹¹ *Idem*, p. 14

En effet, l'image qu'on se fait des autres passe par celle des catégories auxquelles chacun d'eux se rattache. (...) L'image qu'un individu se fait de lui-même est également médiatisée par son appartenance à un ou plusieurs groupes. (...) Les représentations collectives figées, nécessairement sommaires, qui s'attachent à chaque catégorie ont donc un impact considérable sur l'identité sociale. Qui plus est, elles influent sur les relations que les groupes et leurs membres individuels entretiennent entre eux¹².

Le stéréotype apparaît donc comme une croyance, une opinion vis-à-vis d'un groupe et de ses membres. Il serait donc une construction imaginaire sans refléter le réel. Pour autant, il joue un rôle essentiel dans la société car il favorise la construction de soi, de son identité sociale par la revendication d'une appartenance à un groupe.

2.2. Le stéréotype pour se construire : un recours obligatoire

Favorisée par les médias, la presse, la littérature de masse et plus largement tous les lieux de transmission d'un savoir, la construction de soi est le fait d'un apprentissage social, inhérent à la notion de stéréotype. Car comme le justifie Solomon Asch, « les impressions simplifiées sont un premier pas vers la compréhension de l'environnement et l'établissement de vues claires et significatives »¹³. Et Ruth Amossy et Anne Herschberg de poursuivre : « Elles permettent en effet d'ordonner la confusion que provoquerait la saisie simultanée de nombreux détails »¹⁴.

Pour autant, on pourrait argumenter que le fait de percevoir, d'observer le monde pourrait permettre de mettre à distance dans un second temps ces stéréotypes qui nous ont permis initialement de construire nos représentations du monde. Cependant, Walter Lippmann affirmait que ce que nous percevons est toujours modelé par les images que nous avons en tête : nous voyons ce que notre culture a au préalable défini pour nous. Qui que nous soyons, nous peinons donc à nous abstraire de cette construction sociale et omniprésente de notre identité individuelle, qui plus est pour les jeunes enfants pour qui la distanciation est un concept des plus difficiles à percevoir. Pour Ruth Amossy et Anne Herschberg,

On n'échappe jamais complètement aux idées reçues, aux préjugés, non plus qu'aux stéréotypes. C'est ouvrir une problématique de l'impensé, à l'égard d'un sujet qui n'est plus le *cogito* clair à soi-même, mais un sujet situé dans la société et dans l'histoire¹⁵.

Est-ce à dire que nous ne pourrions jamais nous détacher des stéréotypes, et dans notre cas précis des stéréotypes genrés ? La distinction apportée par Georges Schadrin, Jacques-

¹² *Langue, discours, société* (3e édition), Ruth Amossy et Anne Herschberg, Armand Collin, 2011, p.34

¹³ *Social Psychology*, Solomon Asch, Prentice Hall, 1952, p.235

¹⁴ *Ibid*, p.49

¹⁵ *Ibid*, p.28

Philippe Leyens et Vincent Yzerbyt entre stéréotype comme produit et stéréotypisation ou stéréotypage comme processus apporte une certaine lumière au problème :

Nous insistons sur la distinction entre les stéréotypes - le contenu social - et la stéréotypisation - le processus individuel qui prend place dans un contexte social et qui est modelé par lui. Les gens peuvent se passer de certains contenus spécifiques mais pas du processus¹⁶.

Ainsi, nous ne pouvons comprendre le monde sans avoir recours au processus de stéréotypisation, mais nous pouvons tout du moins mettre à distance les stéréotypes, c'est-à-dire le contenu, auxquels nous faisons face. Une question subsiste : comment parvenir à ne pas reproduire si possible ces stéréotypes genrés dans le terrain de la transmission scolaire et plus spécifiquement dans les temps de lecture des ouvrages destinés aux enfants ? Car comme l'avancent Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer,

Les albums visent certes à familiariser l'enfant avec l'écrit, à la distraire, à stimuler son imagination, mais surtout à accompagner sa découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage de valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes¹⁷.

Les albums de jeunesse semblent donc être les médiums palpables, visibles, manipulables de la compréhension du monde par les enfants. Tout comme pour l'adulte, le processus de stéréotypisation est essentiel pour appréhender ce qui l'entoure, l'album peut être défini comme tel pour les enfants : un processus de stéréotypisation pour se sociabiliser, se définir et se construire. « L'album a ainsi un rôle initiatique de premier ordre : premier livre, il répond à la quête de sens de l'action humaine »¹⁸.

3. L'édition jeunesse, un monde régi par la nécessité économique et l'universalité

3.1. La littérature jeunesse : l'industrie avant la culture ?

Malgré une certaine croyance répandue, l'industrie du livre ne connaît pas la crise. Tout au contraire, elle n'a jamais été aussi florissante, et qui plus est lorsqu'il s'agit de la littérature dite de jeunesse. La forte concurrence des nouveaux supports d'apprentissage et de formes de loisirs n'ont donc pas altéré la confiance que les différents éducateurs (les parents, les assistants

¹⁶ *Stéréotypes et cognition sociale*, Georges Schadron, Jacques-Philippe Leyens et Vincent Yzerbyt, Mardaga, 1999

¹⁷ *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*, in: *Population*, 57e année, n°2, 2002, p.264

¹⁸ *Idem*, p. 265

maternels, le personnel de crèche, les animateurs et les professeurs des écoles) portent en ce médium.

Cependant, cette augmentation du nombre de ventes n'est pas synonyme de diversification, bien au contraire. L'injonction à la rentabilité, dans un univers de plus en plus concurrentiel, conduit à une certaine standardisation de l'album. Ce dernier est davantage considéré comme un « produit marketing » qu'un objet culturel. Ce terme, défini par Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, est « d'autant plus approprié que le livre n'est souvent qu'une déclinaison parmi d'autres (jouets, jeux, peluches, dessins animés, etc.) d'un "univers" »¹⁹. Nul besoin d'être un spécialiste de du monde éditorial pour voir défiler les livres autour de succès cinématographiques, souvent de la franchise Disney ou Pixar, ou de dessins animés diffusés le matin avant l'école, tel Pat Patrouille.

Or, dans ce contexte d'une édition qui se mondialise et qui reprend les succès d'entreprises alliées, apparaît tout de même une littérature dite légitimée, mais peu visible et accessible, car apanage des bibliothèques et des librairies spécialisées.

3.2. Une année d'échantillonnage : quels stéréotypes en vigueur ?

Pour tenter de comprendre ce monde de l'édition, à l'aune d'une mondialisation propice à la schématisation et donc probablement aux stéréotypes genrés, Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer ont souhaité interroger toutes les publications d'album jeunesse d'une année donnée, 1994. L'échantillon étudié comprenait ainsi 537 albums illustrés, de fiction, édités pour la première fois en 1994 et destinés aux enfants de moins de 10 ans. Une de leurs premières conclusions s'articule autour des intentions didactiques et des repères historiques, géographiques, culturels et sociaux. Une partie non négligeable des histoires, 10,1%, sont soumis à une intemporalité, ce qui, selon elles, est propice à l'énonciation de vérités générales. De même, 28,5% des albums se déroulent sans déterminant géographique, car la focalisation se fait essentiellement sur l'espace intérieur. Ce choix s'explique en grande partie par l'accent mis sur l'enfant et sa famille dans une visée didactique (apprentissage de valeurs, de l'autonomie, des réalités proches des lecteurs). Toutefois, pour les auteurs, cette neutralisation des repères et des codes s'explique par un système de coédition en vigueur aujourd'hui et les effets de la mondialisation : les références sociales, culturelles, historiques et géographiques précises sont évacuées pour que l'album parle au plus grand nombre. Pas condamnable en soi, ce cadre favorise tout de même une mise en lumière exacerbée du personnage principal, principalement masculin.

Par ailleurs, dès la couverture et ce au fil des pages de l'album, une asymétrie des représentations sexuées s'annonce de manière récurrente dans les albums étudiés. Plus des trois quarts des illustrations de couverture (77,7%) représentent au moins un personnage masculin,

¹⁹ *Idem*, p. 263

alors que sur moins de la moitié des couvertures (48,9%) figure au moins un personnage féminin²⁰. Ce déséquilibre est accru à l'intérieur des pages et en particulier dans la représentation des petites filles puisqu'elles ne sont présentes qu'à 42,5% dans les récits. En ce qui concerne les adultes, les personnages féminins sont extrêmement présents mais représentés uniquement par le prisme de la maternité.

Ainsi la fonction maternelle est omniprésente dans les albums (40,4%) et apparaît comme le modèle dominant de l'adulte féminin, surtout pour les humains : seuls 20% des albums d'humains et 25% des albums d'animaux humanisés proposent un personnage féminin adulte qui n'incarne pas de fonction maternelle²¹.

Ainsi, soit les enfants sont confrontés en grande partie à une absence de rapports sexués, soit à des rapports essentiellement genrés. En conclusion, les auteures tiennent à montrer que « ces représentations s'élaborent, non sur la base de stéréotypes immédiatement repérables, mais de manière fine et complexe, à partir d'un ensemble de variables : le sexe, le rôle (personnage principal, secondaire, d'arrière-plan), la catégorie (personnage humain, animal habillé, animal réel), les fonctions parentales et les activités professionnelles du personnage, sans négliger le lectorat auquel est destiné l'ouvrage et le sexe des auteurs et des illustrateurs ». Ainsi, c'est bien parce qu'elles ne se présentent pas comme telles que les différenciations entre les sexes dans les albums sont difficiles à repérer, en particulier si l'on conçoit uniquement les livres lus aux enfants au cas par cas. Un moyen d'analyser les œuvres littéraires mises à la disposition des enfants serait de tenir à jour une grille d'analyse en fonction des différents critères énoncés par les auteures, afin que les enfants aient accès à un réseau de lecture qui donne une image plus diversifiée, et nourrie de multiples représentations du monde.

²⁰ *Idem*, pp. 273-275

²¹ *Idem*, p.277

Transmettre une culture de l'égalité (vie de classe, étude d'albums et jeu de rôles)

Face aux différents constats énoncés précédemment, il nous est apparu intéressant de nous questionner sur l'attitude à adopter en classe en tant qu'enseignante, tant du point de vue des apprentissages à transmettre que dans la manière d'enseigner. Nous avons donc souhaité soumettre aux élèves un album de jeunesse volontairement engagé dans le débat autour des interdits sociaux implicites liés au genre, afin de faire émerger par le biais d'un travail autour de la compréhension littéraire, les représentations fortuites auxquelles les élèves sont confrontés. Notre séquence d'apprentissage s'est donc principalement appuyée sur l'album *Boucle d'ours*, de S. Servant. D'autres temps de questionnement autour des représentations genrées se sont agrégés à cette séquence : soit lors de la vie quotidienne, soit lors de séances à visée philosophique, soit en organisant des échanges autour de supports littéraires lus en classe entière mais ne faisant pas l'objet d'une étude approfondie.

1. Un terrain propice ?

Avant de débiter l'étude de l'album *Boucle d'ours*, nous avons mené de manière informelle un relevé des différentes prises de position des élèves. Tout d'abord, il était primordial de s'assurer que les enfants savaient s'identifier comme être de sexe féminin ou de sexe masculin. Pour cela, nous avons, la semaine précédant la première séance de la séquence, organisé un petit jeu avant chaque descente à la cantine : d'une fois sur l'autre, il était demandé aux garçons ou aux filles de sortir en premier de la classe pour mettre leurs manteaux. Hormis quelques enfants en difficultés (soit langagières car allophones, soit liées à la compréhension en générale d'une consigne), le groupe classe s'est toujours bien acquitté de cet exercice. Il semblait n'être nullement difficile pour les élèves de s'identifier comme garçon ou fille. Pour conclure, afin d'éviter d'instaurer un système de concurrence entre les sexes, nous avons, une fois le recensement fait, transformé le jeu à partir d'autres critères de sélection, notamment les couleurs des vêtements.

Nous avons aussi pris le temps de mener un autre relevé : celui des préférences de couleurs chez les enfants. A chaque temps calme, après le déjeuner, je distribue aux élèves des verres colorés pour boire. Très tôt, il a été remarqué que les enfants refusaient certains verres en fonction de leur couleur. Ces refus étaient davantage émis par les filles (6) que par les garçons (1). Les filles souhaitaient boire dans un verre rose, tandis que le garçon en question refusait de boire dans un verre rose. Pour les autres enfants, la couleur du verre semblait leur être indifférente.

Nous avons donc veillé chaque jour à ne pas toujours proposer à chacun des sexes une couleur stéréotypique de leur genre.

Ces deux premiers états des lieux des pensées des élèves nous montrent que déjà, à cet âge où ils construisent pleinement leur identité sociale et sexuée (vers 3-4 ans), les diktats sociaux genrés constituent des repères d'auto-définition pour eux.

2. L'album *Boucle d'ours*, une mise à distance des conventions vestimentaires genrées

2.1. Le recours à la pédagogie de l'écoute pour libérer la parole

Lors de la construction de cette séquence (cf. Annexes), il était primordial que la parole des enfants puisse être libre de toute emprise par rapport à celle de l'enseignante. Nous ne voulions surtout pas que les enfants nous renvoient ce que nous attendions d'eux, c'est-à-dire qu'ils donnent la « bonne réponse » sans chercher à exprimer ce qu'ils ressentent ou pensent. Nous avons donc fait le choix de proposer des temps de compréhension de l'album calqués sur la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz en essayant de respecter autant que faire se peut les principes de questionnement collectif, de clarté cognitive, de répétition, d'exhaustivité et de non-réponse. Afin de ne pas induire à nouveau des représentations chez les élèves, nous avons opté pour une lecture du texte uniquement, sans montrer les images.

Chacune des séances d'analyse du texte reposait sur le même déroulé, que l'enseignante adaptait en fonction des capacités cognitives des élèves. Une première partie consistait à mettre en perspective le réseau de lecture des élèves à partir du titre de l'album : nous avons lu l'histoire de *Boucle d'or* lors de la première période. Ensuite, nous lisons le début de l'histoire pour faire émerger le cadre narratif : les personnages, le lieu, l'action principale. Nous nous arrêtons donc au moment où Papa Ours refuse que son fils se déguise en Boucle d'ours pour le carnaval de la forêt, sans expliquer pour autant les raisons de son refus. L'objectif ici était de voir si les enfants arriveraient par eux-mêmes à la conclusion implicite qu'un garçon, selon Papa Ours, ne peut pas porter de jupe. La troisième partie donnait à entendre la fin de l'histoire avec l'analyse de l'élément de résolution : l'arrivée du Grand Méchant Loup, qui, bien que viril et très masculin, porte le costume du Petit Chaperon Rouge ; élément que les enfants devaient verbaliser. Enfin, nous terminions par un temps d'expression plus personnelle où les enfants se mettaient à la place des personnages et s'interrogeaient sur les actions qu'ils auraient faites. Pour mieux donner à voir la partie d'analyse qui va suivre, nous avons retranscrit deux de ces entretiens en annexes. Nous nous appuyons bien évidemment dessus.

2.2. Une conception classifiée du monde, *a priori* rigide

Selon Dominique Moret, dans son analyse *Les stéréotypes dans la littérature enfantine*, le jeune enfant de 3 - 4 ans « est capable de classifier un nombre important d'objets ou d'activités comme étant masculins ou féminins. Pourtant cette donnée n'est pas stable ainsi par exemple un homme vêtu d'une robe est une femme et redeviendra un homme en changeant de tenue »²². Cette manière que les jeunes enfants ont de percevoir le monde à l'aune de leur propre classification, classification qui plus est faite sur des critères d'apparence, est dans un premier temps très intéressante concernant notre objet d'étude, puisque l'intrigue ne repose que sur le travestissement : des protagonistes masculins se déguisent en personnages féminins et une figure féminine se costume en personnage dont le métier est perçu comme masculin (chef de chantier).

Si nous analysons les réactions des élèves, il est parfois apparu difficile pour certains d'entre eux de comprendre que le personnage qui souhaitait se déguiser en Boucle d'ours n'était pas une fille mais bien un petit garçon. Par exemple, Jeanne s'est d'abord exclamée : « En fait, bin la maman ours », avant de se reprendre : « le petit ours, eh bin il se déguise en Boucle d'ours ». De même pour Joseph : « Il veut pas que la, le garçon il prend les couettes ». Ce recours spontané au genre féminin montre bien que pour les enfants, le vêtement jupe définit le sexe de celui qui la porte. À ce stade de la séquence, le principe du travestissement s'insérait parfaitement dans la Zone Proximale de Développement des enfants. Il leur fallait comprendre qu'il recèle en lui une part d'implicite (une identité secrète) caché derrière une part d'explicite (une identité donnée à voir). Toute la difficulté pour les élèves était donc de ne plus se référer uniquement à un signe extérieur, ici la jupe, pour définir l'identité d'un personnage. Toutefois, le fait d'avoir enlevé dans un premier temps l'accès aux illustrations a facilité cette compréhension. Nous avons pu le voir en comparaison avec les élèves de la classe voisine, à qui j'ai également lu le texte mais avec les images cette fois-ci. Il était plus difficile pour les enfants de s'abstraire du fait que le personnage, dont il voyait visuellement qu'il portait une jupe, n'était pas une fille.

Dans le même esprit, il est intéressant de noter que l'une des premières réactions des enfants concernant le fait que Petit Ours se déguise en Boucle d'ours fut d'émettre l'hypothèse que le personnage souhaitait devenir une fille (cf. Annexes, 3.1, Jeanne 4). L'idée que Petit Ours se soit déguisé en personnage féminin par plaisir, par jeu ou par esprit du grotesque, « pour faire une blague » comme le diraient les élèves, n'a jamais été évoqué. Leur conception du travestissement semble donc assez terre à terre, voire naturel. Il est d'ailleurs amusant de noter que c'est cette même enfant, Jeanne, qui a la première, et avant même que le texte ne le signale, verbalisé l'implicite derrière l'interdiction paternelle : « Parce qu'il ne veut pas que son petit, il se déguise en fille ». Une interdiction consentie par l'ensemble de la classe.

²² *Les stéréotypes dans la littérature enfantine*, Comment les reconnaître dès la maternelle ?, Dominique Moret, Analyse UFAPEC, 2010, p.3

Durant toute la première partie de la lecture, c'est-à-dire avant l'arrivée du Grand Méchant Loup, les enfants ont tous approuvé la position du père ; ou tout du moins aucun enfant ne l'a remise en question. Plusieurs remarques des élèves abondaient dans son sens : « Dans l'histoire, ils ont dit que c'est pour les filles. » (cf. Annexes, 3.2, Charlie 11) ou « Il a dit qu'il ne peut pas se déguiser en fille, parce que lui il est un garçon et les garçons, ça ne se déguise pas en filles » (cf. Annexes, 3.1, Jeanne 7). Cette non-défiance par rapport au comportement du père peut s'expliquer de deux manières. Tout d'abord, les adultes, qui plus est les parents, sont les garants aux yeux des enfants de ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Ils représentent la loi. Il est donc très difficile pour eux de mettre en doute leur parole de manière spontanée (cf. Annexes, 3.1, M.40). De plus, ce n'est pas encore un comportement naturel pour ces jeunes enfants de prendre une certaine distance par rapport à un livre. On peut le voir avec la remarque faite par Charlie précédemment. Si le livre le dit, c'est que cela doit être vrai. L'esprit critique des enfants est encore en pleine mutation.

D'ailleurs, après quelques minutes de discussion et à l'aune de la situation finale du livre (Papa Ours, le Grand Méchant Loup et Petit Ours finissent tous déguisés en personnages féminins), la plupart des enfants se sont rapidement rétractés et ont réussi à changer leur point de vue : ils finissent par trouver cela tout à fait normal que chacun se déguise comme il le souhaite. « Parce qu'on a envie de faire ce qu'on veut avec un déguisement » affirme à ce propos Elio (cf. Annexes, 3.1, Elio 27). Toutefois, certains enfants restent fermes sur leur position, comme ce fut le cas pour Joseph et Manon par exemple. A la question « Un petit garçon peut-il porter une jupe ? », Joseph apporte une réponse catégorique : « Il n'a pas le droit », appuyée sur une justification uniquement genrée : « Parce qu'on n'est pas une fille ». Selon Dominique Moret, c'est justement « à cette période (3-4 ans), [qu']on observe une certaine rigidité vis-à-vis des stéréotypes de genre. Les transgressions sont considérées comme inacceptables ainsi un garçon choisissant un crayon rose pour dessiner viole les conventions sociales de genre »²³. Or, les enfants de cette classe de moyenne section sont justement à la jonction entre la tranche d'âge de l'inflexibilité (3-4 ans) et celle de la compréhension que l'appartenance à un sexe est stable (5-7 ans). Leurs différences de réaction par rapport au comportement de Petit Ours peut donc s'expliquer par le fait qu'ils sont en train de grandir et de mûrir.

Cependant, pour continuer sur les réactions des enfants, un comportement particulier mérite d'être souligné. Si nous prenons les réponses de Manon, nous pouvons remarquer que si l'interdiction concernant le fait de porter un vêtement qui n'est pas stéréotypé de son genre est levée, l'enfant ne concède pas pour autant qu'il va s'autoriser à le faire.

M : Et par exemple, si on te fabriquait un déguisement de loup, ça te dirait de le mettre ?

²³ *Idem*, p.3

Manon : Eh bin, c'est pour les garçons.

M : Tu penses que tu n'aurais pas le droit de le mettre ?

Manon : Si.

La réaction d'Elio à ce propos est tout à fait similaire.

M : Si, par exemple, un enfant de la classe, un petit garçon a envie de se déguiser en Boucle d'or comme Petit ours. Est-ce qu'il a le droit ?

Elio : (En même temps que l'enseignante parle) Ça ne sera pas moi.
(En réponse à la question posée) Oui.

De prime abord, les enfants acceptent que l'interdiction soit levée, mais ne parviennent pas encore à se projeter dans ce nouveau droit qui est le leur : se déguiser en un personnage stéréotypé du genre opposé.

Enfin, pour conclure cette partie, nous pouvons souligner l'intérêt d'une dernière réponse-réflexe d'une enfant, celle de Jeanne. Sa réponse montre combien il est difficile pour elle de conjuguer plusieurs stéréotypes de genre : les pères sont des hommes forts n'ayant peur de rien, les loups sont des êtres effrayants, les costumes de petites filles ne font pas peur. À cela s'ajoute bien entendu la difficulté que nous évoquions plus haut : ne pas considérer le travestissement comme un changement d'identité.

Jeanne : Parce que normalement les papas, ils ont pas peur. Mais normalement, le Papa Ours, eh bin, il a très peur parce que il fait très peur le loup, non le loup. Et aussi, eh bin, il s'est déguisé en Chaperon Rouge. Et peut-être que quand il a enlevé son déguisement, il a fait peur parce qu'il a vu que c'était un loup, le papa.

Prise entre les clichés du personnage stéréotypique du loup et ceux attribués au comportement paternel, Jeanne tente de trouver une explication au fait que Papa Ours a eu peur du loup. Pour elle, il semble exclu que le Grand Méchant Loup puisse être terrifiant dans un costume de Petit Chaperon Rouge. Il doit l'enlever pour retrouver toute sa férocité et sa virilité. A nouveau, nous remarquons que pour les enfants, c'est l'attribut, ici vestimentaire, qui confère au personnage son caractère et son identité, comme la littérature leur a enseigné jusqu'à présent.

3. L'apport du travail du corps pour dépasser les stéréotypes vestimentaires genrés

3.1. Une mise en abyme identitaire complexe révélatrice de stéréotypes

Comme nous l'avons déjà souligné, le principe de travestissement constituait une difficulté plus ou moins importante selon les élèves pour ce qui est de la compréhension de

l'intrigue. Par la suite, la séquence prévoyait deux séances de « répétitions théâtrales », où il était demandé aux élèves de jouer les personnages qu'ils souhaitaient dans le but de donner de courtes représentations devant la classe voisine. Il s'est avéré que ces temps très ludiques, où les enfants enfilaient les costumes et accessoires correspondant aux personnages, ont permis de révéler d'autres processus stéréotypiques, certains prévisibles, d'autres plus surprenants.

Le premier élément caractéristique, auquel nous nous attendions, fut le refus de certains enfants de porter une jupe, comme ce fut le cas pour Joseph (cf. Annexes, 4, Tour 2). À l'inverse, aucune fille n'a refusé catégoriquement de jouer le rôle de Maman Ours, même s'il fallait finir déguisé en chef de chantier. Phénomène plus surprenant, certains enfants se sont portés garants des « conventions sociales » en interdisant à leurs camarades de porter tel déguisement stéréotypé de genre. Par exemple, Valéry a eu une réaction assez catégorique lors des essayages de costume : « Toi t'es pas un garçon, t'es une fille. Ça, c'est pour les garçons. » a-t-il fait remarqué à Charlie en lui arrachant des mains le gilet de chef de chantier. Par la discussion, ses camarades ont réussi à le faire changer d'avis sur le moment (cf. Annexes, 4, Tour 3). Sa réaction et ses difficultés par la suite à accepter les comportements non-genrés de ses camarades sont un véritable challenge pour nous. En effet, le discours qu'il entend chez lui est totalement à l'inverse du nôtre. On l'exhorte par exemple « pour son orgueil d'homme » de répondre à la violence par la violence.

Un autre phénomène que nous n'avions pas prévu fut les critères de sélection des enfants. Il est apparu plusieurs fois que ces derniers choisissaient leur rôle en fonction du costume : « J'ai envie de faire le chantier. J'ai envie de jouer un chef de chantier » (cf. Joseph, Annexes, 4, Tour 2). Le phénomène fut particulièrement prégnant chez les filles. Le fait que nous comptions deux robes de princesse, (qui plus est de la Reine des Neiges !) accentuait certainement leur envie de jouer Papa Ours : « Je veux jouer le Papa parce que j'aime les robes », a d'ailleurs argumenté Jeanne (cf. Annexes, 4, Tour 2). Ainsi, les enfants ne choisissaient pas leur rôle en fonction de l'identité du personnage (Maman ou Papa Ours), comme nous nous y attendions, mais en fonction du vêtement qu'il fallait porter pour l'interpréter. À nouveau, nous remarquons ici que les enfants s'identifient davantage aux attributs vestimentaires pour se définir qu'au critère biologique, sexué. Ce fut d'ailleurs une étape importante pour eux lorsqu'ils ont compris que ce n'était pas eux qui portaient une jupe, une robe ou un gilet mais bien leur personnage.

3.2. Le recours au ludique pour dépasser les réticences

Si la première séance de mise en jeu a mis en lumière quelques réticences chez les élèves, la seconde a permis de lever les inhibitions. Prenons notamment le cas de Joseph. Comme nous pouvons le voir dans la retranscription en annexes (4, Tour 2), son refus était double : à la fois, il ne voulait pas faire Maman Ours, un personnage féminin, mais il refusait aussi de jouer le Grand Méchant Loup, en raison de la jupe. Malgré une négociation lui proposant de jouer le loup sans la jupe, Joseph n'a voulu interpréter aucun des quatre personnages durant la séance. Néanmoins,

lors de la seconde séance de répétition avec les accessoires et costumes au complet, c'est-à-dire avec l'arrivée des couettes blondes et des masques de loups et d'ours fabriqués par les enfants, Joseph a bien voulu interpréter le Grand Méchant Loup, et ce avec toute la panoplie du costume. Il y a fort à parier que l'effet de groupe l'a stimulé et lui a permis de dépasser ses appréhensions. Le côté ludique et le fait de voir d'autres enfants, qui plus est moteurs du groupe (tel Axel jouant le rôle de Petit Ours), porter des jupes ont été de vrais leviers. D'ailleurs, à la fin de cette seconde répétition et lors de la représentation, plus aucun enfant n'a refusé de jouer un rôle quel qu'il soit.

Les distributions ont été telles que suit :

Représentation 1

Grand Méchant Loup : Mathias
Maman Ours : Axel
Papa Ours : Vadim
Petit Ours : Filza Mahveen

Représentation 2

Grand Méchant Loup : Joseph
Maman Ours : Adam
Papa Ours : Valéry
Petit Ours : Manon

Représentation 3

Grand Méchant Loup : Elio
Maman Ours : Kevin
Papa Ours : Nour
Petit Ours : Fiorenzo

Représentation 4

Grand Méchant Loup : Hortense
Maman Ours : Charlie
Papa Ours : Jeanne
Petit Ours : Juliette

Il est très difficile à partir de ce tableau montrant les choix opérés par les élèves, de tirer des conclusions quant à leur évolution par rapport aux stéréotypes de genre. En effet, Nour a-t-elle joué Papa Ours par vraie volonté ou a-t-elle toujours conservé en tête qu'elle pourrait porter une robe de princesse si elle jouait ce rôle ? Il en est de même pour Jeanne. A l'inverse, Adam a-t-il souhaité jouer Maman Ours parce que le rôle lui plaisait ou bien pour le costume de chef de chantier qu'il pourrait enfiler lors de la scène finale ? Même si nous posions sur le moment la question aux enfants, ils n'étaient pas vraiment en mesure d'y répondre. Peut-être aurait-il été judicieux de prendre un temps après la représentation, une fois l'effervescence retombée, pour questionner un par un les élèves, sans la présence de leurs camarades pour ne pas influencer leurs réponses.

L'une des seules conclusions que nous pouvons toutefois affirmer est l'évolution subie par Joseph que nous avons détaillée plus haut ainsi que les choix faits par Fiorenzo et Mathias. Si Elio a affirmé avoir choisi le personnage du Grand Méchant Loup pour pouvoir être effrayant, Fiorenzo et Mathias, bien qu'ils ne l'aient pas verbalisé, semblent avoir choisi les rôles de Petit Ours et du Grand Méchant Loup principalement parce qu'ils pouvaient porter des jupes. Dès la

première répétition et ce jusqu'à la représentation, ils prenaient plaisir à jouer avec les volants de leur jupe, à tourbillonner ou soulever le vêtement.

Enfin, pour conclure là-dessus, une des dernières déductions que nous pouvons faire se porte sur le choix d'Hortense. Dès la première répétition, Hortense a souhaité jouer le Grand Méchant Loup. À nouveau, il était difficile de connaître ses raisons exactes, difficilement conscientisables à cet âge-là. Cependant, il semble que la couleur rouge de la jupe ait fortement joué. Lors des répétitions, Hortense affirmait que la jupe du Chaperon Rouge était de la même couleur que les tenues des pompiers, métier (entre autres comme nous le verrons plus tard) qu'elle souhaite exercer une fois adulte. Si sa motivation quant au rôle n'est que spéculative, le fait qu'elle ne se sente absolument pas illégitime d'exercer le métier de pompier nous apporte tout de même une information par rapport à ses représentations de genre.

Ces évolutions, et d'autres, se sont poursuivies chez les élèves, notamment par l'intermédiaire des séances de transfert et de réinvestissement des acquis.

Réinvestir les apports pédagogiques *(travestissement, littérature et débats d'idées)*

Afin de poursuivre l'analyse des évolutions de comportements par rapport aux stéréotypes de genre dans la classe, nous avons décidé d'élargir notre séquence à trois thématiques :

- celle du costume : en proposant volontairement des temps de travestissement plus informels, obligeant nos élèves à se confronter au regard d'autres enfants
- une littéraire : en créant des liens entre albums pour faire émerger de nouvelles représentations du genre, en particulier celles concernant le cadre familial
- une purement idéologique : en s'essayant avec les élèves à créer de courts débats d'idées, à l'image des débats philosophiques.

Nous avons pris soin pour chacune de ces thématiques d'avoir, autant que faire se peut, un regard sur un temps court, une semaine après la fin de la séquence, et un temps moyen, un mois et demi après la fin de la séquence.

1. Du travestissement moqué à l'acceptation bienveillante, voire désirée

1.1. Mardi gras : une journée pour prendre le pouls

Ayant choisi notre album de *Boucle d'ours* intentionnellement en lien avec le carnaval de Mardi gras, nous avons eu la chance de voir que l'équipe pédagogique a appuyé notre projet en consentant à renouveler comme l'année précédente une journée « Déguisements » dans l'école. Chacun, enfant comme adulte, était invité à venir déguisé à l'école. Il a été intéressant pour notre sujet de voir les déguisements choisis par les uns et les autres. À nouveau, peu de surprises ont été au rendez-vous : pratiquement toutes les petites filles sont venues parées de robes de princesses (Cendrillon, Reine des Neiges, Blanche-Neige et autres) et les petits garçons ont revêtu leurs plus beaux atours guerriers (Chevalier, Dark Vador, Iron-Man et autres Avengers), mais aussi des costumes certes plus neutres, quoique marqués par la stéréotypie de genre (Cosmonaute, Dragon, Tigre, Ours Polaire, Magicien). Il est assez stupéfiant de noter la diversité des costumes chez les petits garçons, face à l'uniformité chez les filles. À nouveau, seule Hortense s'est volontairement démarquée de ses petites camarades en arborant fièrement son costume de pompier.

Une nouvelle chance nous était donnée d'observer les choix faits par les élèves, en organisant en regroupement une « braderie des costumes » pour ceux qui en étaient dépourvus. Nous avons dans notre caisse : des restes de déguisement de *Boucle d'ours* et des déguisements complets prêtés

gentiment par certains parents. Ici encore, les comportements des enfants correspondaient aux conventions sociales : tous les petits garçons ont fait le choix de costume marqués comme masculins et toutes les petites filles se sont tournées vers des robes ou des vêtements roses.

Lors de cette journée festive, nous avons veillé à bien observer les comportements des enfants lors des temps plus informels : récréations, descentes et remontées dans les escaliers, temps de jeu en classe. D'importants moments nous ont sûrement échappé, toutefois aucun enfant n'a semblé faire de remarques à Hortense par rapport à son costume. Ni même Valéry, pour qui la réaction assez impulsive envers Charlie nous avait surprise.

Enfin, nous avons parié sur un dernier temps d'analyse pour juger de l'évolution des enfants par rapport aux stéréotypes vestimentaires genrés que nous venions de travailler : le temps « classe ouverte » de l'après-midi avec la classe voisine. Chaque vendredi, nous ouvrons après le temps calme la porte mitoyenne, favorisant ainsi pour les enfants un accès plus grand à certains jeux et permettant d'organiser des temps de « défis construction » pour favoriser la collaboration. Il est apparu pour Kenny, un enfant de la classe voisine, que mon costume était inapproprié. En effet, je portais un costume de Batman alors que j'étais une fille. Avant que je ne puisse répondre à cet enfant, un de mes élèves, Joseph, s'est chargé de lui expliquer que « dans notre classe, on s'habille comme on veut ». Si cette réflexion est assez positive quant à l'importance de la tolérance que nous avons souhaité mettre à profit auprès des enfants, elle nous interroge tout de même sur ses limites. N'est-ce que dans l'espace classe que les enfants conçoivent qu'ils peuvent s'habiller comme ils le souhaitent ou ont-ils à l'esprit qu'il leur est possible de s'habiller aussi comme ils le souhaitent en dehors ? À cette question, il nous sera difficile de répondre. Toutefois, nous tenterons de le faire lors des débats d'idées que nous avons eu avec les élèves, comme nous l'expliquerons un peu plus loin.

1.2. Faire du travestissement un loisir ordinaire

Face aux différents constats que nous avons faits lors de la journée Mardi gras, il nous a semblé intéressant de normaliser les temps de travestissement pour essayer de dégager de nouvelles pistes de réflexion. Est-ce que les comportements des uns et des autres changent si les costumes à disposition n'ont plus de caractère exceptionnel ? Nous avons donc, à chaque temps de classe ouverte de la période quatre, mis à la disposition des enfants les restes de costumes de *Boucle d'ours*. Malheureusement, le test était légèrement biaisé car nous avons une robe et trois jupes roses contre une casquette bleue. Nous cherchons aujourd'hui encore des costumes dont les parents ne souhaiteraient plus pour être mis à la disposition de la classe afin de diversifier les propositions. Toutefois, il est assez intéressant de remarquer que ces quatre costumes ont rencontré un franc succès auprès des petites filles des deux classes mais surtout auprès des petits garçons. Le premier jour, un élève de notre classe a enfilé une jupe rose. Un de ses camarades de la classe voisine est très rapidement venu me « dénoncer » le petit garçon en signalant qu'il portait

une jupe et qu'il n'avait pas le droit. À nouveau, je me suis appuyée sur les élèves de ma classe pour argumenter autour des autorisations et des interdictions en matière de vêtements. Le même processus s'est répété de nombreuses fois pendant les deux premiers jours. Chaque enfant venait soit me signaler le comportement du camarade porteur de la robe ou jupe, soit m'interroger sur la véracité de l'autorisation : est-il vraiment possible de porter une jupe quand on est un garçon ? Un bon tiers des petits garçons de la classe voisine ont voulu essayer les costumes en question, se sont même parfois chamaillés pour cela. La première conclusion positive que nous pouvons tirer de cette courte expérience est que la tolérance, voire la bienveillance par rapport au port d'un vêtement stéréotypé comme féminin semble s'être répandue entre les deux classes. Même des élèves de notre classe pour qui cela avait été difficile au départ (Manon, Joseph, Valéry, Jeanne) semblent en faire peu de cas. Il est toutefois à noter aussi que nos élèves ont semblé lassés des costumes, qu'ils avaient déjà beaucoup expérimentés. À nouveau, il apparaît judicieux lors de la prochaine période de renouveler le stock de costumes, avec des éléments aussi socialement stéréotypés comme masculins afin de prendre le pouls de manière plus globale de l'évolution de l'état d'esprit des enfants.

2. Vers une évolution des mentalités en prise avec la représentation traditionnelle de la famille

2.1. Une acceptation en droit mais non en acte

Pour permettre un autre temps d'échange avec les enfants, était prévue la lecture de l'album *Les Poupées c'est pour les filles* de L. Flamant. Néanmoins, l'album s'est révélé plus difficile à suivre pour les élèves que nous l'escomptions et nous avons par ailleurs manqué de temps pour les laisser affiner et développer leurs réponses. Néanmoins, l'étude de cet album en classe entière a fait apparaître un ou deux points qu'il nous semble important de souligner ici. Dans cette histoire, un petit garçon se voit offrir une poupée pour son anniversaire par sa tante. *A priori*, cela n'inquiète pas le père de l'enfant, jusqu'au jour où le petit garçon souhaite emmener sa poupée à l'école. Pour distraire l'enfant de sa passion pour la poupée, le père se décide à lui acheter une véritable caisse à outils. S'ensuivent quelques disputes entre les parents avant que le grand frère ne trouve une solution : construire une poussette à Cindy avec la caisse à outils ! À la fin de cette lecture, le débat s'est avéré assez consensuel. Les enfants étaient tous d'accord pour dire que chacun pouvait jouer avec une poupée s'il le souhaitait, soit chez lui, soit en classe.

Néanmoins, dans un esprit similaire à la remarque que nous faisons lors de la découverte de l'album de *Boucle d'ours*, les enfants montrent très clairement, et de manière inconsciente, une différence entre le droit, ce qu'ils sont autorisés à faire, et ce qu'en acte ils font réellement. Si pour le costume, nous l'avons dit, il est maintenant devenu tout à fait ordinaire pour les garçons

de se déguiser avec une jupe dans la classe, la disparité d'un point de vue genré entre les différents jeux de la classe reste elle assez prégnante. Pour ce qui est du coin dinette et poupée, jumelée dans notre classe, nous remarquons que peu de petits garçons s'y aventurent : essentiellement Fiorenzo et Joseph. De même, lors des temps jeux où le petit train est sorti, et ce malgré nos incitations, seule Juliette s'est laissée tenter par cette activité. Bien que nous ayons organisé à nouveau un débat avec les élèves autour des jeux (nous y reviendrons un peu plus loin), l'évolution n'est encore que peu de mise et les groupes de jeu restent très marqués par le genre. Pour nuancer tout de même cette constatation, la ferme et les jeux de construction offrent une plus grande mixité, en particulier sur les temps d'accueil matinaux. Mais ils sont encore loin d'être la norme.

2.2. La mère, parent catalyseur

À la lecture d'un autre ouvrage, *Catalogue de parents - pour les enfants qui veulent en changer* de Claude Ponti, une subtilité que nous pressentions depuis le début de l'année nous est clairement apparue. Afin de mieux en comprendre le déclencheur, il nous faut remonter à la deuxième période de l'année. Dans l'objectif d'étudier avec les enfants les animaux de la forêt, ma binôme décide de montrer aux enfants le dessin animé *Bambi*. Lors du visionnage des premières vingt minutes du film, une rumeur s'est répandue dans la classe : « Elle est où la maman de Bambi ? Elle a disparu ? Elle l'a abandonné ? », questionnaient-ils dès que la mère était hors champ. Quoique nous ayons en tête que l'angoisse de l'absence du référent maternel puisse être très présente chez le jeune enfant, nous ne nous doutions pas qu'il serait aussi fort et collectivement partagé dans la classe. Or, pour revenir à la lecture de notre catalogue, cette omniprésence de la mère nous a à nouveau frappé. Pour nos jeunes élèves, malgré la présence du père sur la plupart des illustrations, les enfants n'étaient attirés que par la manière dont étaient représentées les mères. Les pères étaient complètement évincés. Un phénomène que nous ne pouvons expliquer par la non-présence de figure paternelle auprès de nos élèves, puisqu'autant de pères que de mères amènent ou viennent chercher leurs enfants dans notre classe.

Conjointement, nous étudions en lecture suivie sans image le conte du *Petit Poucet*. À la fin des huit séances de lecture, nous avons, avec ma binôme, interrogé chaque enfant un par un pour réaliser une évaluation sommative sur leur compréhension de l'écrit, avec supports visuels des personnages de l'histoire. Dans l'ensemble, cet exercice a été très bien réussi et peu de contre-sens ont été faits. Néanmoins, du point de vue qui nous intéresse pour cette étude, il s'est avéré, outre les disparités de niveau entre élèves, que peu d'entre eux ont retenu la présence dans l'histoire du père (6 sur 20 seulement). Plus alarmant, deux enfants ont d'ailleurs rendu la mère du Petit Poucet responsable de son abandon. Or, dans le texte, il s'agit bien de l'inverse : le père souhaite abandonner les enfants, la mère s'y oppose. Outre la remise en cause que nous devrions opérer par rapport à notre séquence, il est assez intéressant de voir que lorsqu'il s'agit des

référents parentaux, seule la mère catalyse toute l'attention des enfants. Une problématique qui n'est pas sans nous rappeler ce que nous évoquions en première partie : la surreprésentation de la femme dans les albums de jeunesse du point de vue uniquement maternel. Néanmoins, pour approfondir cette première observation, il est à noter que les enfants portent un regard encore plus accru sur les personnages maternels dans les albums : elles doivent toujours remplir un rôle protecteur et s'ils s'avèrent que l'enfant subit de mauvaises aventures, c'est à la mère d'y remédier.

3. S'initier au débat d'idées pour conscientiser les comportements genrés

3.1. La photographie, premier médium de projection de leurs propres actions

Pour le dernier jour d'école de la période où s'est tenue notre séquence, nous avons proposé aux élèves de découvrir un album documentaire, *À quoi tu joues ?* de M-S Roger. Nous avons donc pris en début de matinée un groupe de petits parleurs pour leur faire découvrir quelques unes des images de l'ouvrage puis en fin de matinée, nous l'avons lu en entier à l'ensemble de la classe. Dans cet album, la page de gauche est toujours une photographie représentant des enfants en situation de jeux. Ne figurent que des activités réputées pour leurs stéréotypes de genre (par exemple, dinette ou football) et bien sûr n'apparaissent sur les photos que des enfants correspondant au genre stéréotypé en question. Mais lorsque nous déplions le rabat de la page de droite, une autre photographie dévoile un adulte du sexe opposé en train de réaliser de manière professionnelle l'activité en question.

La particularité de cette lecture en classe, à la différence des précédentes sur *Boucle d'ours* fut la prise de position de chaque sexe sur ce qui était réputé interdit pour eux. Par exemple, si nous prenons cet extrait à propos de l'image n°3

Les garçons, ça ne joue pas à la poupée.

Elio : Si, ça peut jouer à la poupée.

Fiorenzo : Nous, on a des poupées ici.

M. : Tu joues à la poupée toi Fiorenzo ?

Fiorenzo : Bah oui.

Elio : Moi aussi.

Ainsi, alors que dans les premières séances nous devions nous appuyer sur les personnages de Petit Ours ou du Grand Méchant Loup pour questionner une autorisation ou une interdiction en fonction du genre, il apparaît ici que les enfants ont pris le problème à bras le corps en remettant en cause une maxime à partir de leurs propres expériences. Dans ce premier

exemple, leur contre-réponse met en lumière leur expérience dans la classe mais à d'autres moments, ils s'appuyaient sur leurs expériences à la maison, dans leur club de sport ou de danse, etc. Nous remarquons donc que par ce biais nous avons réussi à placer le débat non plus uniquement dans le cadre très restreint et très protégé de la classe mais aussi dans les autres lieux de la vie quotidienne des enfants.

Pour autant, comme nous l'évoquions précédemment, nous n'avons pas remarqué d'évolutions sur le long terme des préférences de jeux chez les enfants. Il serait peut-être intéressant de poursuivre la recherche menée en ne s'appuyant plus seulement sur des outils littéraires mais en proposant aux enfants des séquences sur les matériaux problématiques mêmes, c'est-à-dire une séquence autour de la mixité dans les jeux.

Par ailleurs, pour revenir sur le débat animé avec les élèves, nous avons pu remarquer leur changement de position par rapport à la « parole sacrée » du livre que nous avons décrite plus haut. Les enfants ont semblé comprendre petit à petit que nous ne pouvions pas toujours être d'accord avec ce que les livres nous transmettaient. Ainsi, au bout d'un certain temps, Axel a déclaré : « A la dernière page, on ferme le livre et on ne le regarde plus ». Preuve s'il en est que son regard a évolué par rapport aux premières séances et qu'il n'accorde plus une confiance aveugle aux livres.

Enfin, pour conclure sur cette séance, le livre, puisqu'il propose des photographies d'adultes en situation professionnelle, nous a fait dévier vers les futurs métiers qu'aimeraient exercer les élèves. Nous en avons profité pour faire le relevé que voici :

Les filles :

Hortense : Maman. En fait, je veux être maman et en même temps que d'être maman, je veux être maîtresse.

Charlie : Maman et maîtresse.

Jeanne : Maman

Manon : Reine des Neiges

Juliette : Maman et maîtresse

Mérianne : Maîtresse

Nour : Princesse

Charlie : Reine des Neiges

(**Adam** : Moi aussi)

Les garçons :

Elio : Je veux aussi être le papa comme Hortense. Et mon deuxième métier, ce n'est pas le même métier parce que c'est conduire des TGV.

Joseph : Pompier. Non en fait, un monsieur qui monte dans une fusée.

Fiorenzo : Moi je veux être gardeur d'araignées rouges et de chenilles.

Kevin : Pompier

Ezekiel : Spider-man

Baran : Spider-man

Mathias : Pilote de canadair

Valéry : Spider-man

Axel : Pilote d'avion et être un Captain America et un Avenger

Adam : Maman et maîtresse (maitre)

Vadim : Monsieur du TGV, conducteur

Comme nous pouvons le voir, la maternité reste au centre des préoccupations des jeunes enfants, qui associent même ce rôle à une profession. Nous comptabilisons quatre filles souhaitant exercer le métier de mère plus tard sur les huit filles présentes, soit la moitié de l'effectif. À l'inverse, un seul garçon sur les onze présents a émis le souhait de devenir père. Nous pouvons toutefois rajouter Adam aux préoccupations parentales puisqu'il souhaite lui aussi devenir mère. Il est d'ailleurs le seul garçon à s'intéresser à une profession essentiellement féminine, professeur des écoles. Nous voyons d'ailleurs très clairement que le nom masculin de la profession ne lui est pas connu malgré le fait qu'il ait eu un maître en petite section. De plus, la réaction d'Adam souhaitant lui aussi devenir Reine des Neiges plus tard est assez surprenante. Peut-être est-ce dû aux temps de déguisements que nous avons mis en place ? Nous avons alors manqué de perspicacité en ne l'interrogeant pas sur les raisons de sa motivation. Toutefois, à nouveau, nous remarquons que chacun des enfants émet des souhaits correspondant très clairement aux stéréotypes de genre de leur sexe. À notre grande surprise, Hortense n'a plus choisi de devenir pompiers. Lorsque nous l'avons questionnée à ce propos, elle s'est simplement justifiée en ces termes : « J'ai changé d'avis ». Ce ne peut être ici l'effet de groupe ou l'envie de copier les réponses de ses camarades qui pourraient expliquer ce changement, car Hortense a été la première à répondre à la question. Il faut néanmoins garder à l'esprit que les opinions des enfants restent assez mouvantes à cet âge-ci.

Ainsi, nous remarquons que si les enfants restent à nouveau conscients des possibles qui s'offrent à eux, devenir pilote pour une petite fille ou cuisinier pour un petit garçon, peu d'entre eux à nouveau profitent de cette « découverte » pour sauter le pas vers des rêves ou des actes moins stéréotypés. Il semble qu'il faille mener un travail beaucoup plus long pour que les enfants osent, découvrent le plaisir de s'essayer à des activités auxquelles ils n'ont pas été accoutumés ; comme ce fut le cas pour les costumes.

3.2. Une pédagogie de la question pour apprendre aux élèves à questionner le monde

Lors de notre retour dans la classe lors de la quatrième période, nous avons tenté d'instaurer un nouveau temps ritualisé auprès des enfants : les débats philosophiques. Une fois par semaine, nous proposons aux enfants de réfléchir ensemble à une question d'ordre métaphysique, en nous adaptant bien sûr au niveau des élèves. Les deux premiers débats portaient sur les émotions, projet de l'école. Ces deux premières séances nous ont permis de familiariser les

enfants avec les enjeux d'une discussion collective en grand groupe : respect de la parole de l'autre, liberté d'expression, etc. La troisième question posée aux enfants concernait exclusivement notre sujet d'étude et était la suivante : « Qu'est-ce que c'est qu'être une fille et qu'est-ce que c'est qu'être un garçon ? ».

Les premières réponses étaient très marquées par le genre :

- les filles sont plus sages que les garçons
- les filles ont des cheveux longs
- les filles portent des jupes
- les garçons sont plus grands que les filles, ils grandissent plus vite.

À nouveau, comme pour le débat autour de l'album *À quoi tu joues ?*, chaque enfant du sexe opposé a réfuté les arguments stéréotypés, mais cette fois-ci non-imputés à leur genre. Ainsi Elio s'est exclamé qu'il était aussi sage que Juliette et Juliette a reconnu qu'il lui arrivait de faire des bêtises. Concernant la longueur des cheveux, Kevin et sa coupe nous sont venus en aide. Pour les jupes, nous avons pris appui sur une pièce chorégraphique qu'avait vue Elio à la télévision et l'album de *Boucle d'ours*. Enfin, concernant la taille des enfants, Mathias a répondu fièrement qu'il était plus petit que Rayani, ce qui a donné lieu à quelques comparaisons dans la classe.

Afin de faire évoluer l'échange d'idées, j'ai demandé aux enfants ce qui selon eux faisaient que les garçons et les filles n'étaient pas pareils. Il est vrai qu'à ce moment de la discussion, je m'attendais à ce qu'une réponse du côté biologique soit émise. Il n'en a rien été. Les enfants s'accordaient à dire que garçons et filles étaient différents ; ils n'ont pas, et cela aurait pu être le cas en raison de leur absence d'arguments tangents, dévié vers une conclusion « Nous sommes tous pareils, garçons et filles ». Néanmoins, ils ne parvenaient pas à exprimer ce qui les différençait. Nous voyons bien ici que tous les critères physiques, visuels et donc visibles ont été énoncés et réfutés : vêtements, apparence et comportements. Ainsi, comme l'affirmait Dominique Moret, « Ce n'est qu'à 5-7 ans que les enfants réalisent que l'appartenance à un sexe est stable et constante dans le temps en fonction d'un critère biologique ». Or, ce critère biologique, qui différencie les sexes n'est pas encore appréhendé chez nos élèves, car invisible au quotidien et donc pas directement vérifiable. Ils sont donc bien en train de construire cette évolution d'une compréhension de la différence par le genre à une différence par le sexe.

Est-ce à dire qu'une fois cette étape faite l'appréhension de l'autre en fonction de son genre va disparaître ? Il serait très illusoire de le supposer. Toutefois, notons que c'est bien à cet âge-ci que nous pouvons commencer à déconstruire les représentations genrées en apprenant à nos élèves que genre et sexe ne sont pas nécessairement en corrélation. Ainsi, par exemple, si une

personne porte une jupe, cela ne signifie pas nécessairement qu'il s'agit d'une femme, ou si un garçon joue aux poupées, il ne faut pas arriver à la conclusion qu'il souhaite secrètement devenir une fille. L'objectif ici n'est pas d'enlever aux élèves leur processus pour percevoir le monde, leur stéréotypisation (jupe = femme ou dinette = fille), mais bien d'apprendre à le remettre en cause, à le questionner, et ce quotidiennement. De sorte que leur regard sur le monde s'il porte dans un premier temps sur des caractéristiques genrées puisse dans un second temps s'appuyer sur des faits biologiques.

Conclusion

Dans cette étude, nous nous sommes proposés d'interroger les différentes représentations sexuées mises à la disposition des élèves qu'elles soient véhiculées par la littérature de jeunesse, par l'enseignante elle-même ou par la sphère familiale. Comment pouvons-nous construire des savoirs, des compétences et des comportements soucieux de l'égalité filles-garçons dans une démarche elle-même égalitaire ? À la lumière des différents apports théoriques et des expériences hétéroclites que nous avons pu mener en classe, il s'est avéré que les élèves se sont construits et se construisent encore fortement selon les stéréotypes genrés en vigueur dans la société. Il s'agit non pas d'imputer une responsabilité de quelque côté que ce soit dans la co-éducation des jeunes élèves mais bien d'essayer de comprendre les mécanismes invisibles qui sous-tendent ce recours aux stéréotypes.

Par ses personnages stéréotypés, la littérature de jeunesse donne des codes aux enfants pour mieux appréhender le monde. Or, en matière de représentations sexuées, ces codes brouillent les différences qui existent entre sexe et genre pour faire de l'un et de l'autre, une conséquence du biologique. Or, il est remarquable de noter que nos élèves (4-5 ans) sont justement à un âge où se construit cette différence entre sexe biologique et genre social. De 5 à 7 ans, les enfants prennent conscience de l'immuabilité du critère biologique et cherchent donc à se construire socialement selon celui-ci. Ainsi, apprendre aux enfants à percevoir le monde non plus seulement à l'aune des stéréotypes genrés mais également selon des critères sexués leur permet de les rendre plus libres et forts de leurs choix. Nous avons donc pris le pari de proposer aux enfants des albums volontairement engagés pour créer un effet « électrochoc » chez eux afin qu'ils se questionnent sur leurs représentations initiales. Nous avons également opté pour offrir aux élèves une mise à distance des autres récits qui comportaient des présentations socialement genrées.

Toutefois, cette ouverture est très difficile à construire pour le jeune enfant car elle lui demande de remettre en cause des savoirs dont il a besoin pour continuer à apprendre et découvrir le monde qui l'entoure. Néanmoins, par un travail au quotidien, sur les temps de vie commune dans la classe, l'enfant peut parvenir progressivement à adopter une forme de tolérance : respecter que les autres ne correspondent pas au schéma genré que l'on se fait. Là où l'évolution semble la plus difficile à mener encore est celle concernant l'autorisation en acte : les élèves, s'ils sont conscients des possibles non-genrés qui s'offrent à eux, restent très réticents à sauter le pas. Or, dépasser ce constat demeure bien évidemment notre entière préoccupation : il nous faudrait créer un espace suffisamment serein et respectueux pour que les enfants se sentent libres ou non d'agir à l'encontre des stéréotypes genrés.

Bibliographie

▪ POSTURE D'ENSEIGNANTE

PÉROZ P., *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle - Pour une pédagogie de l'écoute*, Canopé éditions, 2015

BOIRON V., *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle - Réflexion, outils et pratiques*, Chronique Sociale, collection « Pédagogie/Formation », 2017

BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, 2005

MOSCONI N., *Éducation des sexes en éducation et formation*, Presses Universitaires de France, 1998

▪ MYTHIFICATIONS ET STÉRÉOTYPES

AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés - Langue, discours et société*, Armand Colin, 3^e édition, 2011

BAUDELLOT C. et ESTABLET R., *Quoi de neuf chez les filles - Entre stéréotypes et clichés*, Nathan, 2007

▪ ANALYSE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse, *La littérature jeunesse a-t-elle bon goût ?*, Érès, 2005

BOIRON V., *Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*, Repères, 42 | 2010, 105-106

BRUGEILLES C., CROMER I. et Cromer S., *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*, Population, 57^e année, n°2, 2002. pp. 261-292

MORET D., *Les stéréotypes dans la littérature enfantine, Comment les reconnaître dès la maternelle ?*, Analyse UFAPEC, 2010, n°27.10

- LITTÉRATURE JEUNESSE

FLAMANT L., *Les Poupées c'est pour les filles*, L'école des loisirs, 2013 (illust. ENGLEBERT J-L.)

PONTI C., *Catalogue de parents - pour les enfants qui veulent en changer*, L'école des loisirs, 2009

RAMOS M., *Le Monde à l'envers*, Pastel-L'école des loisirs, 1995

ROGER M-S, *À quoi tu joues ?*, Sarbacane, 2009 (illust. SOL A.)

SERVANT S., *Boucle d'ours*, Didier Jeunesse, 2013, (illust. LE SAUX L.)

- GENRE ET CONSTRUCTION DE SOI

MOSCONI N., *Genre et éducation des filles - Des clartés de tout*, l'Harmattan, 2017

DEVINEAU S., *Le Genre à l'école des enseignantes - Embûches de la mixité et leviers de la parité*, l'Harmattan, 2013

Annexes

1. Grilles d'observation et d'analyse spécifiques à la littérature jeunesse du programme d'accompagnement « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons »

D E N O M B R E R , Q U A L I F I E R L E S P E R S O N N A G E S			
	Personnage 1	Personnage 2	Personnage 3
Âge			
Sexe (masculin, féminin, indéterminé)			
Comment est-il désigné ? Par un nom, un prénom, un surnom, une civilité (Mme, M.), une profession ou une fonction, un lien de parenté (la mère, le père, la sœur)			
Dans quel contexte social évolue-t-il ? [seul, en famille, au travail, en classe, dans la rue, etc.]			
Est-il plutôt dedans ou dehors ?			
Quels sont les attributs physiques qui le caractérisent ? (sa taille, son poids, ses cheveux, sa couleur, sa pilosité, ses vêtements)			
Quelles sont les postures fréquentes chez ce personnage ? (en mouvement, statique, ouvert aux autres, replié sur lui-même, etc.)			
Quel est son rôle dans l'histoire ? (fait avancer le récit, est le faire-valoir d'un autre personnage, propose des idées, résout des problèmes, apporte des connaissances, gaffe ou se trompe, est une charge pour les autres, se contente de faire du suivisme ?)			
Quels sont les objets qu'il utilise et ses attributs habituels ? (outils techniques, armes)			
Quelles sont les aptitudes ou les compétences qui sont valorisées chez ce personnage ? (beauté, force, ingéniosité, rapidité, séduction, etc.)			
Quels sont les traits négatifs chez ce personnage ? (brutalité, cupidité, duplicité, mensonge, etc.)			
Que fait-il pour se distraire, quels sont ses loisirs ou ses passions ?			
S'il pratique une activité physique ou sportive, quelle est-elle ?			
S'il est représenté dans un environnement domestique, que fait-il ?			
S'il est représenté dans un environnement professionnel, que fait-il ?			
Quelles émotions exprime-t-il ? (peur, résignation, joie, colère, etc.)			

ANALYSER

L'objectif est d'identifier si les spécificités des personnages et leurs différences, contribuent à renforcer certains stéréotypes associés à la masculinité ou à la féminité, produisant ainsi une asymétrie inégalitaire entre les personnages féminins et masculins.

L'analyse gagne à être réalisée en comparant les personnages féminins et masculins entre eux. C'est la mise en regard du féminin et du masculin qui met en évidence les différences et les ressemblances, puis les procédés de différenciation, et enfin les effets de complémentarité et de hiérarchisation.

Sont-ils valorisés ou dévalorisés par les points suivants ? De quelles façons ?	Personnages féminins	Personnages masculins
Par leur rôle ?		
Par la façon dont ils sont nommés ?		
Par leurs attributs physiques, leurs postures ?		
Par leurs activités ?		
Par les environnements dans lesquels ils évoluent ?		
Par les objets qu'ils utilisent ?		
Par les émotions manifestées ?		
Globalement, les personnages de ce sexe sont-ils valorisés ou dévalorisés ?		
Se définissent-ils par rapport aux personnages de l'autre sexe ? De quelles façons ? Symétrie ? Opposition ? Complémentarité ? Domination-soumission ? etc.		

2. Séquence d'apprentissage : Boucle d'ours (période 3)

Séance	Déroulement	Matériel	Disposition
1/ Phase de découverte : lecture de l'album	<p>Confrontation aux stéréotypes de genre d'un point de vue vestimentaire</p> <p><u>Objectif</u> : faire émerger les premières représentations induites chez les élèves quant aux obligations vestimentaires socialement établies</p> <p>1/ Entrer dans l'histoire : lecture du titre et questionnement d'évocation <i>Horizon d'attente</i> : lien avec le conte de Boucle d'or</p> <p>2/ Faire verbaliser le cadre narratif : lire la première partie (jusqu'au refus de Papa Ours) et demander aux élèves - 1) Que se passe-t-il (temps, lieu et action centrale) ? 2) Mettre l'accent sur l'opposition entre Papa Ours et Petit Ours. <i>Horizon d'attente</i> : 1) le Carnaval, la forêt et la préparation des costumes 2) Papa Ours ne veut pas que son fils porte une jupe</p> <p>3/ Faire verbaliser les implicites : lire la seconde partie et demander aux élèves - 1) Que se passe-t-il dans l'histoire ? 2) Mettre l'accent sur le retournement de situation : le Grand Méchant Loup. 3) Comment se termine l'histoire ?</p> <p><i>Horizon d'attente</i> : 1) Papa Ours refuse que son fils se déguise en fille 2) Le Grand Méchant Loup est déguisé en fille, Papa Ours a peur du Grand Méchant Loup 3) Papa Ours finit aussi par se déguiser en fille</p> <p>4/ Expression personnelle : se mettre à la place des personnages puis se questionner sur une situation équivalente en classe. Les enfants peuvent ensuite parler de leurs costumes.</p>	<p>Album <i>Boucle d'ours</i></p> <p>Jetons</p>	<p>Groupe de 6 ou 7 enfants</p>

Séance	Déroulement	Matériel	Disposition
2/ Phase de structuration : identifier les critères de représentation des personnages	<p align="center">Isolation des caractéristiques vestimentaires des personnages</p> <p><u>Objectif</u> : déterminer des caractéristiques communes pour représenter les personnages</p> <p>1/ Verbalisation collective : Se rappeler ensemble de l'histoire, mettre principalement en lumière la confrontation entre Papa Ours et Petit Ours puis la résolution avec l'arrivée du Grand Méchant Loup</p> <p>2/ Noter pour les retenir les éléments essentiels : remplir la fiche de lecture de l'album : titre, auteur, personnages, lieux, intrigue, appréciation</p> <p>3/ Présentation du projet : représentation de théâtre devant les camarades de la classe voisine. Préparer les costumes : comment s'habiller pour jouer chaque personnage ? Noter les propositions sur l'affiche. <i>Horizon d'attente</i> : couettes blondes, jupe rose, déguisement de Petit Chaperon Rouge, déguisement de princesse Cendrillon, déguisement de chef de chantier, masques.</p>	<p>Album <i>Boucle d'ours</i></p> <p>Fiche de lecture</p> <p>Affiche</p>	Classe entière
3/ Phase de manipulation : création des costumes	<p align="center">Ancrage des représentations des personnages</p> <p><u>Objectif</u> : Préparer les costumes nécessaires à la pièce</p> <p>1/ Rappel des costumes : demander aux enfants quels sont les éléments de costumes à prévoir. Leur montrer les différentes techniques pour y parvenir.</p> <p>2/ Activité de manipulation : œuvrer ensemble pour créer les costumes. Déchirer doucement des bandes de papier crépon pour former des « touffes » de cheveux blonds. Peindre les masques de la couleur du personnage choisi.</p> <p>3/ Perfectionnement des costumes : découper les oreilles de son personnage selon la ligne marquée (centre de l'assiette prédécoupée au cutter par l'enseignante), adapter les assiettes-masques aux visages des enfants, assembler les couettes, accrocher les oreilles sur les masques...</p>	<p>Matériel d'art plastique : peinture, assiettes en carton, papier crépon, etc.</p> <p>Affiche</p>	Atelier dirigé par l'ASEM

Séance	Déroulement	Matériel	Disposition
4/ Phase d'expérimentation : comprendre les états mentaux des personnages	<p align="center">Réinvestir ses connaissances de l'album</p> <p><u>Objectif</u> : s'entraîner à jouer l'histoire de l'album, en sachant de faire apparaître les états mentaux des personnages</p> <p>1/ Rappel de l'histoire</p> <p>2/ Répartition des rôles : savoir prendre son costume en fonction de son personnage</p> <p>3/ Lecture de l'album et jeu : l'enseignante, dans un effet de voix-off, incarne le narrateur de l'histoire. Les enfants doivent inventer les répliques des personnages et quelques déplacements ou gestes corporels en accord avec le texte.</p> <p>Position de l'enseignante : commenter les essais des enfants, les faire verbaliser (identifier une difficulté, chercher des solutions avec eux), mettre au jour les sentiments des personnages et les différentes manières de représenter ses émotions.</p> <p>4/ Changement des rôles : il s'agit ici d'une phase d'expérimentation et de recherche collective, les enfants n'ont donc pas encore à opter pour un seul rôle.</p>	<p>Costumes fabriqués et costumes récoltés auprès des parents</p> <p>Album de <i>Boucle d'ours</i></p>	<p>Groupe de 6 ou 7 enfants</p>
5/ Phase de transfert et d'entraînement : la « répétition générale »	<p>S'investir dans un rôle et s'emparer de l'espace scène</p> <p><u>Objectif</u> : Synthétiser les différentes propositions de jeu et de répliques mises à jour lors de la phase d'expérimentation</p> <p>Lors de cette séance, nous constituons des groupes fixes de quatre enfants qui joueront ensemble lors de la représentation. Chaque enfant choisit son rôle et doit s'y tenir jusqu'au jour J. Nous répétons ensuite en costume et sur la scène installée dans la classe avec les différentes distributions.</p> <p>L'accent est mis sur le texte et les gestes à retenir.</p>	<p>Costumes</p> <p>Album de <i>Boucle d'ours</i></p>	<p>4 enfants</p>
6/ Phase de réinvestissement : la représentation devant la classe voisine	<p align="center">Jouer une saynète devant un public</p> <p><u>Objectif</u> : rendre visible à un public les états mentaux des personnages</p> <p>Les enfants de la classe voisine ne connaissaient pas l'histoire. Afin qu'ils ne se sentent pas perdus lors de la représentation, l'enseignante leur a lus en amont l'histoire de <i>Boucle d'ours</i> et a débattu avec eux de l'intrigue et du conflit entre Papa Ours et Petit Ours.</p>	<p>Costumes</p> <p>Album de <i>Boucle d'ours</i></p>	<p>Classe entière</p>

3. Séances de langage autour de l'album Boucle d'Ours

3.1. Séance 1 : lecture-compréhension de l'album, en APC

Participants :

Juliette, Elio, Jeanne (petit parleur), Manon et Joseph (difficultés de compréhension).

M. : Je vais vous lire une histoire et nous allons discuter ensemble de cette histoire. Mais avant de commencer, je vais vous demander de respecter quelques règles. Pour avoir la parole, il faudra que vous leviez le doigt, pour être sûrs que nous puissions tous s'écouter. A chaque fois que vous parlerez, vous gagnerez un jeton. Je le poserai devant vous. Vous n'avez pas le droit de jouer avec. Je peux reprendre un de vos jetons gagnés si vous parlez alors que vous n'avez pas levé la main, si vous parlez en même temps qu'un copain ou si vous jouez avec vos jetons. C'est bien compris ?

M.2 : Le titre de notre histoire est *Boucle d'ours*. A votre avis, *Boucle d'ours*, ça vous fait penser à quelle autre histoire ?

Juliette : J'ai oublié ce que je voulais dire.

Elio : À une histoire que j'ai dans ma maison.

M.3 : Elle s'appelle comment cette histoire que tu as dans ta maison ?

El.2 : Elle s'appelle *Boucle d'ours* et il y a un carnaval. Et en fait i' y a un spectateur qui vient et i fait une chute comme le judo, sauf que c'est une chute de grand pa'ce que même si toi t'es un grand, tu ne peux pas la faire, parce que c'est le plus difficile.

M.4 : À toi Joseph, *Boucle d'ours*, ça te fait penser à quoi ?

Joseph : Aux histoires qu'on avait lues hier.

M.5 : Hier ? Au *Petit Poucet* ?

Jo.2 : Oui.

M.6 : Jeanne, ça te fait penser à quelle histoire ?

Jeanne : Ça me fait penser à l'histoire de la *Moufle*.

M.7 : Pourquoi ça te fait penser à l'histoire de la *Moufle* ?

Je.2 : Parce qu'il y a des ours.

M.8 : Manon, ça te fait penser à quelle histoire ?

Manon : Ça me fait penser... Je n'sais pas.

Ju.2 : À *Boucle d'or*.

M.9 : Quelle est l'histoire de *Boucle d'or*, Juliette ? Tu t'en souviens ?

El.3 : Moi, ça me fait penser à une autre histoire mais sauf que c'est un éléphant et en fait il saute, il grimpe à un poteau qui glisse.

M.10 : J'aimerais bien qu'on revienne sur ce que vient de nous dire Juliette. Elle nous a dit que ça lui faisait penser à l'histoire de *Boucle d'or*. Est-ce qu'un enfant se souvient de cette histoire, *Boucle d'or*, qu'on a lue en début d'année ?

Ma.2 : Oui, moi je m'en souviens. En fait, il y avait des ours.

M.11 : Oui, qu'est-ce qu'il se passe d'autre dans cette histoire ?

Ma.3 : Eh bin en fait, je sais plus.

El.4 : Eh bin en fait, il y a des ours quand ils reviennent ils voient que leur bol de chocolat il est vide. Celle du petit eh bin elle est cassée. Et aussi ils voyent que Boucle d'or elle dort dans le lit du bébé ours.

M.12 : Juliette, qu'est-ce que tu voulais dire ?

Ju.3 : Je ne sais plus ce que je voulais dire.

M.13 : Par rapport à ce qu'a dit Elio, est-ce que ça te fait penser à d'autres choses qui se passent dans *Boucle d'or* ?

Vous vous souvenez donc de cette histoire de *Boucle d'or*, c'est une petite fille qui est allée dans une maison et qui avait goûté le bol de soupe des ours et qui avait cassé la chaise et qui dormait dans le lit des ours.

Je vais vous lire notre histoire.

Ce soir, c'est le grand carnaval de la forêt. Dans la maisonnette de la famille Ours, tout le monde prépare son déguisement. Papa Ours se trouve terrible en Grand Méchant Loup. Grr. Maman Ours finit de recoudre son costume de Belle au bois dormant. Et toi, Petit Ours ? Moi ? Ze veux me déguiser en Boucle d'ours.

Qui, que, quoi ? Bafouille Papa Ours. Boucle d'ours, avec une jupe rose et des couettes blondes ? Non, non, non.

M.14 : Qu'est-ce qu'il se passe dans notre histoire ?

El.5 : Eh bin, en fait, il y a. Le petit bébé ours, il veut se déguiser en Boucle d'or.

M.15 : Le petit ours veut se déguiser en Boucle d'or.

Ju.4 : En fait, le papa bin, dans son déguisement de loup, il se trouve terrible.

Je.3 : En fait, bin la maman Ours, le petit Ours eh bin il se déguise en Boucle d'ours parce que peut-être il veut être une fille.

El.6 : Eh bin si, il veut mettre une robe jaune, une robe rose.

M.16 : Et toi, Joseph, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu te souviens d'autres choses dans l'histoire que j'ai lue ?

Jo.3 : De ... que j'ai à ma maison.

M.17 : Manon, est-ce qu'il y a autre chose dans l'histoire dont tu te souviens ?

Ma.4 : Oui, en fait... Je sais plus.

Ju.5 : Sa maman, elle finit son déguisement.

El.7 : Aussi, son papa eh bin, il est fâché.

M.18 : Le papa est fâché. Pourquoi il est fâché ?

Je.4 : Parce qu'il ne veut pas que son petit, il se déguise en fille.

Ju.6 : Je voulais dire la même chose que Jeanne.

M.19 : Je continue l'histoire.

Non, non, non dit Papa Ours. Tu ne préfères pas te déguiser en autre chose ? En chevalier courageux avec une armure et une grosse épée ? Non, ze veux me déguiser en Boucle d'ours, dit Petit Ours. Ou alors en Ogre féroce avec des bottes et un grand couteau. Non, ze veux me déguiser en Boucle d'ours insiste Petit Ours. Et pourquoi pas en petit cochon dégourdi avec une salopette et une belle truëlle. Non, non, non, ze veux me déguiser en Boucle d'ours.

Qui, que, quoi ? s'énerve Papa Ours. Boucle d'ours avec une jupe rose et des couettes blondes mais c'est impossible. Pourquoi ze peux pas ? demande Petit Ours. Oui, pourquoi il ne peut pas ? demande Maman Ours. Mais parce que tu es un ours. Un vrai ours ne porte pas de jupe rose, ni de couettes blondes. Ça c'est pour les filles, les oursonnes, les femmelettes, les cacahuètes, les hommelettes.

M.20 : Qu'est-ce qu'il s'est passé dans notre histoire ?

Je.5 : Il s'est passé ... le petit n'ours il veut pas se déguiser en personne. Il veut se déguiser que en Boucle d'ours.

El.8 : En fait, son papa il lui propose un chevalier très courageux ou un ogre ou un petit cochon.

Ju.7 : Un chevalier avec une armure

M.21 : Qu'est-ce que tu as retenu, Manon ?

Ma.5 : Bah en fait sa maman elle a dit elle veut déguiser en Boucle d'or.

Ju.8 : Non, sa maman en fait elle a pas dit ça. En fait, sa maman elle prépare son déguisement de la Belle au Bois dormant.

El.9 : En fait, aussi, sa maman elle prépare le déguisement de loup.

Je.6 : Je voulais dire que la maman elle prépare le déguisement de l'ours, de déguisement de elle.

Jo.4 : Eh bin, j'ai vu que le papa il veut pas que la, le garçon il prend les couettes et une robe de fille.

El.10 : Et aussi il veut pas le papa qu'il prenne les couettes blondes.

Ju.9 : J'ai perdu ce que je voulais dire.

Ma.6 : En fait, l'ours... Son papa il a dit qu'il faut pas se déguiser en fille.

M.22 : C'est vrai, il a dit ça.

El.11 : Aussi, il a dit qu'il faut pas se déguiser avec des coiffes.

Je.7 : Aussi, il a dit qu'il ne peut pas se déguiser en fille, parce que lui il est un garçon et les garçons, ça se déguise pas en filles.

El.12 : Aussi le papa il dit que les couettes blondes et la robe jaune et les boucles d'or ce n'est que pour les hommelettes, les cacahuètes, c'est que pour les filles.

M.23 : C'était rigolo ces expressions.

Jo.5 : J'ai rigolé moi.

M.24 : Je continue du coup. Je relis juste la fin pour qu'on se souvienne bien.

Mais ça c'est pour les filles, les oursonnes, les femmelettes, les cacahuètes, les hommelettes.

Toc, toc, toc. T'as quelque chose contre les jupes et les couettes ? demande soudain une grosse voix. Qui, que, quoi, bafouille Papa Ours. Moi, pas du tout... Tu es sûr ? grogne le Grand Méchant Loup déguisé en Chaperon Loup. Certain, les jupes et les couettes, oulala j'aime beaucoup dit Papa Ours.

M.25 : Qu'est-ce qu'il vient de se passer les enfants ?

El.13 : Le Grand Méchant Loup il a fait peur au papa.

Je.8 : Aussi le Grand Méchant Loup il a fait peur au petit s'ours, peut-être que le petit s'ours il a pas peur.

Jo.6 : Peut-être que le loup il s'est ... Avant c'est le petit qui a parlé en petit voix et maintenant c'est le grand qui a parlé en petit voix.

M.26 : Oui, Papa Ours a fait une toute petite voix. Pourquoi il a fait une toute petite voix tout à coup le papa ?

Jo.7 : Parce que le Grand Méchant Loup il a dit toc, toc, toc.

El.14 : Et aussi parce que le Grand Méchant Loup il a fait ouaaaaah

Ju.10 : Je voulais dire la même chose qu'Elio.

M.27 : Pourquoi à ton avis, le papa a eu peur ?

Ju.11 : Parce que...

M.28 : Tu réfléchis.

Je.9 : Parce que normalement les papas, ils ont pas peur. Mais normalement, le Papa Ours, eh bin, il a très peur parce que il fait très peur le loup, non le loup. Et aussi, eh bin, il s'est déguisé en Chaperon Rouge. Et peut-être que quand il a enlevé son déguisement, il a fait peur parce qu'il a vu que c'était un loup, le papa.

El.15 : Et aussi il a pas fait toc, toc, toc. Il a fait TOC, TOC, TOC le loup.

M.29 : Avec une grosse voix. Vous avez dit que le loup était déguisé en Petit Chaperon Rouge. Est-ce que c'est un déguisement de loup, ça ? C'est un déguisement de quoi ?

Jo.8 : De Petit Chaperon Rouge.

M.30 : Déguisement plutôt de garçon ou de fille.

Jo.9 : De fille

Ju.12 : De fille.

Ma.7 : En fait, le papa était déguisé en Petit Chaperon Rouge et en loup.

M.31 : Le papa est déguisé en Petit Chaperon Rouge et en loup, c'est ce que nous dit le texte ?

Je.10 : En fait eh bin le Grand Méchant Loup il s'est déguisé comme le petit ours. Oui, parce qu'il s'est déguisé en fille et le petit ours aussi il veut se déguiser en fille.

Ju.13 : En fait, c'est le papa qui s'est transformé en loup.

M.32 : Transformé ?

Ju.14 : Non, déguisé en loup.

M.33 : Le papa ? Je ne suis pas sûre.

El.16 : Si, parce que en plus le loup il avait des dents très pointue.

M.34 : Ça, le texte ne nous le dit pas mais peut-être. Alors je relis. *Tu es sûr ? grogne le Grand Méchant Loup déguisé en Chaperon Loup. Certain répond Papa Ours, les jupes et les couettes oulala j'aime beaucoup. C'est vrai s'écrit Maman Ours ravie, si tu veux mon nounours j'ai un très beau déguisement pour toi. Ce soir-là Papa Ours fut le plus beau de tout le carnaval avec son costume de Cendrillours.*

Qu'est-ce qu'il se passe à la fin, Joseph ?

Jo.10 : Eh bin son costume, il est très beau.

M.35 : Le costume de qui ?

Jo.11 : Eh bin l'ours

Ju.15 : En fait, c'est le papa qui est le plus beau.

Je.11 : Je voulais dire la même chose que Juliette

El.17 : Et aussi il a fait un super saut le papa.

M.36 : Ah bon j'ai dit ça en lisant le texte ? Je relis le texte. *Lecture*. Est-ce que le papa a fait un super saut ? Le papa a dit : *Lecture*.

Est-ce qu'il fait un saut Papa Ours ?

Enfants : Non.

M.37 : Par contre, Papa Ours est déguisé en Cendrillours. Ca vous fait penser à quoi Cendrillours ?

Ju.16 : A Cendrillon.

Je.12 : A une princesse, à une princesse des neiges.

M.38 : Du coup, qu'est ce qu'il se passe à la fin ? Papa Ours et petit Ours sont déguisés comment ?

Je.13 : Ils sont déguisés mais le papa il est énervé parce que le petit ours il se déguise que en fille.

Ma.8 : En fait, en fait, le papa ours il était fâché et le ours il était déguisé en fille.

El.18 : En fait, je voulais dire que aussi le papa il a fait un, il était fâché parce que le bébé ours il voulait se déguiser en Boucle d'or.

Ju.17 : Et le papa il s'est déguisé en fille.

El.19 : Parce que, et à la fin, le papa il était content.

M.39 : Il est content d'être déguisé en fille ?

El.20 : Oui.

M.40 : Moi, j'ai une question à vous poser par rapport à toute cette histoire qu'on a lue. Petit Ours voulait se déguiser en fille, son papa ne voulait pas. Sur ce le Grand Méchant Loup arrive, il est déguisé en fille. Et finalement le papa se déguise en fille. Est-ce qu'on a le droit quand on est un petit garçon de se déguiser en fille ?

Jo.12 : Noooooon.

M.41 : Pourquoi non ? Pourquoi on n'a pas le droit de se déguiser en fille quand on est un petit garçon ?

Jo.13 : Parce qu'on n'est pas une fille.

Je.14 : Je voulais dire la même chose que Joseph.

Ma.9 : En fait, le papa ours il était encore fâché.

M.42 : Le papa est encore fâché à la fin ? Juliette, qu'est ce que tu en penses de se déguiser en fille quand on est un petit garçon ?

Ju.18 : Je ne sais pas trop.

El.21 : En fait, eh bin, c'est qu'il est fâché. Le papa.

Je.15 : En fait, aussi, eh bin le petit n'ours il disait toujours qu'il veut se déguiser en Boucle d'ours et le papa il voulait se déguiser en garçon. Et le petit ours il voulait se déguiser en Boucle d'ours.

M.43 : J'aimerais juste rebondir sur ce qu'ont dit Joseph et Jeanne. Quand on est un garçon, on n'a pas le droit de se déguiser en fille. Pourtant, Papa Ours, Petit Ours et le Grand Méchant Loup, ils finissent déguisés comment à la fin ?

Ju.19 : En filles.

El.22 : En filles.

M.44 : Est-ce que ça veut dire qu'ils n'ont pas droit de se déguiser en filles ?

El.23 : Si.

Jo.14 : Non.

M.45 : Tu penses toujours non ? Est-ce que vous vous aimeriez bien vous déguiser en Boucle d'ours ?

El.24 : Non.

Je.16 : Moi j'ai un déguisement de fille. Moi j'ai que un garçon et j'ai plein de fille.

M.46 : Tu as un déguisement de garçon et plein de fille.

Je.17 : Non, moi j'ai que mon papa qui est un garçon. Et ma maman, ma soeur et ma petite soeur et ma grande soeur et ma plus grand soeur qui a sept ans.

M.47 : Si, par exemple, un enfant de la classe, un petit garçon a envie de se déguiser en Boucle d'or, comme Petit Ours. Est-ce qu'il a le droit ?

El.25 : (Ca ne sera pas moi.) Oui.

Jo.15 : Non.

M.48 : Pourquoi tu penses que non ? Notre Petit Ours il a le droit ?

Jo.16 : Oui. Il n'a pas le droit.

M.49 : Tu nous dis qu'il est déguisé en Boucle d'ours mais tu nous dis qu'il n'a pas le droit. Regarde à la fin il est déguisé en Boucle d'ours.

Jo.17 : Mais c'est qui lui ? Celui qui a la carotte là ?

M.50 : C'est un hibou.

El.26 : Je voulais dire que moi je voyais un cochon était déguisé en facteur et le papa ours en quoi et le petit garçon en Boucle d'ours.

Je.18 : J'ai vu un hibou qui s'est déguisé en voleur.

M.51 : Ah bon ? Ça s'est une supposition, on ne l'a pas vu dans le texte.

Les enfants, on a bien travaillé. Je vais vous poser une dernière question. Est-ce que si un petit garçon a envie de se déguiser en petite fille ou est-ce que si une petite fille a envie de se déguiser en petit garçon, ils ont le droit ?

Enfants : Ouiiiii.

El.27 : Parce qu'on a envie de faire ce qu'on veut avec un déguisement.

M.52 : Quelqu'un a une autre idée là-dessus ?

Ma.10 : En fait, le papa il était encore fâché. Il était déguisé en fille.

Jo.18 : Juste que le loup, il a fait toc, toc, toc.

El.28 : Je l'ai déjà dit.

M.53 : Oui, on l'a déjà dit mais on a le droit de dire des choses qu'on a déjà dites.

Je.19 : Le papa ours peut-être qu'il a vu qu'il y avait une fille, alors vite il s'est déguisé en fille. Peut-être après il a fait toc, toc, toc, après il a fait bang, bang, bang, après il a ouvert la porte. Le papa il avait peur. Oh comme vous êtes joli. Et après voilà.

M.54 : Je termine juste. Ca veut dire que comme c'est le carnaval, on a le droit de se déguiser en petit garçon ou en petite fille. Tout est permis.

El.29 : Aussi, eh bin on peut se déguiser comme on veut.

M.55 : Comme on veut.

Ju.20 : Bah non, le papa est plus fâché parce que s'il se déguise en fille, il n'est plus fâché.

Jo.19 : Moi j'ai le déguisement de loup et j'ai le pyjama d'ours.

Ma.11 : En fait, moi j'ai pas de loup. Mon papa il a pas de déguisement et moi j'ai déjà un déguisement de Cendrillon et de Reine des Neiges.

M.56 : Et par exemple, si on te fabriquait un déguisement de loup, ça te dirait de le mettre ?

Ma.12 : Eh bin, c'est pour les garçons.

M.57 : Tu penses que tu n'aurais pas le droit de le mettre ?

Ma.13 : Si.

Je.20 : En fait, aussi chez moi, j'ai que huit déguisements.

Ma.14 : Moi, j'ai deux déguisements.

3.2. Séance 1 : lecture-compréhension de l'album, en classe

Participants :

Mérianne et Baran (non-francophones), Charlie, Rayani, Ezekiel (petit parleur) et Nour (difficulté de compréhension).

Énonciation des règles puis lecture.

M : Qu'est-ce qu'il se passe dans notre début d'histoire ?

Nour : Tu as dit que (*incompréhensible*) a une robe rose et les cheveux longs. Et après, l'ours il veut se déguiser en loup.

M.2 : Tu as le droit de dire tout ce que tu veux Charlie.

Charlie : Je sais pas. Je sais plus.

Relecture

Char.2 : En fait, le, le, l'ours qui se déguise en Boucle d'ours.

Mérianne : ...

Rayani : Le papa s'était déguisé en loup.

Baran : Passeque ... (*incompréhensible*). Ap'ès i cout ap'ès i va vite. Ap'ès i caché.

M.3 : Il s'est caché ?

Ba.2 : nan, cachssé.

M.4 : Cassé ?

Ba.3 : Vui

No.2 : En fait, l'ours se déguise en loup.

Char.3 : En fait, il prépare le carnaval.

M.5 : Charlie nous a dit qu'il se prépare pour le carnaval. Je relis. *Ce soir, c'est le grand carnaval de la forêt.* Tu as raison Charlie, ils se préparent pour le carnaval. Comment ils se préparent ? *Dans la maisonnette de la famille Ours, tout le monde prépare son déguisement.*

Mé.2 : Tu as dit que tout le monde prépa'e son dégui-issement.

M.6 : Oui, tout le monde prépare son dégui-issement.

No.3 : Je voulais répéter comme Mérianne.

Ba.4 : I est met là.

M.7 : *Tout le monde prépare son déguisement. Papa Ours se trouve terrible en Grand Méchant Loup.* Nour avait raison, Papa Ours se déguise en Grand Méchant Loup. *Maman Ours finit de recoudre son costume*

de Belle au Bois dormant. Et toi, Petit Ours ? Moi, ze me déguise en Boucle d'ours. Qu'est-ce qu'il se passe pour les personnages ?

Char.4 : En fait, la maman elle se déguise en Belle au Bois dormant.

No.4 : En fait, Charlie elle a dit que la maman se déguise en Belle... En Belle...

M.8 : En Belle au Bois dormant.

Ra.2 : Petit Ours se déguise en Boucle d'ours.

Char.5 : En fait, le petit ours se déguise en Boucle d'ours.

Ba.5 : i... man'é des gateaux. (*Incompréhensible*). Ap'ès ... Ap'ès des fois. Ap'ès i est monté.

No.5 : Je ne sais plus.

M.9 : *Moi ze me déguise en Boucle d'ours [...] en autre chose ?* Qu'est-ce qu'il se passe entre Papa Ours et Petit Ours ?

Mé.3 : Tu as dit que Petit Ours se déguise en Boucle d'ours.

Char.6 : En fait, Papa Ours se déguise en Boucle d'ours.

M.10 : Papa Ours ?

Char.7 : Ah non en méchant loup.

M.11 : Oui, c'est Petit Ours qui se déguise en Boucle d'ours. Que se passe-t-il ensuite ?

No.6 : Tu as dit que ...

M.12 : Ce n'est pas moi, c'est l'histoire qui le dit.

No.7 : D'accord. L'histoire, elle dit que... Le livre, il a dit ... Le Boucle d'ours il a dit qu'il ne faut pas se déguiser.

M.13 : Le papa il a dit qu'il ne devait pas se déguiser. Il ne devait pas se déguiser en quoi ?

Ra.3 : I peut pas se déguiser en Boucle d'ours.

M.14 : Il faut qu'il se déguise en autre chose, c'est vrai.

Reprise jusqu'à hommelettes.

Mé.4 : Tu as.. L'histoire elle a dit que... que...

M.15 : Que quoi ? Tu ne sais plus ?

No.8 : En fait, l'histoire elle a dit que ... la vache...

M.16 : Non, concentre toi. Qu'est-ce qu'elle a dit l'histoire ?

Char.8 : Elle a dit que l'histoire, que il y avait des cacahuètes.

Ra.4 : Elle a dit que il veut se pas se déguiser en autre chose.

M.17 : Qui ne veut pas se déguiser en autre chose ?

Ra.5 : Petit Ours.

Ba.6 : Pass'que i cou't vite. I fort. Poussé. (*Incompréhensible*).

M.18 : Pourquoi Papa Ours ne veut pas que Petit Ours se déguise en Boucle d'Ours ?

No.9 : Pass'que, quand même, i peut pas se déguiser, quand même.

M.19 : Mais pourquoi ?

No.10 : Pass'que ...

Char.9 : En fait, dans l'histoire ils ont dit que... en fait, Papa Ours il a dit au Petit Ours qu'il pouvait se déguiser en chevalier.

M.20 : Mais est-ce que Petit Ours veut se déguiser en chevalier ?

Enfants : Non.

M.21 : Mais pourquoi Papa Ours ne veut pas que Petit Ours se déguise en Boucle d'ours ?

No.11 : Pass'que euh..

M.22 : Vous voulez que je vous relise le passage où on entend pourquoi Papa Ours ne veut pas que Petit Ours se déguise en Boucle d'ours ?

Relecture.

No.12 : Papa Ours i dit.

Char.10 : Il dit que...

M.23 : Il dit : *Ça c'est pour les filles*. Ça veut dire qu'il ne veut pas que Petit Ours se déguise en fille, car c'est un petit garçon.

Char.11 : Dans l'histoire, ils ont dit que c'est pour les filles.

No.13 : Pas pour les garçons.

Mé.5 : A dit que ... les filles se déguisent.

M.24 : Si je répète tout ce que nous avons dit. Papa Ours ne veut pas que son petit garçon se déguise en Boucle d'ours car c'est un déguisement de fille et que lui c'est un petit garçon.

Lecture. Jusqu'à Cendrillours.

M.25 : Que s'est-il passé à la fin ?

No.14 : Papa Ours s'est déguisé en fille et il a mis une robe qui est pour les filles. Alors que c'est même pas pour les garçons.

4. Séance 4 : Répétitions en petits groupes

Ces séances reposent principalement sur la mise en jeu de l'album par les enfants : se costumer pour incarner les personnages, apprendre quelques répliques clefs de l'album, jouer les émotions des personnages pour mieux comprendre leurs états mentaux. En conséquence, ces séances sont très riches d'échanges spontanés et de propositions par les corps. Il est donc très difficile d'en rendre compte. Toutefois, ces séances se déroulent selon le même procédé. Les enfants choisissent le personnage qu'ils souhaitent jouer et se déguisent en conséquence. Nous discutons tous ensemble des répliques à dire pour reprendre le déroulé de l'histoire puis les enfants jouent sur notre espace scène improvisée (le coin regroupement sans banc). L'enseignante essaie d'intervenir le moins possible en incarnant seulement le narrateur de l'histoire. Ne sont retranscrits ici que les passages intéressants pour notre sujet, soit pour comprendre les propositions des enfants, soit pour souligner les problèmes de représentations sexuées qui se sont manifestés.

Tour 1

Grand Méchant Loup : Hortense

Maman Ours : Jeanne

Papa Ours : Charlie

Petit Ours : Valéry

M : *Ce soir, c'est le grand carnaval de la forêt. Dans la maisonnette de la famille Ours, tout le monde prépare son déguisement. Papa Ours se trouve terrible en Grand Méchant Loup. Grr. Maman Ours finit de recoudre son costume de Belle au bois dormant. Et toi, Petit Ours ?*

Petit Ours en quoi veux-tu te déguiser ?

Qu'est-ce que dit Petit Ours au début ?

Charlie : « Je veux me déguiser en Boucle d'ours. »

M.2 : Que répond Papa Ours ?

Char.2 : « Non, non, non. »

M.3 : Que se passe-t-il ensuite ? Que dit Petit Ours ?

Il dit : « Pourquoi je peux pas ? ».

Char.3 : « Oui pourquoi il peut pas ? »

M.4 : Oui, ça, c'est ce que demande la maman.

Hortense : Papa Ours a peur du loup.

Joseph : Il faut trembler des jambes.

Jeu des enfants avec leurs répliques, puis petit défilé avec saluts.

Tour 2

Grand Méchant Loup : Adam

Maman Ours : Hortense

Papa Ours : Jeanne

Petit Ours : Fiorenzo

Joseph : J'ai envie de faire le chantier. J'ai envie de jouer un chef de chantier.

M : Non, on joue Papa Ours, Petit Ours, Maman Ours, mais on ne joue pas les personnages des déguisements.

Jeanne : Je veux jouer le papa parce que j'aime les robes.

M.2 : Joseph, tu veux faire Maman Ours ?

Jo.2 : Non.

M.3 : Tu ne peux pas faire le chef de chantier si tu ne joues pas Maman Ours, car c'est elle qui se déguise en chef de chantier.

Jo.3 : Non, je ne veux plus le faire.

M.4 : Tu veux essayer sans la jupe.

Jo.4 : Non, j'ai un déguisement de loup dans ma maison.

M.5 : Alors fais le loup.

Jo.5 : Non parce que mon déguisement de loup est à la maison.

M.6 : Tu pourras le ramener. Là on fait les masques de loup, tu vois on prépare nos costumes. Et on les mettra une fois qu'on les aura terminés. Là on s'entraîne.

Jo.6 : Oui.

M.7 : Tu fais le loup, tu mets donc le costume que porte le loup dans la pièce ?

Jo.7 : Non.

—

Tour 3

Grand Méchant Loup : Valéry

Maman Ours : Charlie

Papa Ours : Fiorenzo

Petit Ours : Hortense

Valéry : Toi t'es pas un garçon, t'es une fille. Ça, c'est pour les garçons.

M : Qu'est-ce qui est pour les garçons ? Le costume de chef de chantier ? Qu'en pensez-vous les enfants ?

Charlie : Non c'est aussi pour les filles.

M.2 : Puisque Maman Ours finit déguisée en chef de chantier. De même, est-ce que les robes ce n'est que pour les filles ?

Hortense : Non, c'est aussi pour les garçons car Petit Ours a une robe. Et le Grand Méchant Loup a une robe.

Fiorenzo : Et oui, ça c'est rose et ça c'est rouge.

M.3 : Et ça te va très bien Fiorenzo.

Résumé

Égalité filles-garçons, théorie du genre, représentations sexuées... En 2014, les courants de pensée s'intéressant aux représentations du masculin et du féminin sont revenus sur le devant de la scène. Ce retour en force est fortement lié à l'introduction du débat dans la sphère très délicate de l'école républicaine. Par le prisme de la littérature de jeunesse, ce travail de recherche se propose d'analyser les représentations sexuées qui sont offertes aux jeunes enfants : hommes et femmes sont-ils égaux dans les albums ? Une image majoritairement consensuelle peut-elle induire des comportements genrés spécifiques ?

Sex equality, gender theory, sexual representation... In 2014, the way of thinking male and female representations was brought to light. This is heavily linked to the insertion of debate into the republican school, a sensitive place. Through the vision of young people literature, this work analyses the sexual representations offered to children : are men and women equals in the way they are represented in albums ? Can an essentially consensual representation lead to specific gender behaviors ?