



HAL
open science

L'album Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon de Christian Bruel : quelle médiation entre lecture littéraire et stéréotypes de genre au cycle 3 ?

Marion Le Guernevé

► To cite this version:

Marion Le Guernevé. L'album Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon de Christian Bruel : quelle médiation entre lecture littéraire et stéréotypes de genre au cycle 3 ?. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01936846

HAL Id: dumas-01936846

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936846>

Submitted on 27 Nov 2018

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

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

Université de Bordeaux- ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

L'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian Bruel : quelle médiation entre lecture littéraire et stéréotypes de genre au cycle 3 ?

Mémoire présenté par Marion Le Guernevé

Sous la direction de Marie-Claude Javerzat

Année universitaire 2017-2018



Remerciements

Je remercie avant tout Mme Javerzat, ma directrice de mémoire, de m'avoir accompagnée tout au long de cette année de recherche et de s'être toujours montrée disponible pour répondre à mes interrogations.

Je remercie les enseignants qui m'ont accompagnée dans ma scolarité à l'école primaire, en particulier Olga Pellegrino et Laurent Feraud, qui ont été des modèles fabuleux et qui m'ont donné envie de faire ce métier.

Je remercie Carole Seguettes avec qui j'ai été ravie de collaborer pour ce travail de recherche. Je remercie également tous les élèves de sa classe de CM1 pour l'implication qu'ils ont montré dans ce projet.

Je remercie Thibaut Rosée, d'avoir eu la patience de me supporter et de m'encourager tout au long de cette année.

Je remercie mes parents et mon beau-père, Denis, qui m'ont soutenue tout au long de mes études, aussi bien affectivement que financièrement, sans jamais faillir.

Je remercie tous mes camarades de l'ESPE, en particulier Emilie et Emmanuelle, qui ont contribué, par leur soutien, leur gentillesse et leur humour, à rendre cette année plus agréable et sans qui je n'aurais peut-être pas réussi à tenir le cap. Je suis très heureuse de vous avoir rencontrés.

Enfin je remercie mes amis, ceux qui y ont toujours cru, parfois plus fort que moi : Aurore, Léa, Maxime, Yohan, Camille, Ulysse, Jérémy, Ester, Juliette, et tant d'autres. Je vous remercie d'être les personnes que vous êtes.

Université de Bordeaux- ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

*L'album Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon de
Christian Bruel : quelle médiation entre lecture littéraire et
stéréotypes de genre au cycle 3 ?*

Marion LE GUERNEVE

Résumé :

Nous allons, au travers de ce mémoire, tenter d'identifier les intérêts que peut représenter l'utilisation de la médiation par la lecture littéraire concernant l'identification des stéréotypes de genre et la prise de conscience de l'identité de genre. Notre travail sera centré sur la présentation de l'œuvre *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian Bruel au cycle 3.

Mots clés : Stéréotypes, lecture littéraire, genre, identité de genre.

Directrice de Mémoire : M.C. Javerzat

Membres du jury de soutenance : M.C. Javerzat – C. Puidoyeux

ESPE Périgueux – Année universitaire 2017-2018

Table des matières

Remerciements	1
Introduction	5
Partie I : Cadre théorique	6
1. L'évolution des rôles de genre dans la société	6
Définition des concepts de sexe, de genre et de stéréotypes de genre	6
Loi et règles sociales	7
2. Le rôle de l'école	9
Division socio-sexuée des savoirs et choix d'orientation	9
Rôles et enjeux des échanges enseignants-élèves	10
L'égalité fille-garçon dans le cadre institutionnel	11
Les missions de l'école aujourd'hui	12
3. Développement et processus d'élaboration de l'identité de genre	13
Développement de l'enfant	13
L'identité genrée selon Kohlberg.....	14
Le genre scolaire	15
4. Intérêts de la lecture littéraire pour traiter l'égalité filles-garçons en classe	15
Lecture littéraire	16
La médiation par la lecture de texte littéraires	17
Exemples de médiation par la littérature	18
La médiation par la littérature pour la jeunesse : Intérêts de l'album de Christian Bruel	20
Le rôle de l'écrit de travail au sein de la présentation de l'album en classe	21
5. Stéréotypes littéraires et stéréotypes de genre en littérature	23
Définition du stéréotype littéraire selon Jean-Louis Dufays	23
Rôle du stéréotype dans la lecture	23
Comment utiliser les stéréotypes dans une situation didactique ?	24
Caractéristiques du stéréotype de genre	24
Partie II : Méthodologie de la recherche	25
1. Développement de la problématique	25
2. Analyse de l'album <i>Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon</i> et explicitation de l'utilisation de l'écrit de travail.	27
3. Démarche pédagogique choisie pour une classe de CM1	33
Présentation de la classe	33
Démarches de la recherche.....	33
4. Description des séquences qui seront proposées en classe	34

Séquence de français	34
Séquence d'Éducation Civique et Morale	37
5. Dispositif permettant le recueil et l'analyse des données	38
Partie III : Analyse des données	39
1. Analyse de la séquence de français	40
Analyse séance 1	40
Analyse séance 2	41
Analyse séance 3 :	44
Analyse séance 4	49
Analyse séance 5	50
Analyse séance 6	54
Analyse séance 7 :	60
2. Analyse du suivi des travaux de certains élèves	64
Analyse élève A	65
Analyse élève M	68
Analyse élève C	72
Analyse élève N et élève F	76
Analyse élève T	82
3. Analyse des séances d'Education Morale et Civique	84
Conclusion	86
Liste des annexes	92

Introduction

Certaines problématiques actuelles nous rappellent que la question de l'égalité femme-homme reste un enjeu majeur au sein de notre société. En effet, malgré les grandes évolutions, apparues au XXème siècle, concernant la place des femmes et des filles, des disparités demeurent. En effet, nous pouvons remarquer, par exemple, que malgré de nombreux efforts en ce sens, l'égalité professionnelle n'est toujours pas atteinte dans tous les corps de métier.

Les inégalités qui demeurent entre femmes et hommes reposent sur des normes subjectives que la société attribue aux individus selon leur sexe : les stéréotypes de genre. Il s'agit des comportements et des activités qu'une société, en fonction de sa culture, de son histoire et de son environnement juge conforme ou non à un sexe. Ainsi, certains domaines d'activités apparaissent comme plus appropriés aux femmes qu'aux hommes, et l'inverse. Très jeunes, les enfants subissent une socialisation différenciée en étant confrontés aux stéréotypes de genre, véhiculés à différents niveaux et de différentes manières. Le milieu familial, en fonction de ses origines et sa culture, n'interagit pas toujours de la même façon avec l'enfant selon son sexe. Ces différences se retrouvent également dans le milieu environnemental à travers la mise à disposition de jouets caractéristiques ou non du sexe de l'enfant. L'influence des stéréotypes se manifeste également dans les interactions que l'enfant a avec son entourage : proches, pairs et, dans le milieu scolaire, enseignants.

Le système scolaire a, cependant, pour missions de transmettre et de défendre les valeurs de la République, parmi elles, le droit à l'égalité et le refus des discriminations. Il relève du devoir de l'école de fournir aux filles et aux garçons les mêmes chances de réussite scolaire et de permettre à chacun de s'orienter professionnellement, au mieux, en fonction de ses choix et de ses compétences. L'influence des stéréotypes de genre constitue actuellement un obstacle à cette égalité des chances. Pour permettre aux élèves de devenir des citoyens autonomes, éduqués et capables d'un regard critique sur les inégalités présentes dans le monde qui les entoure, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à identifier les stéréotypes de genre présents dans la société. Un travail sur l'identification des stéréotypes peut permettre aux élèves de mieux comprendre et appréhender le monde qui les entoure. Le fait de parvenir à identifier les stéréotypes de genre offre avant tout la possibilité de s'en émanciper, de ne pas se conformer aux normes par obligation. Cela pourrait offrir aux élèves la possibilité de s'accepter tels qu'ils sont, de se considérer soi-même en tant que personne, avant de se percevoir comme individu d'un sexe au sein de la société. Il s'agirait, pour l'école,

d'accompagner les élèves dans l'identification de leur identité de genre pour leur permettre, par la suite, d'adopter un avis éclairé par rapport à leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle.

Au cours de notre travail de recherche, nous nous demanderons comment, au cycle 3, la lecture littéraire de l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, pourrait permettre aux élèves d'identifier les stéréotypes de genre. Nous chercherons également à savoir si la lecture de cet album peut permettre aux élèves une première prise de conscience de leur identité de genre.

Lors de la première partie de ce travail de recherche, nous proposerons un résumé de l'évolution de la place des femmes, de la seconde partie du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, dans la société et au sein du système scolaire. Nous nous intéresserons au rôle que tient l'Ecole, au regard de l'égalité femme-homme, avant de décrire le processus de développement de l'identité de genre. Nous exposerons par la suite les différents intérêts que peut représenter l'usage de la lecture littéraire pour traiter de l'égalité fille-garçon en classe. Enfin, nous terminerons cette partie par une définition du stéréotype littéraire et du stéréotype de genre en littérature.

Nous pourrions alors, à la suite de ce cadre théorique, développer notre problématique et exposer les démarches entreprises au cours de ce travail de recherche : analyse détaillée de l'album, choix des démarches pédagogiques, dispositif permettant l'analyse et le recueil de données. Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'exposé et à l'analyse des résultats obtenus à l'issue de notre travail de recherche en classe.

Partie I : Cadre théorique

1. L'évolution des rôles de genre dans la société

Définition des concepts de sexe, de genre et de stéréotypes de genre

Nous proposons de définir les concepts de sexe, de genre ainsi que la notion de stéréotypes de genre.

Le terme sexe différencie les femmes et les hommes selon un point de vue purement biologique. En cela, il fait plus référence aux caractéristiques anatomiques et physiologiques d'une personne qu'à un sentiment d'appartenance à un groupe de genre féminin ou masculin.

Lorsqu'on associe au sexe une dimension sociale, on parle de genre. D'après Anne Dafflon-Novelle¹, le genre désigne le rapport aux rôles sociaux attribués aux individus selon leur sexe. Le genre est en quelque sorte le degré d'appartenance à son sexe, défini par les

normes sociales et culturelles de féminin et de masculin.

Tout individu vivant avec ses semblables doit adopter un comportement lui permettant d'être accepté et de devenir membre à part entière d'une société. Cela implique le respect de règles communes et de normes plus ou moins explicites. L'influence sociale sur les individus dicte des lignes de conduite qui diffèrent selon le sexe. Le genre d'une personne résulte donc de deux facteurs aléatoires et ne peut être la conséquence d'un choix pleinement conscient. La présence de normes collectives s'appliquant aux genres fait émerger la notion de stéréotypes de genre. Ces stéréotypes offrent des modèles archétypaux de ce que doit être un homme ou une femme dans la société. Ces modèles varient en fonction de la période historique et de l'espace géographique mais sont généralement vecteurs d'inégalités. De ces modèles archétypaux découle un « rapport asymétrique et hiérarchisé [...] entre les hommes et les femmes dans toutes les sociétés »² que Françoise Héritier, dans les tomes I et II de ses ouvrages *Masculin/Féminin*, nomme valence différentielle des sexes. En effet Armand Chatard, Serge Guimond et Fabio Lorenzi-Cioldi font remarquer en 2005 que « les hommes disposent le plus souvent de positions sociales, politiques et économiques avantageuses par rapport aux femmes »³.

Loi et règles sociales

Olympe de Gouges publie, en 1791, la *déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* revendiquant les mêmes droits pour les femmes que pour les hommes mais il faudra attendre après la seconde Guerre Mondiale, pour que le 27 octobre 1946, la loi reconnaisse, dans le Préambule de la Constitution, l'égalité femmes-hommes. Malgré cette inscription, l'égalité réelle entre les deux genres n'est pas encore garantie. Depuis 1946, les femmes se sont démenées pour garantir leurs droits, pour pouvoir disposer de leurs corps, de leurs biens, pour pouvoir travailler et être payées. Dans le but de garantir l'égalité des chances et une future égalité professionnelle, la loi d'orientation sur l'éducation précise, le 10 juillet 1989, que les établissements de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ont pour mission de « contribuer à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ». Une précision y est apportée en 2005 et associée au terme d'égalité celui de mixité. Garçons et filles doivent alors suivre une éducation commune, dans les mêmes classes, sans distinction de sexe (d'après la définition du CNRTL Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). L'importance de l'égalité et de la mixité concernant l'orientation scolaire est alors également explicitée. Bien qu'elle soit inscrite dans les textes officiels, il reste du chemin à parcourir avant d'atteindre

l'égalité réelle entre les hommes et les femmes. Les règles sociales et les représentations du genre doivent également évoluer pour permettre la parité¹. Certains clichés, tels que la prédisposition des femmes aux tâches relevant du soin ou de l'éducation ou encore la meilleure capacité des hommes à résister à la pression à adopter une posture de leader, appartiennent aux normes sociales et contraignent les individus. On remarque qu'une certaine assignation à des rôles sociaux s'exerce parfois plus en fonction du sexe que des compétences d'un individu. L'influence des stéréotypes de genre, que chacun intériorise et s'approprié dès le plus jeune âge, peut donner une vision biaisée des rapports femmes-hommes qui peut parfois avoir de lourdes conséquences. Par exemple, d'après le Haut Conseil de l'Égalité⁴, 80 % des femmes et 56 % des hommes déclarent être régulièrement confrontés, dans le cadre de leur profession, à des attitudes sexistes que le Code du Travail définit comme des « agissement[s] lié[s] au sexe d'une personne, ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à sa dignité ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant »⁵. Une femme sur cinq est également victime de harcèlement sexuel au cours de sa vie professionnelle. Sont définis comme harcèlement sexuel le fait « d'imposer, de façon répétée, des propos ou comportements à connotation sexuelle qui portent atteinte à la dignité en raison de leur caractère dégradant ou humiliant, ou créent une situation intimidante, hostile ou offensante » et le fait de « même non répété, d'user de pression grave dans le but réel ou apparent d'obtenir un acte de nature sexuelle, que celui-ci soit recherché au profit de l'auteur des faits ou au profit d'un tiers »⁶. La récurrence de ces situations porte atteinte à l'égalité femmes-hommes, la prise de mesures est nécessaire. En août 2012, une loi apparaît pour définir et sanctionner le harcèlement sexuel. Malgré cette loi, les discriminations et les violences sexistes perdurent à tel point qu'en 2014, la loi sur l'égalité réelle entre les femmes et les hommes, met en avant cinq priorités dont la lutte contre les violences faites aux femmes. Les habitudes sociales et culturelles sont trop empreintes de normes de genre pour faire de la société une société égalitaire. Le fait qu'il ait été nécessaire de mettre en place la loi de 2012 et d'en faire en quelque sorte le rappel en 2014, en est la preuve. Serait-il utile, dans un milieu exempt de stéréotypes, que des lois soit mises en place pour protéger l'une des catégories de sexe et de genre ? Les femmes continuent d'être considérées, implicitement, comme inférieures aux hommes dans de nombreux domaines, dont le milieu professionnel. En 2014, on remarque d'importants écarts en termes de rémunération : le salaire féminin moyen ne

1 D'après la définition du CNRTL, consulté le 19 mai 2018, la parité désigne le « rapport d'égalité, de similitude entre deux choses ou deux êtres (le plus souvent comptables) » mais également l' « égalité de la représentation de deux parties (parfois plus) dans une assemblée ».

représente que 81,4 % du salaire masculin moyen. Les femmes sont généralement plus touchées par l'emploi à temps partiel et la pauvreté que les hommes. L'égalité femmes-hommes ne s'exerce pas de la même manière dans la réalité du quotidien que dans les textes de loi.

2. Le rôle de l'école

Malgré l'évolution du système éducatif et la volonté grandissante de lutter contre les inégalités de genres dans les domaines scolaires et professionnels, les objectifs de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013) ne sont pas encore atteints. Effectivement, l'article « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur »⁷, et le document « vers l'égalité des femmes et des hommes »⁸ laissent apparaître une grande disparité entre les filles et les garçons concernant leurs parcours scolaires, leurs choix d'orientation et leurs situations professionnelles.

Division socio-sexuée des savoirs et choix d'orientation

De manière générale, les filles, quelles que soient leurs origines sociales, réussissent mieux leur scolarité que les garçons. En effet, jusqu'au secondaire elles redoublent moins et présentent moins de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. A l'issue de la formation initiale 89 % des filles, contre 84 % pour les garçons, obtiennent leur diplôme. Il en va de même concernant l'obtention du baccalauréat : le secrétariat d'état chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes dénombre, pour l'année 2015, 90 % de bachelières et 86% de bacheliers, toutes filières confondues. Les filles obtiennent également plus fréquemment une mention que leurs homologues masculins, en 2014, par exemple 31 % de filles et 28 % de garçons ont obtenu une mention bien ou très bien au sein des trois filières du baccalauréat général. Cependant, les choix d'orientation diffèrent entre les filles et les garçons : 40 % de garçons, contre 29 % de filles, choisissent d'intégrer un lycée professionnel au sein duquel les filières choisies ne sont pas les mêmes selon le genre. Cette disparité est partiellement liée à la très bonne réussite scolaire des filles qui poursuivent généralement des études plus longues que les garçons. En effet, les hommes sont un peu moins présents que les femmes dans les études supérieures (49,1% d'hommes contre 55,1 % de femmes), où là encore, la répartition par filière est loin d'être mixte.

En 2014, les filières paramédicales, sociales, artistiques et littéraires intéressent

majoritairement les femmes alors que les écoles normales supérieures et les formations d'ingénieurs accueillent principalement des hommes. En 2017, la parité est en hausse concernant l'obtention de diplômes scientifiques de l'enseignement supérieur bien que le pourcentage de diplômes décernés à des femmes reste inférieur à 50 %. La non mixité des filières entraîne une division socio-sexuée des savoirs qui influe, par la suite, sur l'égalité professionnelle. Effectivement, les chiffres transmis par le secrétariat d'état chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes en 2017 montrent que, pour l'année 2014, la différence, en équivalent temps plein, entre le salaire moyen des femmes est de 18,6 % inférieur au salaire moyen des hommes. Plusieurs raisons viennent justifier cette différence de rémunération mais, en prenant en compte le type d'emploi, l'expérience professionnelle, le diplôme obtenu et le volume horaire travaillé, un écart salarial allant de 4 à 10 % reste inexplicable et « démontre la présence de discrimination dite « pure » à l'égard des femmes »⁹. Parce que la mixité des métiers permet, en partie, l'égalité professionnelle¹⁰, nous pouvons nous demander comment l'école peut agir sur la division socio-sexuée des savoirs.

Rôles et enjeux des échanges enseignants-élèves

Il apparaît judicieux de s'intéresser aux échanges élèves-enseignant et aux enjeux éventuels de ces échanges sur la mixité des filières.

Nombre d'observations de classes montrent que les interactions des enseignants ne sont pas les mêmes avec les garçons qu'avec les filles. Plus sollicités, les garçons ont également plus de libertés quant à leur comportement. On remarque que les comportements turbulents peuvent être sévèrement blâmés chez les filles, alors que, s'ils sont reprochés aux garçons, ils sont vus comme inéluctables et sont plus tolérés.

Nicole Mosconi¹¹ relève que « les garçons en position scolaire haute reçoivent plus de remarques d'ordre cognitif » que les filles de même position auxquelles on demande plutôt de « rappeler des savoirs déjà appris ». En conséquence, il est attendu qu'à l'école, « les garçons apprennent à s'exprimer et à s'affirmer [...], quand les filles apprennent [...] à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité. »

Par conséquent, on remarque que les filles se montrent souvent plus conformes à la définition du bon élève. Elles semblent mieux intérioriser les règles et les attentes de l'école que les garçons. Elles se montrent plus disciplinées, plus assidues et plus rigoureuses dans leurs révisions ce qui se fait sentir dans leurs résultats scolaires. Malgré cela, elles manifestent,

à niveau égal, moins de confiance en elles que les garçons et ont tendance à plus se remettre en cause lorsqu'elles échouent. Lorsqu'elles réussissent, elles attribuent leurs succès plus à leur travail rigoureux qu'à des facultés naturelles. Selon Nicole Mosconi, cette attitude est suggérée très tôt par le domaine scolaire, et notamment par les enseignants, qui ne leur attribuent pas, comme aux garçons, « des capacités qui dépassent leurs performances effectives ». De plus, elles ont tendance à intérioriser très tôt leur destin de mères et envisagent plus rapidement de composer entre vie professionnelle et vie personnelle. De leurs inquiétudes et de leur manque d'estime d'elles-mêmes découlent de plus faibles ambitions que celles des garçons. Elles s'auto-excluent de certaines filières qui leur apparaissent peu compatibles avec l'idée qu'elles se sont fait, plus ou moins consciemment, du rôle de femme dans la société.

A l'inverse, dans la société, il est plus souvent attendu des garçons un comportement chahuteur, moins sanctionné que chez les filles. On attribue également plus de compétences aux garçons, même s'ils se montrent moins appliqués et ont de moins bons résultats. Moins inquiets, les garçons ont généralement plus confiance en eux et des ambitions supérieures à celles des filles. Nicole Mosconi suggère l'intervention de l'effet Pygmalion ¹² qui amènerait les filles et les garçons à devenir ce que la société, le système éducatif, attend d'eux.

L'étude menée par Cendrine Marro ¹³ en 1995, démontre qu'à niveau égal en mathématiques, les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus méliorative que celle des filles et témoignent de plus d'ambitions. En effet, parmi les élèves projetant d'effectuer une première S 78 % des garçons ayant un niveau moyen en mathématiques pensent qu'ils en sont capables contre seulement 59 % des filles de même niveau. Il relève de la responsabilité des professionnels de l'éducation d'aider les élèves à adopter une vision plus juste d'eux-mêmes afin de leur permettre d'entreprendre des projets à la hauteur de leurs compétences réelles.

L'égalité fille-garçon dans le cadre institutionnel

L'Institution et les autorités gouvernementales, conscientes de cette problématique, ont à cœur de permettre à l'école de créer un cadre favorisant la lutte contre toutes les formes de discriminations, notamment contre les inégalités femmes-hommes.

Lors du discours, prononcé le 25 novembre 2017, le président de la République, Emmanuel Macron, a réactualisé le combat contre les inégalités de sexe en déclarant faire de l'égalité entre les hommes et les femmes une « grande cause nationale »¹⁴. L'éducation apparaît, dès lors dans le plan quinquennal, comme l'un des piliers de la lutte pour l'égalité.

Cette déclaration ne vient cependant que renforcer l'article L121-1 du Code de l'Éducation qui spécifie que les établissements de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur doivent « contribu[er] à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation »¹⁵. La charte de la laïcité à l'École, du 12 septembre 2013, a été conçue en ce sens à l'attention des enseignants, des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative. Elle peut être utilisée comme un outil mis à la disposition des enseignants pour les aider à « faire comprendre aux élèves [le] sens, [le] bien-fondé, [les] enjeux et [la] solidarité mutuelle »¹⁶ des principes et des valeurs de la République. L'article 9 de la charte spécifie que « la laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre »¹⁷ et rejoint le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui indique que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres »¹⁸. La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, conclue pour la période 2013-2018, s'engage à transmettre une culture de l'égalité des sexes. En s'appuyant sur le cinquième rapport de la Commission européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes, la convention invite à « accorder une attention particulière à la lutte contre les stéréotypes sexistes dans l'éducation et ce, dès le plus jeune âge ».

Les missions de l'école aujourd'hui

Pour établir l'égalité entre les genres, l'école doit « intégrer dans les enseignements dispensés, dans les actions éducatives, dans les supports pédagogiques, la thématique de l'égalité entre les femmes et les hommes. »¹⁹ Dès l'école primaire, des actions visant à faire acquérir aux enfants une culture commune de l'égalité des sexes doivent être menées.

Les enseignants doivent veiller à rééquilibrer les interactions dans la classe, et laisser ainsi tout autant de place aux filles qu'aux garçons. Il s'agit également de rendre les femmes plus visibles dans l'histoire, les arts, les sciences et la société, afin de permettre aux filles de pouvoir s'identifier et de ne pas se sentir illégitimes si elles sont intéressées par un domaine connoté comme masculin (les mathématiques par exemple). Il faut veiller à plus encourager les filles pour qu'elles prennent conscience du fait qu'elles sont tout aussi capables et qu'elles ont le droit d'afficher tout autant d'ambition que les garçons. La pratique de l'EPS peut être

encouragée pour les filles, la pratique du sport tend à générer une meilleure maîtrise du corps et favorise ainsi la confiance en soi. L'éducation à la sexualité permet également le développement de l'égalité entre les sexes à travers les thèmes de la contraception et des discriminations en fonction de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. Il relève du devoir de l'école d'apprendre à identifier et remettre en cause les stéréotypes sexistes. Enfin, l'école a pour devoir de s'engager à favoriser une plus grande mixité dans les filières de formation. L'encouragement à la mixité des filières et des disciplines doit intervenir à tous les niveaux de l'enseignement. Il s'agit de renforcer la connaissance des parcours d'études et de l'insertion professionnelle qui en découle. Les parcours d'études doivent bénéficier d'une visibilité égale. Les informations à disposition des élèves ou des étudiants sur les filières ou les métiers se doivent d'être exemptes de stéréotypes sexistes afin de permettre un choix non influencé.

3. Développement et processus d'élaboration de l'identité de genre

Nous partons du principe qu'il n'existe pas, à la naissance de dissemblances, autres que physiologiques entre les garçons et les filles. Les différences que nous pouvons observer par la suite en termes de préférences, de comportements et d'attitudes sociales relèvent donc de l'acquis. Dans le but d'aborder, au mieux, le sujet de l'égalité filles-garçons avec les élèves, nous nous demanderons comment l'enfant construit son identité et plus précisément, sur quoi repose l'élaboration de l'identité de genre. Nous proposons, dans un premier temps une synthèse, d'après Agnès Florinur²⁰ (2003), des stades de développement de l'enfant scolarisé à l'école primaire, du point de vue langagier, cognitif, affectif et social. Nous nous intéresserons par la suite au point de vue de Lawrence Kohlberg pour définir les étapes majeures de l'élaboration de l'identité de genre.

Développement de l'enfant

De 3 à 4 ans, l'enfant apprivoise le monde qui l'entoure en s'appropriant peu à peu les notions d'espace, de quantité et de temps. Ses progrès dans la maîtrise du langage lui permettent de suivre une conversation. L'enfant est de plus en plus dans l'échange avec les autres et prend plaisir à aider. Il intériorise certaines règles, comme le fait d'attendre son tour pour prendre la parole. Il est capable d'émettre un avis, positif ou négatif sur ses semblables.

L'enfant de 4 à 5 ans commence à se représenter les états mentaux des membres de son entourage ou de personnages fictifs rencontrés dans des histoires, des albums ou des dessins

animés. Cette compréhension des états mentaux le rend de plus en plus sensible au regard des autres, et par conséquent, à sa performance. Il comprend la notion d'identité et est capable de comparer filles et garçons en utilisant notamment les notions de ressemblance/différence. Il construit alors sa représentation du genre, s'identifie et identifie les autres comme fille ou garçon. Il est sensible aux marques du genre qu'il retrouve aisément au sein du milieu familial, scolaire et social, dans la culture de l'enfance, y compris dans les histoires qui lui sont lues ou celles qu'il regarde sur les écrans ; il les utilise pour forger sa conception du féminin et du masculin. Le langage du jeune enfant évolue, il commence à émettre des demandes indirectes, il explique et justifie ses points de vue. Entre 5 et 6 ans, il commence à entrer en négociation avec l'adulte pour aborder un sujet sur lequel leurs opinions diffèrent. A ce stade, les relations qu'il tisse avec les autres sont de plus en plus riches, il est alors capable de choisir ses amis. Il a une vie sociale propre. A partir de 7 ans, l'enfant se forge une morale préconventionnelle : il observe les effets de ses actions pour en déterminer une valeur morale. Il construit son identité genrée en se basant sur ces observations et en se conformant à des références culturelles et sociales.

L'identité genrée selon Kohlberg

Le questionnement autour des stéréotypes de genre ne peut, cependant pas être abordé de la même manière avec des enfants de tout âge. Effectivement, comme le démontrent Séverine Ferrière et Christine Morin-Messabel²¹, cela dépend du stade de développement de l'identité de genre où se situe l'enfant. Elles s'appuient sur les travaux de Lawrence Kohlberg²² pour définir les trois étapes qui contribuent à l'élaboration de l'identité genrée de l'enfant. Le premier stade, « l'identité de genre », qui apparaît vers l'âge de 2 ans, se caractérise par une distinction basée sur des indices figuratifs (vêtements, coiffure, ...). Le deuxième stade, « stabilité de genre » intervient à environ 3 ou 4 ans et voit l'apparition d'une certaine stabilité des groupes hommes/femmes. Les enfants demeurent cependant sensibles aux indices figuratifs, ce qui peut les amener à déduire que si l'on prend les attributs alloués à l'autre sexe on peut, par exemple, passer du statut féminin au statut masculin. On nomme le dernier stade « constance de genre » il se réalise entre 5 et 7 ans et se manifeste par des attitudes absolument conformes aux codes sexués et un rejet de l'autre genre pour se conforter au sien. Un « pic de rigidité » intervient dans cette phase et marque une différenciation des genres encore peu stable. Des recherches montrent que cette « rigidité » peut être liée à une angoisse. En effet les enfants qui craignent une possibilité de changement prennent une posture stricte

et calquent leurs comportements sur les stéréotypes sexués dont regorge la culture et notamment, la culture enfantine. La « constance de genre » est pleinement atteinte une fois que les enfants ont compris que quel que soit le comportement social qu'ils adoptent, ils resteront enfant de leur propre sexe. Ils comprennent cela d'abord pour eux, avant de l'appliquer aux autres individus. Après qu'ils ont compris que la conformité ou le manquement aux stéréotypes ne remettrait pas leur identité, en tant qu'individu, en cause, cette conduite passagère laisse place à plus de flexibilité.

Le genre scolaire

En parallèle de son identité de genre, l'enfant développe également un genre scolaire que Corinne Boissieux définit comme « une construction spécifique à la culture scolaire qui aboutit à la détermination d'identités d'*élève-fille* ou d'*élève-garçon*, auxquelles sont associées des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels. »²³ Le genre scolaire se forme au travers des relations entre les acteurs de l'institution scolaire et des enfants, de façon plus ou moins consciente. Le genre scolaire est à ne pas confondre avec une simple expression du genre dans le milieu scolaire, on considère ici l'école comme une micro-société avec ses règles et ses normes spécifiques.

Sa construction repose, comme pour l'élaboration de l'identité de genre, sur le sexe biologique et sur les dimensions sociales et culturelles scolaires. Ces dimensions sociales et culturelles scolaires ne sont pas tout à fait les mêmes que celles au sein de la société en général. Le genre scolaire se différencie, nuance, l'identité de genre. En ce sens, Corinne de Boissieux, préconise une approche des situations scolaires à la fois anthropologique et didactique. L'aspect anthropologique concerne les influences extérieures à l'école : le milieu socio-culturel et les expériences des enfants en dehors de l'école. L'aspect didactique quant à lui relève uniquement des situations d'apprentissage à l'école.

En nous concentrant sur l'aspect didactique, nous nous intéresserons à l'usage que nous pouvons avoir, à l'école, des stéréotypes de genre présents au sein de la la société, représentés dans la littérature pour la jeunesse.

4. Intérêts de la lecture littéraire pour traiter l'égalité filles-garçons en classe

Dans les programmes officiels de novembre 2015, l'égalité filles garçons apparaît comme une thématique essentielle du domaine 3 « formation de la personne et du citoyen »

du socle commun de connaissances de compétences et de culture. Si le premier volet du programme du cycle 3 relie explicitement ce sujet au domaine de l'Education Physique et Sportive, d'autres domaines peuvent également être mobilisés. Le volet 2 du domaine Education Morale et Civique définit la morale délivrée à l'école comme étant « une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique ». Parmi ces valeurs nous pouvons retrouver l'égalité, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations en conséquence desquelles découle l'égalité filles-garçons. Cette partie du volet 2 précise également que même si l'Enseignement Moral et Civique a un horaire dédié, il doit également être enseigné en contexte et être liés aux autres enseignements. Par conséquent nous pouvons nous demander comment les textes littéraires, de par leur spécificités, peuvent-ils nous permettre de transmettre des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons. Nous nous interrogerons également sur l'intérêt qu'il pourrait y avoir à aborder la thématique de l'égalité entre les femmes et les hommes au regard de la littérature.

Lecture littéraire

En s'appuyant sur les travaux de différents théoriciens et didacticiens, Jean-Louis Dufays décrit la lecture littéraire comme distanciation comme « une activité visant à investir les valeurs littéraires dans la littérature elle-même »²⁴ Ce concept de lecture littéraire fait prévaloir l'acte de lecture sur le texte littéraire lui-même. Jean-Louis Dufays définit les valeurs littéraires sollicitées comme étant « à la fois celles de la polysémie, de la subversion, de la fictionalité affichée, de la transgression et de la poéticité ». Cette conception de la lecture littéraire met en avant l'importance du fait que le texte et l'acte de lecture fassent sens pour le lecteur et contribuent à l'élaboration d'une culture commune. Jean-Louis Dufays regrette cependant, dans la définition de ce concept, le contrôle du lecteur sur ses émotions spontanées qui ne prend pas en compte la notion de plaisir qui joue cependant un rôle important au sein de la lecture littéraire.

La conception de lecture littéraire de Catherine Tauveron se rapproche en certains aspects de la lecture littéraire comme différenciation tout en prenant en compte l'implication émotionnelle du lecteur.

Catherine Tauveron considère la lecture littéraire comme une lecture dans laquelle le lecteur accorde une attention particulière au « fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique »²⁵. La lecture littéraire questionne en profondeur le sens du texte et sollicite, en même temps qu'elle l'enrichit, la culture du lecteur. Un échange, que Catherine Tauveron

décrit comme un « jeu interactif », s'instaure entre le texte et le lecteur. Le texte se donne au lecteur autant que ce dernier s'investit à la fois « affectivement » mais aussi sur un plan « intellectif et symbolique ». Il s'agit non d'une simple réception mais d'une véritable appropriation du texte qui fait sens.

La pratique de la lecture littéraire à l'école primaire mobilise autant qu'elle nourrit la culture propre à la classe en appelant à l'échange entre les élèves. Cet exercice permet aux élèves de s'entraîner à utiliser le langage pour verbaliser leur pensée de façon de plus en plus précise. Il fait également appel à des compétences liées au vivre ensemble car il s'agit d'écouter et de considérer l'expression de la pensée de l'autre comme appui pour reconsidérer sa propre pensée. Le texte littéraire devient un acteur des discussions entre élèves, la classe est alors, selon Catherine Tauveron, un « lieu d'intersubjectivité »²⁶.

La médiation par la lecture de textes littéraires

Jean-Charles Chabanne, Alain Dunas et Jean Valdivia attribuent aux textes littéraires une « fonction médiatrice entre le lecteur et les savoirs »²⁷. Selon eux, à l'inverse du texte scientifique qui donne à lire un compte rendu objectif du réel, le texte littéraire est une « prise de position dans le monde » destinée à faire partager une émotion. Ils rejoignent Catherine Tauveron lorsqu'elle évoque le jeu interactif entre le lecteur et le texte en soutenant que lorsqu'il pratique la lecture littéraire, le lecteur effectue à la fois un travail sur le sens de l'œuvre mais aussi un travail sur lui-même, sur ce « qu'il pense, [...] ce qu'il ressent, désire, redoute, aime ou déteste. »

D'après le maître formateur, le conseiller pédagogique et le professeur d'IUFM, la figure du « héros aux prises avec son univers » est bien souvent la représentation métaphorique d'un sujet aux prises avec le monde. La littérature apparaît alors selon eux, comme une médiation, « une voie d'accès au débat sur les valeurs ». La littérature, en trouvant dans les textes une allégorie de ce qu'ils vivent pensent ou ressentent, peut permettre aux élèves de se voir grandir, de conscientiser et nommer les phases de leur développement ou les conflits internes auxquels ils font face. La confrontation des élèves à une situation fictive dans laquelle ils peuvent se reconnaître, se positionner, peut les amener, après avoir questionné et commenté le texte, à se questionner sur eux-mêmes. Bien sûr, les œuvres ne doivent pas être prises pour ce qu'elles ne sont pas : des outils d'un dispositif didactique destiné uniquement à transmettre une compétence, une ligne de conduite morale. Cependant, les textes littéraires ressentent, par essence, des « lieux d'éducation et de fondation », il ne

s'agit pas, lorsqu'on les travaille en classe, de se centrer sur leurs aspects purement linguistiques et techniques mais de mettre en avant les enjeux axiologiques, idéologiques et éthiques qu'ils soulèvent.

L'interprétation littéraire, d'après Catherine Tauveron, n'est possible que lorsque le lecteur réalise un choix par rapport à plusieurs hypothèses possibles. Il s'agit d'émettre des spéculations au sujet d'un texte dont le sens peut être pluriel. Le travail d'interprétation demande au lecteur de s'appuyer sur sa propre culture, ses propres connaissances, pour accéder à la portée symbolique transmise par un récit, au-delà du texte²⁸.

Exemples de médiation par la littérature

Dans le cadre d'un questionnement, avec ses classes de seconde et de première, sur la place des femmes dans la société Marion Coste émet l'hypothèse suivante : « la prise en compte de la spécificité du texte littéraire est un moyen de transmettre des valeurs et d'aborder sereinement certaines questions en évitant un rapport trop frontal »²⁹. L'enseignante a effectivement remarqué que la thématique de l'égalité homme-femme, abordée de façon directe, pouvait être source, en classe, de certaines tensions ou, du moins, d'échanges peu significatifs. En effet, les élèves comprenant les attendus de leurs enseignants, peuvent facilement adopter, sans en avoir réellement conscience, un discours convenu destiné à répondre aux attentes de leurs professeurs. Le type d'échange qui en découle, ne traite que superficiellement la problématique de l'égalité femmes-hommes et n'a alors que peu d'intérêt. Marion Coste a donc choisi de traiter le sujet plus indirectement, par la médiation de textes littéraires qui permet, selon elle, de « faire émerger chez [ses] élèves, des représentations plus ou moins inconscientes ». Elle donne en exemple l'utilisation qu'elle a eue, avec une classe de seconde, d'un passage d'*Une Vie* de Guy de Maupassant et, avec une classe de première, d'un extrait des *Misérables* de Victor Hugo. Ces deux extraits mettent en scène des modèles archétypiques : un père écartant sa fille du monde pour sauvegarder son innocence et sa chasteté dans l'oeuvre de Maupassant et les femmes présentées comme des créatures belles mais fragiles par Hugo. Dans le premier cas, la première confrontation au texte littéraire a été source d'interprétations très variées. Si certains ont perçu l'aspect malsain qu'il y a à cloîtrer une jeune fille et à restreindre son éducation, d'autres y ont vu l'acte d'un père aimant et protecteur. Pour le second texte, l'ensemble du groupe classe a consenti à dire que s'il était extrêmement louable, voire féministe, pour l'époque, de la part de Victor Hugo, de dénoncer

la prostitution, la description de la femme comme créature belle mais faible, en revanche, était, sans le vouloir, condescendante et misogyne. Un élève a fait remarquer qu'il ne comprenait pas car pour lui la description de « la femme, c'est à dire [...] la grâce, [...] la faiblesse, [...] la beauté, [...] la maternité » était très méliorative. Ces deux textes ont permis d'identifier les représentations stéréotypées inconscientes des élèves qui n'apparaissent pas lorsque la thématique de l'égalité fille-garçon était abordée de façon plus directe et superficielle. Après avoir fait émerger ces stéréotypes, Marion Coste a amené ses élèves à se pencher à nouveau sur l'extrait du texte de Maupassant, en s'intéressant davantage aux connotations que dégagent les adjectifs utilisés. Les élèves ont pu remarquer l'ironie utilisée par Guy de Maupassant et en déduire le point de vue de l'auteur sur le texte. Pour ce qui est du texte de Victor Hugo, l'enseignante a mis en avant le fait que l'écrivain souhaitait effectivement écrire une description positive et respectueuse de la femme. Elle a ensuite demandé aux élèves de la classe s'ils se sentiraient flattés si on les considérait comme faibles, dépendant de la protection d'un autre. Cette mise en interaction de la classe a permis à l'élève de comprendre qu'il y avait, au sein de ses camarades, différents points de vue et que ses camarades féminines ne souhaitaient pas être perçues comme des êtres fragiles.

Cet usage des textes littéraires a permis aux élèves de conforter leurs opinions à celles des écrivains et de leurs personnages mais aussi d'entrevoir ce que pouvaient engendrer certaines représentations stéréotypées.

Dans un autre lycée où elle donne cours, Marion Coste a choisi de mener, avec une classe de premières ES, une séquence sur les *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos. La classe a dû s'interroger sur la façon dont, à la fin de l'histoire, les personnages étaient punis de leurs actes. L'enseignante souhaitait amener, dans un premier temps, ses élèves à adopter un point de vue nuancé sur le personnage de Madame de Merteuil. Parce qu'il ne percevaient pas son ambivalence, les élèves se sont montrés réticents aux discussions autour de ce personnage ; les garçons ne répondaient que selon les attentes qu'ils supposaient à leur professeure, les filles refusaient de se mêler aux échanges, certaines adoptaient même un comportement hostile envers leur enseignante. S'apercevant que ses élèves n'acceptaient pas sa vision de la marquise de Merteuil, à la fois victime et bourreau, Marion Coste parvint tout de même à créer le débat en amorçant la discussion par le biais du personnage de Cécile de Volanges. En effet, les élèves se sont sentis plus naturellement en empathie avec ce personnage ce qui a permis, par la suite, d'étendre la réflexion et de comprendre le point de vue de l'auteur. Prenant en considération la résistance de ses élèves à sa lecture de l'oeuvre,

l'enseignante s'est mise en recul pour laisser le débat plus ouvert et permettre aux élèves de s'exprimer par rapport au texte et non par rapport à ses propres propos. Cette attitude a permis aux élèves de prendre conscience qu'à travers l'iniquité des sanctions que Laclos applique à ses personnages, il offre une remise en cause du fonctionnement misogyne de la société qu'il dépeint.

La médiation par la littérature offre la possibilité de faire resurgir les stéréotypes de genres intériorisés par les élèves ce qui permet à la fois d'identifier et de questionner ces représentations en prenant appui sur les textes littéraires. La réflexion et le débat s'effectuent entre le/les élèves et les éléments textuels ce qui permet d'éviter une possible confrontation entre pairs ou élèves-enseignant et offre une certaine sécurité affective. Il devient effectivement plus aisé d'exprimer, dans le calme, son incompréhension ou son désaccord face aux propos tenus par un auteur absent que face à ceux d'un camarade ou professeur.

La médiation par la littérature pour la jeunesse : Intérêts de l'album de Christian Bruel

L'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*³⁰, met en scène une petite fille qui apprécie à la fois des activités d'ordinaire assignées aux garçons et des activités plutôt assignées aux filles. Le jeu avec les stéréotypes de genre qu'offre cet album, dont nous proposons une analyse selon les compétences décrites par Umberto Eco dans *Lector in fabula*, peut permettre de guider des élèves de cycle 3 à identifier les différences objectives et subjectives qui existent entre les filles et les garçons.

L'histoire se déroule dans un cadre familier aux élèves. En effet, on peut imaginer, sans grand doute, que les enfants de cycle 3 possèdent les compétences encyclopédiques leur permettant de se représenter des moments de la vie d'un enfant à la maison.

Si certains passages de l'album laissent parfois penser à une tournure poétique, le niveau de langue, assez simple, utilisé par Christian Bruel fait de cet album un ouvrage adapté aux compétences linguistiques des élèves de cycle 3. L'agencement du texte, par rapport à l'image change régulièrement, ce qui pourrait dérouter certains élèves. Il peut être envisagé de présenter cette œuvre sous forme de tapuscrit avant de proposer la découverte de l'intégralité de l'album.

Le texte sollicite, à de multiples reprises, les compétences logiques des élèves. En effet, ils doivent inférer que le mal-être de Julie et l'apparition de son ombre sont provoqués par les remarques incessantes de ses parents au sujet de son comportement et de sa

personnalité. Il est judicieux de guider les élèves à porter une attention particulière sur les expressions arborées par Julie. L'image, tant par les postures que par les mimiques de la fillette, transmet des informations permettant de cerner les états mentaux du personnage. La mise en relation du texte et des illustrations donne à voir les conséquences du poids des stéréotypes de genre pesant sur l'enfant. L'ombre, si dérangeante, n'apparaît d'ailleurs qu'après que le père de Julie ait qualifié sa fille de « garçon manqué ». Les élèves vont devoir puiser dans le hors texte pour comprendre que le pronom « on » de la phrase « On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie » fait référence aux autres, pas seulement aux parents mais à tout l'entourage de la fillette, à la société en général. Il s'agit ensuite de déduire que les ennuis du petit garçon rencontré dans le parc sont les mêmes que ceux de Julie. En classe, une attention particulière peut être accordée à la reformulation de la solution trouvée par les enfants dans le parc « Moi, je crois qu'on peut être fille et garçon, les deux à la fois si on veut. Tant pis pour les étiquettes ». Le fait d'inciter les élèves à reformuler ce passage peut favoriser la compréhension de cette conclusion.

En faisant appel à l'interprétation, cet album, sollicite les compétences rhétoriques du lecteur. Interpréter et livrer un point de vue sur un texte reste, même au cycle 3, un exercice difficile. Il est possible que certains élèves, les moins à l'aise, ne parviennent pas à comprendre qu'il faille se détacher du texte pour répondre à une question portant sur l'interprétation.

La réflexion sur la question de l'identité de genre, sous-jacente dans cet album, sollicitera les compétences idéologiques des élèves. Les valeurs d'égalité, de bienveillance et d'acceptation de l'autre pourront être évoquées dans le cadre d'un échange en groupe classe.

Le passage par la littérature pour la jeunesse offre la possibilité d'éveiller la réflexion des élèves sur les stéréotypes de genre en minimisant les allusions à des situations concrètes vécues par les élèves à l'école ou dans leurs familles. Il s'agirait d'éveiller à la fois une réflexion distanciée permettant d'identifier les stéréotypes de genre et de laisser les jeunes lecteurs recourir à une implication subjective par rapport à la problématique à laquelle Julie, une petite fille de leur âge, est confrontée. La lecture subjective ne constituera qu'une partie du travail engagé avec cet album. Partie demeurant nonobstant nécessaire selon Dufays car la lecture subjective permet, selon lui, d'établir la base d'une lecture commune et, individuellement, « de s'approprier le texte en le reliant à sa propre histoire »³¹.

Le rôle de l'écrit de travail au sein de la présentation de l'album en classe

Catherine Tauveron décrit le genre de l'album comme « un tout, constitué de textes et d'images, plus ou moins solidaires »³² et met en avant trois types de relation textes images. Le texte peut, selon une première configuration, adopter un fonctionnement autonome par rapport aux images qui illustrent simplement le récit. On peut dans ce cas, d'après Catherine Tauveron, les dissocier, le texte devient un « texte à lire pour lui-même, dont la richesse cachée se trouve alors mise en évidence ». Une seconde configuration propose une relation complémentaire entre le texte et les images qui racontent, ensemble, l'histoire. Enfin, une troisième configuration présente une relation où l'image est en opposition volontaire par rapport au texte. Selon Catherine Tauveron, mieux vaut éviter de dissocier textes et images pour les albums présentant ces deux dernières configurations.

L'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian Bruel fonctionne selon le premier principe, sauf lors du passage « départ en promenade » où les illustrations viennent répondre au texte, les illustrations accompagnent, complètent, le texte sans pour autant être nécessaires à sa compréhension. Nous pouvons donc envisager, lors de certaines séances, une dissociation du texte et des images, le texte dissocié sera présenté aux élèves sous forme de tapuscrit. L'album, après avoir été lu une première fois intégralement par les élèves et l'enseignant, peut être étudié selon le principe de la lecture-puzzle décrite par Catherine Tauveron. La lecture-puzzle permet d'attirer l'attention des élèves sur « des indices qui autrement pourraient passer inaperçus »³³, une fois ces indices prélevés, ils peuvent ensuite servir l'activité d'interprétation.

Nous pourrions choisir de mettre en place différents types d'écrits tout au long de la séquence pour permettre d'élaborer et de suivre la compréhension des élèves. Il s'agira d'écrits de travail « transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions »³⁴ tel que le décrit Catherine Tauveron. La professeure d'université s'appuie sur les propos d'Anne Vérin sur l'écrit de travail, en sciences, et les présente comme transposables à la lecture littéraire. Selon Anne Vérin, les écrits de travail permettent de mobiliser la réflexion des élèves et d'engager une dynamique permettant aux élèves de revoir leurs positions face à leurs idées premières, il s'agit « de faire produire aux élèves des écrits par lesquels ils donnent une forme écrite à l'état de leur pensée »³⁵. La fonction de ces écrits est de faire progresser les idées dans la classe, lors de mises en commun. La didacticienne souligne que l'investissement dans l'activité d'écriture doit « rester assez léger pour ne pas saturer complètement la mobilisation cognitive ». Il s'agit d'un support permettant aux élèves de confronter leurs idées entre eux mais aussi de se confronter à leur propre pensée, aux

opinions qu'ils avaient en début de séquence par exemple.

5. Stéréotypes littéraires et stéréotypes de genre en littérature

Définition du stéréotype littéraire selon Jean-Louis Dufays³⁶

Jean-Louis Dufays définit le stéréotype, en littérature, comme « une structure » qui peut se situer sur le plan linguistique, thématique-narratif ou idéologique. Il se base sur les travaux d'Anne Herschberg-Pierrot pour associer ces trois plans aux opérations rhétoriques tel que suit : phénomènes langagiers et *elocutio* ; phénomènes thématique-narratifs et *dispositio* ; phénomènes socioculturels ou idéologiques et *inventio*. Il relève ensuite cinq critères permettant d'identifier un stéréotype : la fréquence qui désigne la récurrence d'un schéma très présent dans la société ; le figement qui fait référence aux termes qui, à force d'être employés ensemble, se cristallisent en expressions figées ; l'absence d'origines précisément repérables, en effet, il est mal aisé de déterminer l'origine exacte d'un stéréotype ; la prégnance dans la mémoire collective et le caractère abstrait et synthétique. Le stéréotype ne reflète pas la réalité, il en regroupe des morceaux pour en grossir les traits. Décrit car synonyme de paresse intellectuelle et de représentation simpliste pour les uns, il a valeur de modèles pour les autres. L'ambivalence des stéréotypes s'illustre par la divergence des avis à leur sujet en fonction de l'âge, de la culture et des opinions des individus.

Rôle du stéréotype dans la lecture

La littérature s'érige sur la reconnaissance des stéréotypes qui est indispensable à l'acte de lecture. En effet, Jean-Louis Dufays soutient qu'ils permettent à la fois au lecteur de construire du sens mais aussi de prendre du recul et de se positionner, d'avoir un avis sur ce qu'il lit, « tout texte est compris et interprété grâce aux stéréotypes dont le lecteur a la maîtrise »³⁷.

Deux modes de lecture sont distingués par nombre de théoriciens, comme deux façons de considérer la stéréotypie de chaque texte : une lecture, par intérêt, par plaisir qui peut être appelée lecture participative et une lecture plus formelle, rationnelle, attachée aux structures du texte qui peut être appelée lecture de distanciation. Dufays associe ces deux modes de lecture aux « deux regards qui peuvent être portés sur le stéréotype : la lecture participative est naturellement liée à la perception positive du phénomène, à sa fonction de schéma dynamique, tandis que la lecture de distanciation est liée à la perception du stéréotype comme structure conventionnelle et réductrice. » Selon lui, il existe également un troisième mode de

lecture qu'il présente comme un « *va-et-vient* entre l'émotion et la neutralité » et qui concernerait la majorité des lectures. Comme les stéréotypes sont primordiaux à l'acte de lecture, il explique que c'est le positionnement (favorable, défavorable, nuancé, lucidité, adhésion aveugle) du lecteur à leur rencontre qui détermine le mode de lecture.

Comment utiliser les stéréotypes dans une situation didactique ?

Jean-Louis Dufays conseille, lorsqu'on travaille avec des élèves sur de la littérature, d'explicitier la notion de stéréotype afin de pouvoir ensuite l'utiliser comme « outil d'analyse de leurs lectures et de structurations de leurs connaissances »³⁸. L'enseignement du repérage de stéréotypes littéraires peut être abordé, d'après lui, dès la classe de quatrième.

Dans le chapitre où il nous suggère cette démarche, il serait question, pour des élèves du secondaire, d'identifier les stéréotypes présents dans des textes de genres littéraires différents, d'en proposer un classement pour ensuite faire apparaître les stéréotypes typiques à chaque genre. Ce n'est pas ce que nous envisageons de faire avec les élèves de cycle 3. Nous nous tournerons vers l'identification des stéréotypes portant sur la représentation du genre, sur les plans de la *dispositio* et de l'*inventio*.

Caractéristiques du stéréotype de genre

Ana Dias-Chiaruttini³⁹ repère trois éléments caractéristiques du stéréotype de genre dans la littérature : les personnages, les relations entre les personnages et la psychologie des personnages. Effectivement, les personnages féminins et masculins arborent souvent des tenues typiques, jupes et tabliers pour les unes, lunettes et pantalons pour les autres. Les goûts et les activités favorites des personnages représentés dépendent également, bien souvent, du genre. Les garçons sont souvent plus représentés en train de vivre une activité sociale ou sportive à l'extérieur de la maison, les petites filles ont des activités plus calmes, souvent à l'intérieur. Pour ce qui est des relations entre les personnages, on remarque la place importante que tient l'appartenance familiale dans la littérature de jeunesse. Malgré cela, on relève que les personnages masculins bénéficient généralement de plus d'autonomie et de ressources relationnelles plus nombreuses, dans et hors le milieu familial, que les personnages féminins. La psychologie des personnages diffère également selon leur genre. Les filles sont souvent douces, dociles, intelligentes, elles tombent souvent amoureuses, les garçons sont courageux, rusés et parviennent toujours à surmonter leurs peurs.

Entre les années 1960 et 1970, de petites maisons d'édition apparaissent et publient

des ouvrages remettant en question les stéréotypes de genre. Marie Manuelian⁴⁰ distingue deux types d'éditeurs publiant des albums contre-stéréotypés : ceux issus de mouvements féministes ou militants et ceux qui ont à cœur de donner à lire des représentations nouvelles, de rompre avec les codes d'une littérature de jeunesse de masse, stéréotypée et bienpensante. Les éditions Le Sourire qui mord qui publie l'oeuvre *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, écrite par Christian Bruel et illustrée par Anne Galland, appartient à cette seconde catégorie. D'après Marie Manuelian, le « dessein ici n'est pas de convaincre, mais de jouer de la multiplicité des projections qui stimule et nourrit intérieurement ». A travers la solution (« je crois qu'on peut être fille et garçon, les deux à la fois si on veut. ») que trouve Julie face à son combat intérieur, l'album suggère qu'il existe autant de façons d'être fille ou garçon qu'il y a d'individus.

Partie II : Méthodologie de la recherche

1. Développement de la problématique

Depuis la seconde Guerre Mondiale, le rôle des femmes n'a cessé de s'étendre entraînant une évolution des lois en faveur de l'égalité femme-homme dans la société et à l'école. Cependant, de nombreuses inégalités liées au sexe subsistent. En effet, en ce qui concerne l'éducation par exemple, les normes sociales semblent toujours influencer sur les choix de filières poursuivies par les élèves et par conséquent, sur leur orientation professionnelle. L'orientation en fonction du genre, constitue un obstacle à la mixité des métiers et par là même, à l'égalité professionnelle. Il en va du devoir de l'école de mettre en œuvre des moyens permettant d'amoindrir la disparité des parcours scolaires et des choix d'orientation entre les filles et les garçons, afin de limiter la division socio-sexuée des savoirs. Des études ont prouvé l'existence de différences significatives, généralement en faveur des garçons, au sein des échanges enseignants-élèves, selon le sexe de l'élève. Ces différences, exercées de façon inconsciente par les enseignants, sont guidées par des normes qu'ils ont probablement eux-mêmes intériorisées. Cependant, cette inégalité dans les échanges, contribue à faire en sorte qu'à niveau scolaire égal, les filles aient moins confiance en elles et affichent moins d'ambition que les garçons. Cela, tout comme la faible visibilité des femmes dans certains domaines, contribue à maintenir l'écart entre filles et garçons, entre femmes et hommes. Nous nous demanderons alors comment le cadre scolaire, qui a contribué, malgré lui, à maintenir des disparités, peut permettre de former des citoyens éclairés, conscients de l'importance de

l'égalité femmes-hommes et de la lutte contre les discriminations sexistes.

La Loi pour la refondation de l'École du 8 juillet 2013 tend à réduire les inégalités et à veiller à la réussite de tous. Désormais, le Code de l'Éducation, les programmes de 2015 de l'Éducation Nationale, le référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation et la charte de la laïcité, par exemple, forment un cadre institutionnel favorable à la lutte contre les stéréotypes sexistes et à la promotion de l'égalité fille-garçon. L'éducation à l'égalité a également été intégrée, en 2014, à la formation initiale des personnels d'éducation, depuis elle est également comprise dans la formation continue des personnels enseignants. Le Ministère de l'Éducation Nationale met en ligne, sur le site éducol, des ressources éducatives sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour transmettre aux élèves la valeur d'égalité entre les sexes et les genres. Aujourd'hui, de nombreux enseignants ont conscience du fait de devoir surveiller l'équilibre des interactions en classe de manière à offrir une place égale aux filles et aux garçons. Tous les domaines d'enseignement dispensés, en participant au développement de la confiance en soi et du respect des autres, peuvent permettre de promouvoir l'égalité des individus quel que soit leur sexe. Le fait d'accorder une attention particulière à la lutte contre les stéréotypes, dès le début de la scolarité, et d'encourager la mixité des filières et des disciplines, peut contribuer, par la suite, à favoriser l'égalité des femmes et des hommes au sein de la société. En effet, au cours de sa scolarité à l'école primaire, l'enfant se développe et construit son identité de genre. Pour cela, il prend appui sur les observations qu'il fait du monde qui l'entoure et sur ses interactions avec les autres. Les enfants perçoivent et intériorisent, très jeunes, les normes liées aux conduites à adopter selon le sexe. L'élaboration de l'identité de genre se compose de plusieurs phases alternant souplesse et rigidité par rapport aux stéréotypes observés. En même temps que son identité de genre, l'enfant développe un genre scolaire : il se construit en tant qu'élève-fille ou élève-garçon en prenant appui sur la micro société que représente l'école. Les dimensions sociales et culturelles du milieu scolaire n'étant pas tout à fait les mêmes que celles de la société en général, nous pouvons considérer que le genre scolaire nuance l'identité de genre. Corinne de Boissieux (2007) favorise une approche des situations scolaires prenant à la fois en compte le milieu socio-culturel, les expériences propres à l'enfant, en dehors de l'école, et les situations d'apprentissage. N'ayant pas une connaissance suffisante du milieu et des expériences propres aux enfants de la classe dans laquelle nous mènerons notre recherche, nous nous concentrerons sur l'aspect didactique. Nous nous demanderons si la médiation par la littérature pour la jeunesse peut aider les élèves de CM1 à identifier les stéréotypes de genre. Il s'agira de solliciter, par la lecture littéraire de l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre*

de garçon de Christian Bruel, l'enrichissement d'une culture de l'égalité des filles et des garçons. Nous chercherons également à savoir si le questionnement, profond, du sens du texte et les échanges des élèves entre eux pourraient leur permettre une première prise de conscience de l'identité de genre comme degré d'appartenance aux normes sociales de son sexe et/ou du sexe opposé. Nous nous demanderons aussi si ce travail autour de la lecture littéraire et du genre pourrait amener les élèves à apercevoir l'existence de leur propre identité de genre.

Les modalités de recherche que nous choisirons pour nous permettre de répondre à la problématique que nous venons de définir seront celles de la recherche-action. Avant de définir la démarche pédagogique choisie pour la classe de CM1 dans laquelle aura lieu notre recherche, nous proposerons une analyse de l'album choisi.

2. Analyse de l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* et explicitation de l'utilisation de l'écrit de travail.

L'oeuvre *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian Bruel est un album édité la première fois en 1976 aux éditions Le Sourire qui mord, maison d'édition aujourd'hui disparue. Depuis, l'album a été à nouveau édité en 2009, par les éditions Être et en 2014, par les éditions Thierry Magnier. Le thème principal de *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* est la découverte et l'acceptation de son identité genrée. Plusieurs thématiques secondaires sont suggérées dont la relation parents-enfants, la relation au sein du couple parental ainsi que l'éducation à la sexualité et la découverte de son corps. L'illustratrice, Anne Galland, a privilégié l'utilisation du noir et blanc. L'histoire suggère un découpage du texte en sept parties : « la chambre », « Maman entre dans la chambre », « Départ en promenade », « Julie aime les miroirs », « Si bien qu'un matin... », « Dialogue avec une ombre qui ne répond pas » et « Le parc ». Tout au long du récit, le narrateur adopte un point de vue interne et raconte l'histoire selon le ressenti de Julie, personnage principal.

Nous nous intéresserons aux réflexions que cette œuvre peut soulever chez un lecteur au regard des stéréotypes de genre. Après avoir mis en exergue les traits caractéristiques du personnage de Julie, nous nous intéresserons au rôle de ses parents et à l'influence des stéréotypes genrés sur l'enfant. Enfin, nous aborderons la rencontre, les découvertes réalisées dans le parc et leurs influences sur l'acceptation de soi et la construction identitaire.

L'histoire commence dans la chambre de Julie : « une ville, une maison... une chambre

d'enfant ». Christian Bruel privilégie l'emploi du terme « enfant », à celui de fille et n'attribue pas immédiatement de genre à son personnage principal. L'illustration qui accompagne cette entrée dans le récit est redondante par rapport au texte. La chambre illustrée est en grand désordre ce qui diffère des représentations fréquentes des chambres ou habitats de personnages féminins qui apparaissent plus régulièrement comme propres et rangés. En effet, l'étude⁴¹ qu'elles mènent en 2002 permet à Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer de remarquer que les actions des personnages dans les albums diffèrent en fonction de leur genre. « L'activité la plus répandue chez les filles est d'avoir des fonctions ménagères et maternelles, tandis que l'activité préférée des garçons est de vivre des aventures ». Le chaos de la chambre de Julie nous donne un premier aperçu des activités qu'elle affectionne, nous pouvons relever la présence d'une poupée, d'un ballon, d'une corde à sauter, de patins à roulettes, d'un poster d'indien, d'un nounours, d'une petite voiture, d'un cahier de dessin et d'une cible et ses fléchettes. Selon l'étude citée précédemment, « garçons comme filles sont dotés en priorité de poupées, peluches ou autres objets transitionnels [...] », les jeux de plein air en revanche, sont plus fréquemment attribués à des personnages masculins. Au regard de sa chambre, Julie ne se montre pas conforme au personnage féminin classique.

L'image de cette chambre sous-entend un rapport distant aux normes d'hygiènes, on remarque une poire entamée et abandonnée sur le bureau ainsi que des copeaux de crayon à papier. L'allusion à l'hygiène n'est pas tout à fait anodine, les représentations communes montrent d'ordinaires des petites filles propres et soignées de leurs apparences. L'hygiène de Julie est à nouveau évoquée quelques pages plus loin « elle se cache sous la mousse pour ne pas qu'on la baigne » puis, dans une illustration, la petite fille prend son goûter par terre et a visiblement versé, sur le carrelage, de la confiture pour le chat. En ce sens, ces comportements n'entrent pas tout à fait dans la norme des codes sociaux attribués au féminin.

Julie ne se soucie pas d'être bien coiffée, elle « n'aime pas les peignes », ou bien habillée, ce que lui reprochent ses parents : « tu sais très bien que ce pull est déchiré. D'ailleurs, je vais le jeter ». Son image la préoccupe autant qu'elle l'amuse, elle se fabrique une toge avec un rideau et joue avec son reflet dans le miroir. Le fait de se déguiser, apparaît dans l'étude de Carole Burgeilles, d'Isabelle et de Sylvie Cromer comme une activité représentée dans les albums comme étant « à dominante féminine »⁴². Les illustrations et le point de vue interne du narrateur laissent penser que Julie entretient un rapport naturel, sans pudeur, à son corps. En effet, sur la double page « dialogue avec une ombre qui ne répond pas », elle apparaît nue, assise en tailleur, son chat sur les genoux. Le narrateur évoque la « fente entre les cuisses qu'elle aime bien toucher doucement », que l'on peut interpréter

comme la découverte que fait Julie de sa sexualité. Cette simple évocation introduit un sujet d'ordinaire tabou, dans la société comme dans les albums. Le personnage de Julie apparaît comme curieuse, entreprenante et imaginative. D'après les données analysées par C.Burgeilles et ses consœurs, ces deux derniers traits de caractère sont plus régulièrement attribués aux filles qu'aux garçons dans les albums parus, pour la première fois en 1994 (cf. annexe 1).

Les illustrations mettent en avant l'intérêt de Julie pour les activités physiques comme le patin, les acrobaties et les jeux de ballon. Julie est une petite fille courageuse qui ne craint pas de se faire mal en effectuant des glissades sur la rambarde de l'escalier, de désobéir à ses parents ou de passer la nuit dans un parc aux ombres inquiétantes.

La licence de Julie à l'égard des représentations conventionnelles de petits garçons et de petites filles donne lieu à de nombreuses réflexions de la part de ses parents. Sa mère lui demande d'ailleurs, dès le début de l'histoire, si elle ne peut « vraiment rien faire comme tout le monde ». Cette question soulève l'importance donnée au fait d'être conforme aux normes, de suivre le bon modèle, sous peine de se sentir exclu de la société.

Bien que Julie semble, au début du récit, se sentir étrangère à la question du genre, ses parents accordent beaucoup d'importance au respect des normes sociales de féminité et de masculinité. Nous remarquons que les principaux échanges de Julie avec eux sont, en fait, avec sa mère, le père de Julie n'apparaissant que tardivement dans l'histoire, dans la partie « Julie aime les miroirs ». C'est la mère de Julie qui introduit le personnage du père dans le récit : « ton père va rentrer », c'est elle également qui, à la recherche de soutien, sollicite l'unique réplique que ce dernier adresse à sa fille : « tu es insupportable [...] Un vrai garçon manqué voilà ce que tu es ! ». Bien évidemment, dans cette œuvre l'expression « garçon manqué » n'induit rien de positif. Dans le cas de Julie les deux termes sont désapprobateurs. Le premier, « garçon » renie son identité en ne tenant pas compte de son sexe biologique. Le second implique une échelle de valeur des genres telle que suit : « garçon » supérieur à « fille », lui-même supérieur à « garçon manqué ». Cette remarque, en plus d'être lourde de reproches, n'ouvre aucun échange avec l'enfant. La figure paternelle semble caractérisée par son absence, la relation père-fille est visiblement distante. Cela peut porter à croire, qu'inconsciemment Julie tenterait, dans son comportement, d'attirer l'attention et l'approbation de son père sans y parvenir.

La mère est présente depuis le début de l'histoire mais n'est représentée, dans une illustration, qu'assez tardivement : lorsque le père rentre du travail, le couple parental apparaît.

L'apparition physique tardive de la mère et sa quête de soutien auprès de son mari pourrait orienter le lecteur à penser que la figure maternelle a besoin, ici, de la présence de son époux pour prendre corps, en cela, son existence n'est pas autonome. Au même titre, nous pouvons nous demander si le père de Julie parvient à avoir des échanges avec sa fille sans que ceux-ci ne soient induits par sa femme. Alors que l'image du père, grand, barbu et vêtu d'un costume est assez conforme aux stéréotypes paternels, la mère en revanche, peut rompre avec les représentations que s'en était fait le lecteur. Alors que, d'après ses propos, on lui attribuerait volontiers une silhouette très féminine, elle possède un physique androgyne et affiche une coupe à la garçonne. L'échange entre les deux parents se tend immédiatement lorsque le père traite sa fille de « garçon manqué » et que la mère fait allusion à sa belle-sœur. La brusque réaction de rejet du père à ce sujet peut laisser imaginer que la tante de Julie, en plus d'être un « garçon manqué », soit homosexuelle. L'homosexualité apparaissant alors comme un sujet à ne pas aborder dans cette famille.

La représentation du couple parental est fidèle aux résultats collectés par Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer : le travail du père est représenté tandis que la mère semble essentiellement occupée aux tâches ménagères et maternelles. Si cette situation représente une réalité en 1976, année de parution de l'album, en 2002, alors que le taux d'activité des femmes est passé de près de 58 % à près de 80 %, le travail des mères reste sous représenté dans les albums.

Les parents de Julie semblent soucieux de la non-conformité de leur fille aux normes de genre. La mère manifeste à plusieurs reprises sa désapprobation, par exemple par un refus net d'emmener son enfant en promenade « dans cet état ». La réaction semble excessive : est-il vraiment nécessaire, pour partir en promenade, qu'un enfant ait une tenue irréprochable ? La promenade n'est-elle pas l'occasion idéale pour un enfant de courir, se dépenser et jouer à l'explorateur ? Ce qui, d'ordinaire, est plutôt salissant. Au moment du « départ en promenade » il y a une alternance narrative du texte et des images les propos du parent sont à chaque fois précédés d'une illustration du visage de Julie. Sur la première image, Julie est souriante mais décoiffée, porte un pull marqué d'un accroc, sa mère s'exclame : « il est hors de question que je t'amène dans cet état ». Le lecteur suppose que Julie part se recoiffer car la deuxième image la montre plus ou moins dans la même posture mais avec une barrette empêchant ses cheveux de tomber sur ses yeux, malgré cet effort sa mère ne semble pas satisfaite et la gronde de nouveau en ajoutant cette fois une menace : « ça va mal se terminer ». Julie réapparaît une nouvelle fois, ses cheveux sont peignés mais elle ne sourit plus, au lieu de remarquer son effort, l'adulte s'en prend alors à son pull et reproche à Julie de le « faire exprès ». Le lecteur

présume que Julie part se changer et que sa mère arrange sa coiffure, Julie adopte à présent une tenue impeccable mais plus aucun sourire, son visage est fermé, presque triste. Satisfaite d'être parvenue à ses fins la mère de Julie déclare « Là, tu es toute belle ma chérie, je te reconnais maintenant. » Le message transmis à l'enfant est qu'elle ne peut être reconnue et aimée que lorsqu'elle est propre, coiffée et surtout, conforme aux attentes parentales. Implicitement, il ne lui est pas permis de se revendiquer comme individu ayant des goûts et des opinions propres sous peine d'être rejetée. L'intervention du père et le stéréotype langagier « garçon manqué » qu'il utilise prouve qu'il partage l'avis de son épouse sur la façon d'être de leur fille. L'attitude des parents, que l'on peut associer ici à la société en général, est l'élément déclencheur du mal-être de Julie : « Julie ne sait plus qui elle est puisqu'elle devrait toujours faire comme quelqu'un d'autre pour être aimée ». Le sentiment de différence, incarné par l'ombre de garçon qu'ils ont fait naître, la pousse à fuir.

La présence de l'ombre de garçon qui suit Julie depuis que son père lui a dit qu'elle était un garçon manqué la dérange de plus en plus. Cette ombre copie inexactement certains des gestes de la fillette, elle casse sa poupée, fait tomber les assiettes et effraie le chat. Julie essaie de parler de son ombre à sa mère qui ne comprend pas où sa fille « [va] chercher des idées pareilles ». Le mal-être de l'enfant se manifeste par une posture de plus en plus prostrée, elle tente de fuir son ombre en se mettant à courir et en se cachant dans une malle. Elle en arrive à douter de son identité : « On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie.[...] Même son miroir ne la reconnaît plus », manifestée par une dissociation entre « elle » et « Julie ». Julie se demande si finalement elle serait pas un garçon raté, dans un corps de fille, puisqu'elle n'en a pas le sexe. Elle ressent un profond sentiment de désamour : « elle devrait toujours faire comme quelqu'un d'autre pour être aimée », et décide alors de fuguer pour s'enfouir sous terre, là où, dans l'obscurité, elle sera enfin débarrassée de son ombre. Les images du parc sont très sombres, c'est l'automne ou le début de l'hiver, à la tombée du jour, les arbres ont perdu toutes leurs feuilles, les branches ont une inclinaison descendante. Le cœur lourd, Julie abandonne ses chaussures non loin d'une stèle funéraire dont l'épithaphe indique « à Charles Perrault » et s'enfouit dans un trou qu'elle a creusé.

Alors qu'elle est dans la terre, un petit garçon, en pleurs, rejoint Julie, les deux enfants ne se connaissent pas. Le nouveau venu voudrait savoir ce que la fillette fait « dans ce trou », Julie ne répond pas mais lui demande la raison de ses larmes. L'enfant lui explique l'objet de son chagrin : il est sans cesse comparé à une fille. Alors que les deux enfants discutent, ils entendent des bruits de pas et décident de se cacher. Julie reconnaît ses parents que

l'illustration présente accompagnés de deux agents de police et d'un autre couple visiblement hétérosexuel et anonyme, elle demande alors au petit garçon où sont ses parents à lui (« Et les tiens ? »). L'enfant répond que les siens « dorment toujours ». Nous pouvons nous demander si le garçon dit la vérité ou s'il exagère et que le couple anonyme était en fait ses parents. L'incertitude au sujet des parents du petit garçon, en ces circonstances, revêt un caractère nettement anormal : ces parents sont-ils partis à la recherche de leur enfant ? L'aiment-ils ? Nous pouvons ajouter à cela le fait que si l'expression « garçon manqué » peut, aujourd'hui, être employée de façon affective pour désigner une petite fille sportive, dégourdie et généralement vive d'esprit, à l'image d'un garçon... la même notion, appliquée à l'autre sexe, n'est jamais méliorative. Le fait que les enfants se cachent à la vue des parents de Julie et des policiers peut être perçu comme un retrait temporaire de la société et de ses normes tacites. L'extraction de la culture permet ici, à travers l'insoumission aux rôles sociaux de genre, et dans l'échange, la découverte et l'acceptation de soi. A son tour, Julie raconte son problème à son nouveau camarade et explicite leur ressenti commun : « Les filles ça doit faire comme les filles, les garçons ça doit faire comme les garçons. [...] Tiens, c'est comme si on était chacun dans son bocal ». La verbalisation et le fait d'être enfin écoutée et prise au sérieux permet à Julie de trouver une solution à leur problème : l'acceptation de son identité propre. « On a le droit » d'être comme on est, de ne pas faire comme un autre, de ne pas le cacher. L'illustration qui succède la conclusion de Julie représente les enfants endormis, paisibles, l'image est un dessin en lignes claires ce qui contraste avec le clair-obscur du parc à l'arrivée de Julie. Au petit matin, les enfants se quittent pour rentrer chez eux, au moment de partir, le garçon demande à Julie ce qu'ils vont pouvoir dire à leurs parents pour justifier leur absence. Julie propose de dire qu'« [ils s'étaient] perdus et qu'[ils se sont] retrouvés », la polysémie de cette phrase est intéressante et pourra être abordée avec les élèves selon leur niveau de compréhension en lecture. Julie rentre chez elle le cœur léger, en se répétant ce qu'elle a compris : « on a le droit ». L'image accompagnant cette dernière scène représente Julie et son ombre féminine, elle est Julie.

Le personnage de Julie, de par sa personnalité et ses goûts, réunit indifféremment des caractéristiques d'ordinaire attribuées aux genres féminin ou masculin. Cette représentation interroge la pertinence des rôles sociaux qui imposent par exemple, dans l'album, qu'une fille doit être bien coiffée ou qu'un garçon ne doit pas pleurer. Cela nous invite à nous demander pourquoi certaines conduites, favorisées pour les individus de l'un des deux sexes seraient désapprouvées pour l'autre sexe. L'évolution de Julie tout au long de l'album met en avant l'idée d'être soi avec sa propre personnalité avant d'être fille ou garçon, de ne pas être obligé

de se conformer à son propre « bocal ». Les thématiques abordées par Christian Bruel, en 1976, font de lui un écrivain avant-gardiste par rapport aux représentations du genre et de la personne dans les albums de littérature pour la jeunesse. L'œuvre soulève par exemple, en arrière plan, la question de l'éducation à la sexualité et sous-entend, un sujet également tabou lors de sa première publication : l'homosexualité qui n'est dépénalisée qu'à partir de 1982.

La confiance, la sensibilité et la tolérance sont différentes valeurs idéologiques qui apparaissent ici. La lecture de cette œuvre en classe peut mener à une réflexion sur la différence, le regard des autres, car elle reste, encore aujourd'hui, très actuelle. Dans cet album, les stéréotypes genrés revêtent un caractère subjectif, la possibilité de prendre de la distance par rapport au carcan qu'ils représentent apparaît comme favorable au développement, à l'acceptation de l'identité d'un individu, ainsi qu'à son bien-être.

3. Démarche pédagogique choisie pour une classe de CM1

Présentation de la classe

Cette recherche a été menée, en période 4, dans la classe de CM1 de Madame Seguettes, dans l'une des écoles de la commune de Lège-Cap-Ferret, en Gironde. La classe est composée de 27 élèves, 13 filles et 14 garçons. Le niveau des élèves est très hétérogène, on remarque 8 élèves en difficulté, dont 4 en grande difficulté, et un élève intellectuellement précoce. Les élèves sont issus de classes socio-culturelles hétérogènes allant de milieux plutôt défavorisés à favorisés. L'enseignante encourage dans sa pratique l'égalité fille-garçon, notamment en y sensibilisant les enfants lors des séances EPS. Lors de nos entretiens, elle a mentionné le fait que certains élèves, principalement des garçons, de par leurs milieux familiaux et leurs expériences personnelles, ont régulièrement des prises de position conformes aux stéréotypes de genre.

Démarches de la recherche

Nous essaierons de faire émerger, à travers la lecture de l'album, les différents stéréotypes s'appliquant au genre. Il sera question à la fois d'identifier les représentations de ces stéréotypes présentes dans les textes et les images mais aussi de solliciter les connaissances que les enfants peuvent déjà avoir de ces stéréotypes. Nous nous intéresserons ensuite, en interrogeant le texte, à l'influence que ces stéréotypes peuvent avoir sur la lecture. Puis, lors d'une séquence d'Education Civique et Morale, nous demanderons aux élèves de se mettre à la place de personnages stéréotypés ou non pour les aider à faire face à une situation qui leur

pose problème. Le fait d'identifier un problème en lien avec les représentations de genre et de tenter, à sa façon, de le résoudre pourra permettre aux élèves un premier positionnement par rapport à la question du genre. Il s'agirait alors de prendre conscience que l'on peut par moment adopter les normes de son genre, mais aussi par moment les normes de l'autre genre, ou l'inverse, tout en restant un individu de son propre sexe. Cette prise de conscience permettrait aux enfants de gagner en flexibilité face aux transgressions des stéréotypes de genre.

Pour conduire la séquence sur la lecture littéraire de l'album, l'enseignante et moi-même avons choisi le dispositif de la lecture-puzzle, d'après Catherine Tauveron. Nous avons également prévu de demander aux enfants de produire des écrits de travail afin de garder une trace de l'évolution de leurs réflexions et de pouvoir utiliser ces traces comme support à la mise en commun et aux échanges entre les élèves. Dans le but de favoriser les échanges d'idées entre les élèves, nous avons envisagé de mettre en œuvre différentes modalités lors de la rédaction des écrits de travail. Il y aura alors des écrits individuels, en binômes, en petits groupes et classe entière, en dictée à l'adulte.

Afin de ne pas trop perturber le programme de l'enseignante qui accompagne aussi, avec sa classe, le mémoire d'une autre étudiante, et dans le but de laisser mûrir la réflexion des élèves après la lecture littéraire de l'album, nous prévoyons un intervalle d'environ trois semaines entre la fin de la séquence sur *l'Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* et la séquence en EMC.

4. Description des séquences qui seront proposées en classe

Séquence de français

Cette séquence, organisée en 9 séances de 20 à 45 minutes, sollicite les sous-domaines « lecture et compréhension de l'écrit » et « écriture » et mobilise les compétences « comprendre un texte littéraire et l'interpréter », « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » et « produire des écrits variés en s'appropriant des différentes dimensions de l'activité d'écriture »⁴³. Les principaux objectifs seront de permettre aux élèves de s'approprier l'utilisation d'écrits de travail pour améliorer leur compréhension de textes, d'exprimer et d'argumenter un avis à l'écrit et d'identifier certains stéréotypes sexués présents dans cet album et dans la société.

Séance 1

L'objectif de cette première séance sera de découvrir et de comprendre, dans l'ensemble, l'histoire racontée par l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. L'enseignante lira l'histoire aux élèves, en leur montrant brièvement les images. Les élèves devront ensuite mettre en évidence, à l'oral, en groupe classe, ce que, d'après eux, l'histoire raconte.

L'enseignante notera toutes les idées pêle-mêle au tableau, elle photographiera ensuite le tableau annoté pour garder une trace de la production des élèves et éventuellement, leur rappeler, au cours de la séquence, quelles étaient leurs premières conceptions face à ce récit. Nous étudierons la trace écrite laissée au tableau lors de cette séance.

Séance 2

Cette séance aura pour objectif d'approfondir la lecture de l'oeuvre et de s'appropriier le point de vue d'un personnage.

Les élèves liront, dans un premier temps, le tapuscrit de l'album jusqu'au début de la sixième partie : « un garçon ce n'est même pas comme ça ! ». Les tapuscrits seront ensuite relevés, pour permettre aux élèves de répondre à la question : « D'après toi, Julie pense que c'est comment, un garçon ? » en se décentrant du texte.

Nous recueillerons les écrits produits pour l'analyse.

Séance 3

La troisième séance sera dédiée à la mise en relation du texte et des images. Lors d'une première phase, les élèves travailleront en binôme mixte, l'enseignant distribuera, à chaque binôme une illustration représentant Julie et son ombre. Tous les binômes n'auront pas la même illustration. Les élèves devront, en accord avec leur partenaire, trouver une réponse aux questions suivantes : « L'ombre qui suit Julie n'est pas la sienne mais en quoi est-ce une ombre de garçon ? Peut-on en être sûr ? Pourquoi ? ». Les réponses trouvées à ces questions seront ensuite mises en commun, à l'oral.

Une seconde phase mettra en relation le texte et les images, le paragraphe « Julie en a assez. Cette ombre étrange qui tout mélange et la dérange, que le diable la mange ! » sera notamment relevé. L'enseignante demandera à ses élèves, à l'oral, pourquoi Julie a-t-elle une ombre de garçon ? Si les élèves répondent que c'est parce qu'elle est un « garçon-manqué », elle leur demandera d'expliquer ce que ce terme signifie selon eux. Les élèves seront ensuite amenés à produire un écrit de travail à deux. Ils devront se mettre d'accord sur les réponses à

apporter à ces questions : « Qu'est-ce que l'ombre mélange ? Pourquoi cela dérange-t-il Julie ? ». Ils s'appuieront, pour cela, sur le texte et sur les illustrations.

Nous centrerons notre analyse sur les traces écrites réalisées lors de la mise en commun et sur l'écrit de travail produit en binôme.

Séance 4

La séance 4 consistera en une mise en commun du travail effectué séance 3. Les binômes reprendront les écrits de travail de la séance précédente sur lesquels ils s'appuieront pour échanger leurs idées en groupe classe. Les objectifs de l'enseignante seront d'explicitier la relation texte-images et de repérer les éventuels problèmes de compréhension de ses élèves. En ce sens, elle guidera ses élèves à approfondir plus amplement leurs réponses à la seconde question : « En quoi l'ombre dérange-t-elle Julie ? » L'enseignante notera au fur et à mesure des échanges, les réponses des élèves au tableau qu'elle photographiera ensuite pour en garder une trace.

Lors de l'analyse, nous nous intéresserons à la trace écrite laissée au tableau à l'issue de la séance.

Séance 5

Les élèves continueront à lire l'album jusqu'à la fin de la sixième partie, juste avant « le parc ». Ils auront à leur disposition un exemplaire du tapuscrit chacun, l'album sera projeté au tableau à l'aide d'une caméra et d'un VPI. Ils seront ensuite invités à revenir sur le passage « On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie. On l'aime bien quand elle s'assied mieux que Julie. On l'aime bien quand elle parle moins que Julie »⁴⁴. L'objectif de l'enseignant sera d'affiner la compréhension des élèves en les guidant à apporter des précisions quant aux états mentaux de Julie et en les aidant à identifier ce qui est à l'origine de ces états mentaux. Les élèves seront, dans un premier temps, amenés à identifier à qui réfèrent les pronoms « on » et « elle ». L'enseignante, retirera ensuite les tapuscrits et coupera la projection de l'album pour permettre aux élèves de répondre, en se référant uniquement au souvenir de leur lecture de l'histoire et de ce qu'ils en ont compris, aux questions suivantes : « Comment la préfère-t-on ? Pourquoi la préfère-t-on comme cela ? Comment se sent Julie ? ». Les élèves seront répartis par groupes de 4 et répondront à l'écrit à ces questions.

Cette phase de recherche en groupes donnera lieu à une mise en commun. Après que les élèves se seront mis d'accord, une synthèse sera rédigée par l'enseignante au tableau sous leur dictée.

Nous nous intéresserons aux échanges qui auront lieu lors de la mise en commun.

Séance 6

L'objectif de cette séance sera d'étayer la démarche de compréhension des élèves notamment en mettant en lien les différents éléments de l'histoire et les travaux réalisés lors des séances précédentes. Les élèves reprendront leurs tapuscrits de l'album, qu'ils liront jusqu'à la fin. A l'issue de leur lecture, l'enseignante leur demandera ce qu'il se passe dans le parc, qui est l'autre personnage. Les élèves devront répondre, à l'oral, en groupe-classe aux questions suivantes : pourquoi cet autre personnage est-il là ? Quels points communs a-t-il avec Julie ? Après avoir repris l'album, texte et images, avec ses élèves, l'enseignante leur demandera d'expliquer, à l'écrit, ce que Julie a compris à la fin de l'histoire. En fin de séance, une attention particulière sera accordée à la dernière illustration de l'album. A l'oral, les élèves devront la décrire, expliquer en quoi cette illustration diffère des autres et expliquer ce qu'elle signifie, pour eux.

Nous nous intéresserons, pour notre analyse, aux écrits de travail individuels produits par les élèves ainsi qu'aux échanges, en groupe-classe, à propos de l'illustration finale.

Séances 7, 8 et 9 si besoin

L'objectif de ces séances sera de comprendre et de reformuler, par le récit, le problème de Julie. Les élèves auront accès à l'album, aux tapuscrits et aux écrits de travail réalisés au long de la séquence. Dans un premier temps, l'enseignante les invitera, à reformuler, à l'écrit, le problème qu'avait Julie. Dans un second temps, les élèves auront à inventer, individuellement, l'histoire du petit garçon que Julie a rencontré dans le parc. Nous nommerons ce petit garçon Martin, prénom non mixte, pour en faire un alter ego de Julie. Cela permettra également d'éviter qu'un prénom mixte, Camille par exemple, additionné au fait que l'enfant soit décrit comme ayant une « tête de fille » ne vienne remettre en cause la compréhension des élèves, notamment celle des élèves en difficulté, face à cet album.

Nous relèverons, pour analyse, la production écrite finale.

Séquence d'Éducation Civique et Morale

Cette séquence sera composée de deux séances d'une heure faisant appel aux dimensions du « droit et [de] la règle : des principes pour vivre avec les autres » ainsi qu'à celle de la « sensibilité : les autres et soi »⁴⁵. Les connaissances, capacités et aptitudes visées seront le fait de « respecter tous les autres et notamment appliquer le principe de l'égalité des

femmes et des hommes » ainsi que le fait « d’accepter les différences ». La tâche des élèves sera de résoudre une situation dans laquelle les stéréotypes de genre sont à l’origine d’un problème. Cela nous permettra, pour notre étude, d’observer comment les élèves, après la lecture de l’album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, identifient les stéréotypes et l’inconfort qu’ils peuvent causer. En demandant aux élèves de résoudre la situation problème nous pourrons observer la façon dont ils se positionnent.

Séance 1

L’enseignante disposera de 4 scénarios présentant des personnages stéréotypés ou contre-stéréotypés face à une situation problème. Après avoir réparti ses élèves en binômes mixtes, elle distribuera un scénario à chaque binôme. Les scénarios ont des niveaux de difficulté différents afin que les élèves puissent se centrer sur des textes adaptés à leur niveau de compréhension à l’écrit. Après une première lecture, les élèves devront dire, à l’oral, en classe entière, si le ou les personnages de leur texte présente des traits de caractère stéréotypés ou contre stéréotypés. Ils devront justifier leur choix. Ils auront ensuite à répondre, à deux, en se mettant d’accord, à trois questions à l’écrit. Les questions posées demanderont aux élèves de se positionner à la place des personnages, il s’agira, en essayant de comprendre leur ressenti de résoudre la situation à laquelle ils font face.

Nous relèverons les écrits produits lors de cette première séance pour les analyser.

Séance 2

L’enseignante présentera un à un les scénarios sur lesquels ont travaillé les élèves. En groupe-classe, les élèves reformeront les binômes de la séance précédente et reprendront leurs écrits de travail pour présenter les solutions qu’ils ont trouvés. L’idée est que pour chaque scénario, trois ou quatre binômes au moins puissent donner un point de vue argumenté de la situation et le discuter en groupe-classe. A l’issue de cette discussion, le groupe-classe apportera une résolution au scénario problème. L’enseignante notera au tableau les résolutions trouvées pour chaque situation. Elle photographiera le tableau pour garder une trace des solutions trouvées de manière à pouvoir transmettre une trace écrite du travail commun aux élèves.

Nous essaierons de filmer cette séance afin de pouvoir analyser les échanges ayant lieu lors de la mise en commun des réponses trouvées à chaque situation problème.

5. Dispositif permettant le recueil et l’analyse des données

Pour répondre à notre problématique, nous prévoyons, pour la partie sur la lecture littéraire, de nous centrer sur l'analyse des écrits de travail des élèves. Nous envisagerons d'aborder les différents écrits dans l'ordre correspondant au déroulé des séances. Nous proposerons, pour l'analyse de ces écrits, en fonction du type de question posée et des réponses apportées, soit de relever et d'analyser les éléments de réponse les plus récurrents contenus dans les copies, soit de classer les copies en fonction du principal élément de réponse. Les différentes catégories alors mises en évidence seront analysées une à une. Si un écrit comporte plusieurs questions, nous envisagerons d'analyser les réponses apportées à chacune des questions de façon dissociée et de proposer, par la suite, si cela paraît judicieux, la mise en lien des réponses apportées à la seconde question en fonction des réponses données à la première question par exemple. Si certains écrits n'entrent dans aucune des catégories établies, nous tenterons d'en proposer une analyse isolée.

Nous proposerons également de suivre la réflexion de quelques élèves, tout au long de la séquence, en une analyse plus précise de leurs productions. Nous sélectionnerons les élèves en fonction des conseils de l'enseignante et des réponses mises en avant lors de l'analyse des copies du groupe classe pour les séances 2 et 3. Nous préférons préciser que, pour éviter les écueils, par manque d'expérience de notre part, lors de l'analyse plus individuelle de certains élèves, nous éviterons de choisir les élèves en grande difficulté et l'élève EIP.

Nous envisagerons également, pour la séquence de français, d'analyser quelques extraits issus des séances qui pourront être enregistrées.

Concernant la séquence d'Éducation Civique et Morale, nous envisagerons de comparer les écrits des binômes travaillant sur un même texte. La mise en commun des réponses apportées par les élèves aux situations problèmes qui leur ont été soumises sera filmée. En fonction de l'analyse des écrits de la première séance et de la richesse des échanges lors de la seconde séance. Nous essaierons d'accorder un intérêt particulier aux positionnements des élèves dont nous avons choisi d'analyser les travaux de façon plus précise en lecture littéraire.

Partie III : Analyse des données

Nous analyserons, dans un premier temps, l'ensemble des séances menées à travers la lecture littéraire de l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian

Bruel. Nous nous intéresserons ensuite, plus particulièrement, à l'évolution de la réflexion de certains élèves tout au long de cette séquence. Enfin, nous tenterons de savoir si les élèves ont eu recours à un « déplacement cognitif » pour traiter les situations proposées en EMC, les réflexions qu'ils avaient construites à propos de l'album.

1. Analyse de la séquence de français

Analyse séance 1

Nous analyserons brièvement les éléments mis en évidence par les élèves lors de la mise en commun suivant la découverte de l'album.

Certains élèves semblent avoir déjà identifié des éléments clés de l'histoire « elle a peur du regard des autres, de ses parents », « on peut être qui on veut, on a le droit ». Cette dernière remarque pourrait déjà soulever le début d'une première interprétation. Les points communs entre Julie et l'enfant qu'elle rencontre dans le parc semblent également avoir été identifiés par certains : « ça parle d'une fille qui est un garçon manqué... elle rencontre un garçon qui est une fille manquée ». Il s'agira, par la suite d'aider les élèves à définir le terme « garçon manqué » et de leur demander d'explicitier ce qu'ils entendent par « fille manquée ». La définition de ses deux expressions tendra à limiter les problèmes de compréhension. En effet, ces expressions ont trait au genre et ne doivent pas entraîner de confusion, chez les élèves, quant au sexe des personnages. L'ombre est assez peu évoquée par les élèves mais apparaît bien comme un élément dérangent : « la fille a une ombre de garçon, ses parents ne la croient pas », « elle voudrait devenir une souris pour ne pas voir son ombre, vivre sous terre ». Le lien entre l'existence de l'ombre et la conclusion trouvée par certains élèves « on peut être qui on veut » n'est pas encore explicité mais il sera développé tout au long de la séquence.

On remarque que quelques élèves ont émis un jugement par rapport à Julie et à son attitude. La désobéissance de Julie peut être perçue par les élèves, au premier abord, comme contraire aux comportements habituels des fillettes gentilles et sensibles représentées plus régulièrement dans les albums. Le stéréotype qui tend à représenter les petites filles comme étant douces et obéissantes est très véhiculé dans la société, il pourrait être l'un des éléments qui a poussé certains élèves de la classe à dire que Julie était « odieuse ». En effet ce jugement semble s'appuyer sur le fait que Julie désobéisse, sur certains points, à ses parents : « elle se coiffe mal, s'habille mal, parle mal ». Nous n'avons pas d'enregistrements de cette séance, mais l'enseignante nous a précisé, lors de la transmission des données, que l'élève qui avait

qualifié Julie d'odieuse était une fille. Cette réaction n'est peut-être pas sans lien avec le fait que cette élève soit du même sexe que le personnage principal. En effet, nous pouvons nous demander si l'élève aurait eu la même réaction par rapport à un personnage masculin ayant un comportement similaire à celui de Julie.

Nous pensons, avec le recul que nous avons aujourd'hui sur la séquence, qu'il aurait été plus judicieux de demander aux élèves d'écrire ce que l'histoire racontait, d'après eux, que de leur poser la question lors d'une mise en commun. Cela nous aurait probablement permis de comprendre, de manière plus individuelle, et donc plus précise, l'évolution ou non de leurs positionnements par rapport aux stéréotypes de genre.

Analyse séance 2

Après avoir découvert l'album, aussi bien le texte que les images en séance 1, ils devaient, en séance 2, répondre après avoir relu le tapuscrit de l'album, à la question « d'après toi, Julie pense que c'est comment un garçon ? » La réponse apportée est, comme nous l'avions programmé, un écrit de travail individuel sans recours au tapuscrit. Nous avons relevé, dans les travaux des 25 élèves présents, les éléments de réponse les plus récurrents. Parmi les travaux relevés, 2 se sont révélés inutilisables car rien n'avait été écrit par les élèves et 2 font directement référence à la fin de l'histoire. Nous analyserons donc, dans un premier temps, les 21 travaux d'élèves se centrant sur le début de l'histoire, puis nous nous intéresserons aux travaux traitant la fin de l'histoire.

Les élèves ont répondu à la question : D'après toi, Julie pense que c'est comment un garçon ?							
Cheveux courts ou mal coiffés	Vêtements différents de ceux des filles	Activités différentes de celle des filles	Propre/bien peigné/bien habillé	Grand/fort	Avec un fort caractère	Ne se regardent pas dans le miroir/ne sont pas coquets	Avec un sexe différent de celui des filles
13	7	5	4	3	6	2	2
62 %	33 %	24 %	19 %	14 %	29 %	9 %	9 %

Plus de la moitié de la classe pense que, d'après Julie, un garçon a les cheveux courts. Cette réponse semble liée aux observations que les élèves ont fait des images de l'album. En effet, l'ombre de garçon qui est associée à Julie a les cheveux courts. De plus, il s'agit de l'ombre de garçon que Julie s'imagine. On peut donc supposer ici qu'il s'agit bien du point de

vue de Julie, aux yeux des élèves.

Une grande partie de la classe (33%) a mis en avant le fait que, d'après Julie, un garçon avait une tenue vestimentaire différente de celle des filles. En effet, lorsqu'on regarde les illustrations, Julie est en jupe alors que l'ombre porte visiblement un pantalon. Parmi les élèves qui ont mis en avant la différence entre la tenue vestimentaire des filles et celle des garçons, deux d'entre eux ont donné des précisions quant à la couleur des habits masculins : « *il s'habite en bleu, en noir, en gris* », « *[il] s'abille de couleur sombre* ». Étant donné que les illustrations de l'album sont en noir et blanc et qu'aucun détail relatif aux couleurs de l'habillement n'est donné dans l'album, nous pouvons penser qu'il s'agit du point de vue des élèves, de leurs propres stéréotypes. Cependant, bien que l'ombre apparaisse très souvent en noir ou de façon floue et ne laisse voir aucun autre détail que ceux de ses contours, nous n'excluons pas le fait que ces précisions puissent découler également d'une interprétation en couleur d'une perception en noir et blanc par manque de conceptualisation de la transposition couleur.

Beaucoup d'élèves (24%) ont exprimé le fait que les garçons avaient des activités différentes de celles des filles, notamment pour ce qui relève des sports pratiqués. Parmi les cinq élèves ayant mentionné une différence dans les activités pratiquées selon le sexe, trois ont donné l'exemple du football. Le fait de mentionner cette activité laisse penser que les élèves se sont référés aux illustrations qu'ils avaient pu observer en séance 1 pour répondre à la question qui leur avait été posée. Cependant, les illustrations montrent l'ombre de garçon et Julie, en jupe, en train de dribbler balle au pied. Ces élèves ont sélectionné, probablement inconsciemment, une partie de l'image. Cette sélection peut laisser entendre qu'ils ont une vision stéréotypée du genre féminin vis à vis de ce sport. Cette vision a pu être nourrie par le fait, notamment, que le football féminin soit moins médiatisé que le football masculin.

Quatre élèves ont répondu que, d'après eux, Julie pensait qu'un garçon était généralement propre, bien peigné, bien habillé. Aucune information de cet ordre n'était donnée dans l'album, cette réponse n'étant pas conforme aux stéréotypes de genre que l'on retrouve régulièrement dans la société, nous pensons qu'il s'agit d'un contre-sens. En effet, dans l'album, lorsque le père de Julie s'adresse à sa fille en ces termes : « Tu es insupportable, toujours à dire de vilains mots, toujours en train de tomber, toujours prête à faire une bêtise. Un vrai garçon manqué ! »⁴⁶, si l'expression « garçon manqué » n'appartenait pas au lexique de ces quatre élèves avant la lecture de cet album, ils auraient pu se centrer uniquement sur le qualificatif « manqué ». Cette focalisation aurait pu donner lieu au raisonnement suivant : si Julie fait des bêtises, qu'elle ne veut pas se laver, qu'elle n'accepte pas qu'on la peigne, c'est

parce qu'elle est un garçon manqué. Si Julie avait été un garçon (tout court), elle se serait peignée, lavée etc, donc un garçon se peigne et se lave.

Trois élèves ont émis le fait que Julie pensait qu'un garçon était grand et/ou fort. Si l'ombre de garçon, dans l'album, est effectivement, sur certains plans, plus grande que Julie, rien ne laisse présumer qu'elle soit plus forte. Si l'on peut croire que les élèves n'ont pas attribué cette différence de taille à l'effet optique auquel sont soumises les ombres parce qu'ils n'y ont pas songé, la différence de force qu'ils ont exprimée est un témoin des stéréotypes de genre qu'ils ont intériorisé. Nous soulignons, en ce sens, que les élèves n'ont, pour l'instant vu les illustrations de l'album qu'une seule fois, lors de la séance précédente.

Parmi les élèves, 6 pensent que les garçons ont un fort caractère. Cette réponse peut être due aux faits que Julie ait été traitée de garçon manqué et qu'elle apparaisse comme ayant un fort caractère. Les élèves qui auraient bien interprété l'expression garçon manqué auraient pu se dire : Julie a un fort caractère, Julie agit comme un garçon donc un garçon a un fort caractère.

Deux élèves mettent en avant le fait qu'un garçon n'est pas coquet, qu'il ne se regarde pas dans le miroir. Le passage de l'album où Julie joue avec le miroir précède l'apparition de l'ombre. Peut-être cette réponse a-t-elle été donnée pour réaffirmer l'identité de Julie en tant que fille, par opposition au fait d'être un garçon, peut-être est-ce un avis stéréotypé. Nous ne parvenons pas à nous positionner sur ce point.

Enfin, seuls deux élèves ont mis en avant un aspect biologique : la différence de sexes entre filles et garçons. La mise en avant de cet élément s'appuie peut-être sur l'observation des illustrations en séance 1. En effet, Julie et son ombre de garçon sont représentées en train d'uriner.

Analysons maintenant les deux écrits de travail répondant à la question « Julie pense que c'est comment, un garçon ? ».

Écrit 1 : « *Je pense que julie trouve que les garçon ne font rien comme les filles. Mais, elle prend consience que les fille peuvent être comme les garçons et les garçons comme les filles.* »

Écrit 2 : « *Julie pense qu'un garçon c'est différents des filles (c'est comme si les filles étaient dans un bocal et les garçons dans un autre. Que les garçons ont une ombre de filles et que les filles ont une ombre de garçons.* »

L'élève auteur de l'écrit 1 n'a pas répondu de façon explicite à la question qui avait été

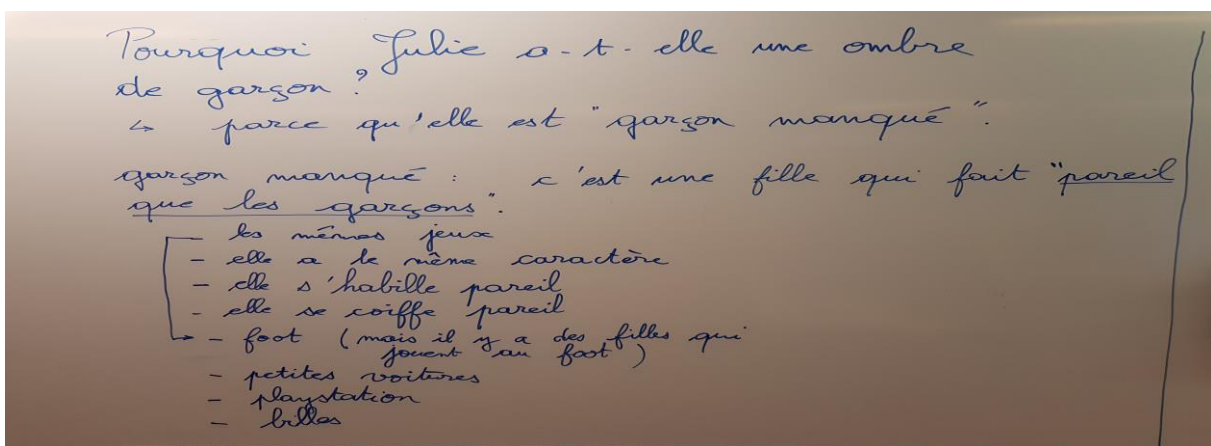
posée « les garçons ne font rien comme les filles » mais il s'est visiblement questionné sur l'évolution des états mentaux de Julie depuis l'apparition de l'ombre jusqu'à la fin de l'album et a perçu le changement d'opinion de la jeune héroïne. Il faudrait toutefois lui demander ce qui l'a conduit à penser que Julie avait changé d'avis et s'il sait comment et pourquoi ce changement s'est produit.

L'élève auteur de l'écrit 2 explique la différence entre les garçons et les filles en s'appuyant sur le tapuscrit mais sans donner d'exemples concrets des différences qui séparent, d'après Julie, les garçons des filles. Il faudrait pouvoir lui demander ce qu'il entend par « les garçons ont une ombre de filles, les filles ont une ombre de garçons ». Fait-il référence à la conclusion de Julie « je crois qu'on peut être fille et garçon, les deux à la fois si on veut. » ? Est-ce toutes les filles et tous les garçons qui ont une ombre de sexe opposé ou seulement certains d'entre eux ? Dans ce cas, lesquels ?

En s'emparant du matériau symbolique, ces deux élèves entrent dans l'activité interprétative. S'ils sortent, ici, de la tâche scolaire, ils le font avec pertinence.

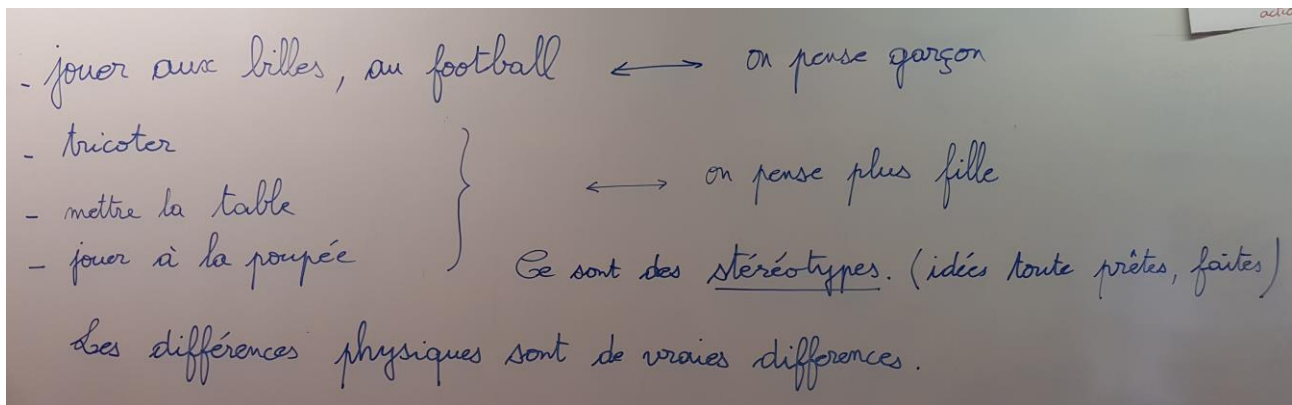
Analyse séance 3 :

Les élèves reprennent leur lecture et s'arrêtent à la fin de la partie « Si bien qu'un matin... ». Après la lecture de ce paragraphe, l'enseignante leur a demandé en quoi on pouvait dire que l'ombre de Julie était une ombre de garçon. Il s'agissait, pour eux de relever des indices leur permettant de savoir si l'on pouvait déclarer cela avec certitude ou s'il s'agissait d'une supposition.



L'enseignante a ensuite attiré l'attention des élèves sur six illustrations représentant des actions réalisées par Julie et son ombre ainsi que sur le paragraphe « Julie en a assez. Cette ombre étrange qui tout mélange et la dérange, que le diable la mange ! ». Le groupe-

classe s'est alors demandé pourquoi Julie avait une ombre de garçon. L'enseignante a aidé les élèves à expliciter le terme « garçon manqué ».



Les élèves ont immédiatement remarqué que l'ombre de Julie ne lui ressemble pas : si la fillette est toujours représentée vêtue d'une jupe et que ses long cheveux sont dénoués, l'ombre a les cheveux courts et porte un pantalon. L'enseignante les amène à remarquer que ces éléments représentent un contraste mais ne sont pas suffisants pour déterminer si l'ombre est bien un garçon. De nos jours, il y a des femmes aux cheveux courts et des femmes en pantalon. Sous la dictée des élèves, l'enseignante a alors listé les actions que Julie et son ombre étaient en train de réaliser. Les élèves ont remarqué que, pour certaines activités, ils avaient plus tendance à penser à une fille (jouer à la poupée, mettre la table...) tandis que pour d'autres, ils avaient plus tendance à penser à un garçon (jouer au foot, aux billes...). Certains ont cependant relevé que tout le monde pouvait faire les activités représentées.

En regardant les illustrations plus attentivement et en s'intéressant principalement aux actions de l'ombre, ils ont pu se rendre compte que Julie et son ombre étaient également représentées en train d'uriner. Julie est accroupie, mais l'ombre se tient debout ce qui a pu conduire les élèves au fait que l'ombre était bien un garçon. En relisant le texte, les élèves auraient pu également trancher rapidement au sujet du sexe de l'ombre : « Julie n'avait pas rêvé : elle a bien une ombre de garçon ! ».

Après cette phase de questionnements à l'oral, les élèves se sont répartis en binômes mixtes pour répondre, à l'écrit aux questions suivantes : « Qu'est-ce que l'ombre mélange ? Pourquoi cela dérange-t-il Julie ? ». L'une des élèves de la classe ayant été absente le jour où la séance a été menée, il y a, parmi les binômes, un seul binôme composé de deux garçons.

Nous choisissons, dans un premier temps, d'analyser séparément les réponses apportées à ces deux questions.

Question 1 : Qu'est-ce que l'ombre mélange ?

L'un des binômes n'ayant pas répondu à cette question, nous nous intéresserons aux écrits des onze autres binômes dont le binôme de garçons.

Les 11 binômes ont répondu à la question « Qu'est-ce que l'ombre mélange ? »				
Les actions de Julie	Fille et garçon	Tout, elle fait ce qu'elle veut	L'image de Julie	Elle fait des bêtises
4	4	1	1	1
36,36 %	36,36 %	9,09 %	9,09 %	9,09 %

Quatre binômes ont répondu que l'ombre mélangeait fille et garçon. Cette réponse peut désigner le fait que normalement, une ombre de garçon ne s'associe pas à une silhouette de fille. Cette association anormale serait vue par les élèves comme un mélange. Peut-être également ces élèves voulaient évoquer le fait que, comme l'a fait un binôme, cette association mélangeait « l'image de Julie »². Par « l'image de Julie », les élèves ont pu vouloir désigner la représentation que le lecteur ou l'entourage de Julie peut avoir d'elle. En utilisant cette formule ils auraient également pu vouloir parler de l'image que Julie a d'elle-même, ce qu'elle ressent vis-à-vis de cette ombre et d'elle-même. Un binôme ayant répondu que « L'ombre mélangeait garçon et fille » a également répondu que parfois, elle mélangeait également « les gestes » de Julie.

Quatre autres binômes se sont essentiellement centrés sur les actions de l'ombre, sans mettre en avant, dans leurs écrits, la différence de sexe, le sujet ayant déjà été traité à l'oral. Ces binômes ont mis en avant le fait que l'ombre mélangeait les gestes en ne reproduisant pas à l'identique les actions menées par Julie. Un binôme donne l'exemple de deux situations dans lesquelles les actions réalisées par l'ombre diffèrent de celles de Julie et d'une situation où l'action menée par Julie et par son ombre est la même. Ce binôme à l'air d'avoir pris en compte toutes les illustrations et ne semble pas associer d'actions ou de gestuelle à un sexe en particulier, dans leur écrit du moins. Sur les huit élèves ayant émis ces réponses, six se sont probablement focalisés sur certaines activités : jouer à la poupée, mettre le couvert et tricoter, où l'ombre ne copie pas fidèlement ce que Julie est en train de faire. Parmi ces six élèves, deux n'ont pas donné de précisions et quatre ont écrit que l'ombre faisait « les mouvements

2 cf. annexe écrits de travail séance 3 : Eva et Bastien

d'un garçon ». Nous pensons que ces élèves désignaient par « mouvements de garçons » les actions qui différaient de celles de Julie. Associer le fait de casser une poupée, briser des assiettes et dérouler une pelote de laine à des actions spécifiques au genre masculin pourrait être la conséquence d'un point de vue stéréotypé des élèves. Effectivement, le stéréotype représentant le genre masculin comme étant plus violent que le genre féminin est assez fréquent dans la société.

Un binôme a répondu que l'ombre de Julie faisait des bêtises, en désignant probablement, par le mot bêtises, les actions de l'ombre qui diffèrent de celle de Julie. Il n'y a pas de précisions quant aux bêtises commises par l'ombre, nous ne pouvons donc pas savoir si ces élèves attribuent les bêtises de l'ombre à son sexe, à de la maladresse ou au fait de vouloir peut-être embêter Julie.

Le dernier binôme a répondu « L'ombre mélange tout car elle fait ce qu'elle veut ». Nous pensons que les élèves ont pu faire, dans leur réponse, référence au texte de l'album « cette ombre étrange qui tout mélange [...] » en ajoutant leur interprétation du texte et des images. Ils ont pu vouloir dire que l'ombre faisait ce qu'elle voulait parce qu'elle aimait n'en faire qu'à sa tête ou parce que personne, en dehors de Julie, ne la voyait. Aucune marque de genre ne semble associée au comportement de l'ombre dans cette dernière réponse.

Pour la question 1, nous remarquons que 6 binômes sur les 11 ont donné des éléments de réponse en lien avec le genre. Cependant, la question que nous avons posée incitait les élèves à une interprétation symbolique du texte et des images qui dans cette situation, peut reposer sur les stéréotypes de genre. Nous ne pouvons donc pas savoir si les éléments de réponse en lien avec le genre sont liés à l'interprétation ou aux stéréotypes intériorisés par les élèves.

Question 2

N'étant pas parvenus à lire la réponse de l'un des binômes, nous nous intéresserons aux travaux des 11 autres dont le binôme mixte.

Les 11 binômes ont répondu à la question « Pourquoi cela dérange-t-il Julie ? »				
Parce qu'elle ne fait pas pareil	Parce qu'elle a l'ombre d'un garçon manqué	Parce que l'ombre fait fuir le chat (+ on ne la croit pas)	Parce qu'elle n'a pas envie d'être un garçon	Parce qu'elle ne sait plus qui elle est.
6	1	2	1	1
54,54 %	9,09 %	18,18 %	9,09 %	9,09 %

La majeure partie des élèves a suggéré que Julie était gênée parce que son ombre n'agissait pas comme elle. En effet, comme l'ont fait remarquer une grande partie des élèves

lors de leur réponse à la question 1, l'ombre n'agit pas tout à fait comme Julie. De plus, comme certains l'ont précisé précédemment, l'ombre fait des bêtises ou, du moins, commet des maladresses et paraît ne pas prendre au sérieux toutes les activités de la fillette (jouer à la poupée ou tricoter par exemple).

Deux binômes ont mis en avant que ce qui dérangerait Julie soit que l'ombre fasse fuir son chat. Effectivement, le chat est présent depuis le début de l'album en tant que confident et partenaire de jeu de la fillette. Il peut également représenter un allié par rapport à ses parents : « Julie sait ce qu'elle veut. Elle en parle à son chat, ils ont de drôles de jeux que ses parents n'aiment pas ». Les élèves ont donc identifié le rôle important que joue cet animal aux yeux de l'enfant. Ils auraient pu, dans ce cas, percevoir cet élément comme la faute ultime commise par l'ombre. En effet, comme le précise l'un des deux binômes en se référant au texte, « personne ne veut la croire », elle se retrouve donc seule façon à son problème, la fuite du chat la privant de tout réconfort. Cependant, cette réponse aurait également pu être apportée par référence au texte et serait, dans ce cas, l'effet du contrat didactique.

Un binôme met en évidence le fait que l'ombre dérange Julie parce que Julie n'est pas un garçon et n'a pas non plus envie d'en être un. Cette réponse pourrait aussi être l'effet du contrat didactique, en effet, on en retrouve certains éléments dans le texte (« je ne suis pas comme toi, moi. Je suis une fille »). Mais elle soulève une question concernant les pensées et les états mentaux de l'héroïne : peut-être Julie a-t-elle peur, qu'avec une ombre de garçon, elle finisse par devenir... un garçon. Cette évocation n'est pas sans nous faire penser à la description du stade de développement de l'identité de genre appelé « constance de genre » par Lawrence Kohlberg. Il serait intéressant de demander aux élèves si, avec une ombre de garçon, Julie pourrait, selon eux, finir par devenir un « vrai » garçon. Le binôme qui a donné cette réponse est le même que celui qui avait répondu, à la question 1, que l'ombre mélangeait l'image de Julie. La combinaison de ces deux réponses semble témoigner du fait que ces deux élèves aient pris conscience du tourment intérieur affronté par Julie : elle n'a plus la même vision d'elle-même. Un autre binôme a émis une réponse similaire « parce qu'elle ne sait plus qui elle est », cependant, nous avons des doutes sur le fait que les élèves de ce second binôme aient eu une prise de conscience similaire. Cette réponse semble plus en lien avec le contrat didactique et semble avoir été extraite du texte sans reformulation, effectivement, nous retrouvons cette proposition dans une phrase « Julie ne sais plus qui elle est », trois pages avant la partie « le parc ». De plus, la réponse que ce binôme avait apporté à la question 1 (« elle fait des bêtises »), corrobore moins la prise de conscience des pensées de Julie que celle du binôme précédent. Nous notons toutefois que les élèves ne se sont pas focalisés

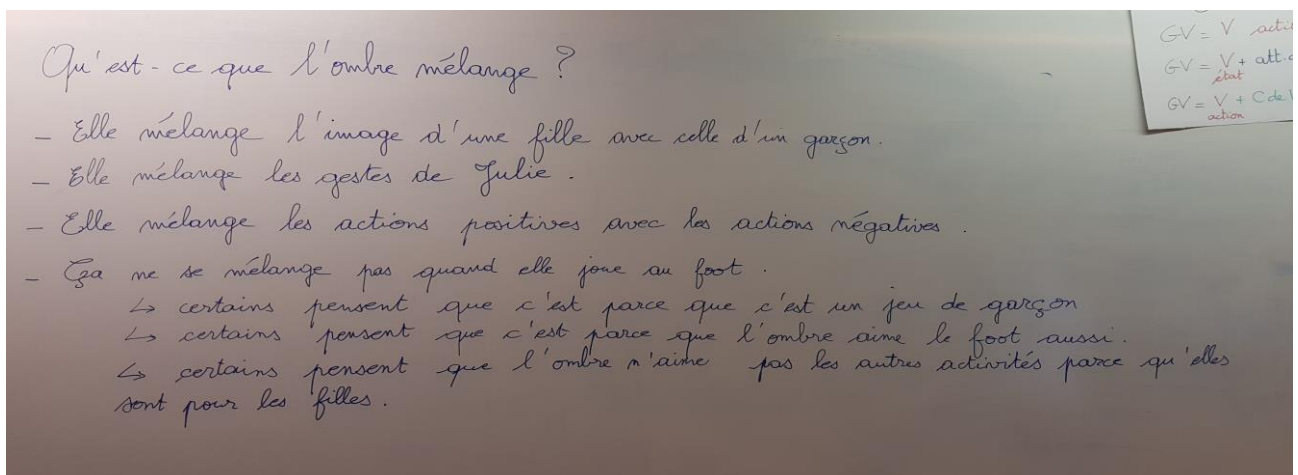
uniquement pour répondre, sur la partie de l'album qui était mise en avant dans cette séance. Ces élèves semblent donc avoir compris l'histoire dans son ensemble.

Le dernier binôme semble avoir fait un contre sens déclarant que l'ombre était celle d'un garçon manqué. Ces élèves ont peut-être eu des difficultés à ne pas se focaliser uniquement sur les images pour répondre à cette question. En effet, le texte et la mise en commun précédant cette phase ne semblent pas avoir été pris en compte. Nous pouvons également ajouter que cette réponse peut être due au fait qu'il puisse être difficilement concevable, pour certains élèves, que Julie ait soudain une ombre de « vrai » garçon. Ils auraient alors identifié l'ombre comme celle d'un garçon manqué, cette expression n'impliquant pas de différence sexuée entre Julie et l'ombre.

Enfin, en mettant en relation les réponses apportées par binôme à la question 1 et à la question 2, nous nous sommes aperçus que sur les 6 groupes ayant émis des éléments de réponse en lien avec le genre à la question 1, 4 ont répondu que ce qui dérangeait Julie était le fait que l'ombre ne fasse pas pareil qu'elle. Une analyse possible de la combinaison de ces deux réponses serait que, pour certains membres de ces binômes, les filles et les garçons en général ne font « pas pareil », n'ont pas les mêmes activités ou les mêmes gestes. Nous précisons qu'il s'agit ici d'une possibilité, non d'une affirmation.

Analyse séance 4

Lors de la mise en commun, la séance suivante, voilà la trace de ce qui a été mis en avant par les élèves.



Les élèves ayant répondu, à l'écrit, que l'ombre mélangeait fille et garçon ont précisé ici qu'ils faisaient plus précisément allusion à l'image d'une fille et d'un garçon. On peut alors supposer que leur regard s'est orienté principalement vers des critères physiques : la

coiffure et les vêtements de Julie et de son ombre. Le contraste des stéréotypes physiques attribués généralement aux filles et aux garçons aurait retenu principalement leur attention.

Le groupe classe a proposé de mettre en avant le fait que l'ombre mélangeait des gestes de Julie et a apporté une précision en ce sens en déclarant que l'ombre mélangeait les actions positives et les actions négatives. En effet, lorsque l'ombre ne recopie pas fidèlement les gestes de Julie, les actions qu'elle accomplit de façon autonome sont souvent sources de dégâts matériels : elle brise des assiettes, casse la poupée etc. Le groupe classe a fait remarquer qu'il arrivait tout de même à l'ombre de reproduire exactement les gestes de Julie, lorsque cette dernière joue au football par exemple. L'enseignant a alors demandé aux élèves pourquoi, d'après eux, l'ombre reproduisait uniquement certaines actions de Julie. La classe s'est alors divisée en 3 parties. Du point de vue de certains élèves, l'ombre acceptait de jouer au foot, comme Julie parce que c'était bien un jeu de garçons. Ces élèves ont été rejoints par une autre partie de la classe qui mettait en avant le fait que parfois l'ombre ne voulait pas copier les actions de Julie : étant un garçon, elle n'était vraiment pas intéressée par les activités « de filles ». Pour la dernière partie de la classe, l'ombre copiait les gestes de Julie lorsque cette dernière joue au foot parce qu'elle aussi aime bien ce jeu.

La mise en commun de la première question est assez représentative des écrits réalisés, beaucoup de réponses semblent s'appuyer sur des stéréotypes de genres. Les élèves semblent avoir répondu avec franchise sans paraître avoir le but de « plaire » à leur enseignante, bien que ce sujet ait été abordé lors de la mise en commun de la séance 2. Chacun a l'air de se sentir libre d'exprimer ce qu'il pense.

Analyse séance 5

Après la lecture du tapuscrit jusqu'à la fin du passage « Le parc », l'enseignante leur a proposé de revenir sur une partie du texte en particulier : « On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie. On l'aime bien quand elle s'assied mieux que Julie. On l'aime bien quand elle parle moins que Julie »³. Les élèves ont alors été amenés, par groupes de 4, à mettre en évidence à qui se référaient les pronoms « on » et « elle ». Après cette première étape, l'enseignante a relevé les tapuscrits donnés aux élèves pour leur demander de réfléchir aux questions suivantes : « Comment la préfère-t-on ? Pourquoi la préfère-t-on comme cela ? Comment se sent Julie ? ».

3 BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009 (édité pour la première fois en 1976 par la maison d'édition « Le sourire qui mord »)

Nous centrerons notre intérêt, pour l'analyse de cette séance, sur les échanges ayant eu lieu lors de la phase de mise en commun, notamment, sur l'identification du « on » et sur les questions « comment la préfère-t-on ? » et « Comment se sent Julie » ?

Nous commencerons par analyser les échanges concernant l'identification du référent au pronom « on ».

Avant le début de l'enregistrement, les élèves ont mis en avant deux réponses possibles : l'entourage et les proches. L'enseignante leur demande quelle est la différence entre ces deux termes (MAIT 1). Une élève, ELEV18. 1, définit l'entourage physique d'une personne. L'exemple donné n'est pas faux mais il ne tient pas compte du contexte de l'album, plusieurs élèves se sont rendu compte qu'il ne correspondait pas, l'enseignante recentre l'échange (MAIT 4). Une autre élève donne un exemple, elle parle de la famille (ELEV2. 1). L'élève T rebondit sur son propos et déclare que l'entourage serait « toutes les personnes qui t'entourent ». Un élève signifie que la famille fait donc partie de l'entourage (ELEV 8). L'enseignante demande aux élèves de donner plusieurs exemples de personnes qui feraient partie de leur entourage (MAIT 8). Les élèves la citent, elle les approuve et leur redemande quelle serait la différence entre entourage et proches (MAIT 11). Les élèves donnent une liste d'exemples de personnes pouvant être des proches, l'enseignant les incite ensuite à mettre en évidence ce qui pourrait distinguer ces deux types de relations (MAIT 18). Guidés par la question qui leur est posée, les élèves mettent rapidement en avant le rapport de confiance qu'il peut y avoir avec les proches. L'enseignante recentre l'échange sur le texte et rappelle la question concernant l'identification du référent du pronom « on ». Les enfants ont des difficultés à se mettre d'accord pour savoir si, dans l'album, le pronom se rapporte à l'entourage ou aux proches. Un élève met en avant le fait que dans « l'histoire y parlent pas des copains » (ELEV8. 3). L'enseignante reprend les propos de cet élève et met en évidence les personnes cités à ce stade de l'histoire (MAIT 30 et 31), elle demande ensuite aux élèves « qui est-ce qui dit ça ? ». L'élève T identifie la présence du narrateur. La maîtresse incite les élèves à revenir au texte afin d'identifier qui représente le narrateur (MAIT 39). En coordonnant les réponses des élèves, elle les oriente vers la bonne réponse, trouvée par l'élève A (ELEVA 9 : – c'est elle/ c'est elle qu'esplique). L'échange bascule vers les pensées et l'état émotionnel de Julie (de ELEVA 11 à ELEV 64). L'enseignante demande une nouvelle fois aux élèves « qui est le on ? » (MAIT 55). L'élève 2 propose le fait que le « on » pourrait désigner les parents et les lecteurs (ELEV2. 2). À la suite d'une question, orientée, de l'enseignante (MAIT 57), deux élèves mettent en évidence la subjectivité du lecteur qui l'empêcherait alors

d'être représenté par le pronom « on ». A l'issue des échanges, l'enseignante aide les élèves à conclure que le narrateur pourrait représenter les pensées de Julie, le « on » désignerait alors l'entourage de la fillette.

Le deuxième échange que nous analysons, pour cette séance, porte sur la question « Pourquoi la préfère-t-on comme cela ? ».

Deux élèves commencent par interpréter le texte en expliquant ce si Julie est préférée « comme cela » se serait parce qu'elle « est plus posée » (ELEV 1 et 2). L'enseignante demande de mieux définir le fait que Julie soit « plus posée », « plus calme » (ELEV 4). L'élève M explique que la Julie qui correspondrait aux attentes de son entourage serait « mieux élevée ». L'élève A entame une réponse « parce qu'ils veulent » (ELEVA 1) « qu'elle soit comme ça » (ELEVA 2). L'enseignante tente de guider les élèves à définir le déictique « son entourage VOUDRAIT / plutôt qu'elle soit » (MAIT 11). Plusieurs élèves proposent « comme une vraie fille », la définition de « vraie fille » reposant sur les stéréotypes de genre, l'enseignante les aide à expliciter (MAIT 13). Après que plusieurs exemples de stéréotypes ont été cités, elle incite les élèves à nommer les normes s'appliquant au genre. Plusieurs élèves semblent se souvenir du concept mais plus du mot approprié (ELEV 27 et 28). L'élève T donne la réponse : « – des stéréotypes ! Des stéréotypes ». La trace écrite est ensuite rédigée au tableau : « *On la préfère comme cela parce que son entourage voudrait qu'elle soit une vraie fille, mieux élevée, plus aimable, plus posée, plus polie...* ».

A l'issue de cet échange, les élèves ont été amenés à s'interroger sur les sentiments et les états mentaux de Julie.

Un élève, l'élève 1, met rapidement en avant la confusion que ressent Julie par rapport à son identité de genre (« Euh Julie ne sait plus si c'est un garçon ou une fille ? »). L'enseignante demande à ses camarades de reformuler l'énoncé afin de le rendre plus explicite, l'élève T propose, « Julie ne sais plus à qui elle ressemble ». Cette réponse est issue du texte auquel les élèves peuvent se référer lors de cette mise en commun. L'enseignante invite les élèves à trouver la raison qui mène Julie à douter de qui elle est. L'élève 13 propose, en s'appuyant sur le texte, « même son miroir ne la reconnaît plus. L'enseignante reprend cet élément de réponse et demande aux élèves d'expliquer « pourquoi son miroir ne la reconnaît plus ? » (MAIT 11). Suite aux réponses des élèves, elle les invite à repérer le genre littéraire dans lequel se situent l'album. En effet, il semblerait que certains d'entre eux ait attribué une volonté propre au miroir, or, il ne s'agit pas ici d'un miroir magique (ELEV2. 1). Un élève suggère que lorsque Julie se regarde dans son miroir, elle voit désormais un garçon (ELEV 12). L'enseignante encourage les élèves à comparer cette situation avec ce que voyait Julie

lorsqu'elle regardait son reflet avant l'apparition de l'ombre. Les élèves répondent qu'avant l'apparition de l'ombre, la fillette voyait la « vraie Julie » (ELEV2. 2). Il est maintenant question de mettre en évidence ce qui différencie la « vraie Julie » de la Julie actuelle. Un élève sous-entend que la Julie actuelle (appelée deuxième Julie dans l'échange) est celle « que pense euh : ses :: son entourage et # ». Cette élève semble commencer à comprendre que Julie ne se reconnaît plus lorsqu'elle répond aux attentes de son entourage. L'élève T propose une explication, selon lui, il y aurait trois Julie : la première, Julie qui fait des bêtises, la seconde qui ne sait plus trop qui elle est (ELEV T 4 et ELEV 37) et celle qui deviendrait « aimable et genre belle quoi » (ELEV T 6). Bien que la dernière représentation de la fillette ne corresponde pas à l'album, l'évolution, en trois phases représentée par cet élève montre qu'il a compris que la posture de Julie, par rapport à son identité de genre, évoluait tout au long de l'histoire. L'enseignante rejette cependant la dernière partie de sa proposition en demandant aux élèves s'ils pensaient, dans ce qu'ils avaient lu, que Julie allait devenir ce que son « entourage voudrait qu'elle soit ». Elle demande aux élèves, combien il y a de représentations de Julie dans le passage étudié lors de cette séance. Les élèves mettent en évidence le fait qu'il y aurait deux Julie et commencent à décrire Julie telle qu'elle est au début de l'histoire (ELEV 43 à MAIT 51). L'enseignante fait ensuite référence à un passage du texte pour aider les élèves à se représenter le changement d'état mental de Julie (MAIT 52 et 53), elle guide les élèves à interpréter la phrase « Jolie Julie, la nuit, / de ses yeux grands ouverts/ dessine pour demain/ des matins sans soleil ». Au bout de quelques échanges, en s'appuyant sur les propos de l'enseignante, les élèves comprennent que cette phrase signifie soit que Julie « essaie de trouver un plan ... » (ELEV 66) pour se débarrasser de son ombre soit que Julie « est triste d'avoir une ombre de garçon » (ELEV 68). L'enseignante demande, en faisant allusion aux désirs des parents, ce dont a envie la fillette. Certains élèves semblent bien avoir identifié que Julie avait envie d'avoir « sa personnalité » (ELEV 81), d'être « elle-même » (ELEV A 4). L'enseignante suggère que Julie aurait également envie de quelque chose d'autre. Les élèves se réfèrent probablement au texte « Mais elle voudrait qu'on l'embrasse quand même » lorsqu'ils répondent que Julie souhaiterait tout de même que ses parents « la câlinent » (ELEV M 2 et 3) et « l'aiment » (ELEV 83). Un élève met en avant le fait que Julie se sente alors « partagée ». L'enseignante demande aux élèves de reprendre cette expression pour l'expliciter. Elle guide cette dernière réponse : « elle voudrait rester/ elle voudrait être quoi ? » (MAIT 93). Il s'agit, pour synthétiser la réponse à cette question d'aider les élèves à prendre conscience que Julie voudrait à la fois être elle-même et être aimée. Malgré l'aide de l'enseignante aucun élève n'exprime son sentiment en entier. L'enseignante produit la trace en

reprenant les mots employés par les élèves : *Julie ne sait plus ce qu'elle est. Elle est « partagée » en deux : elle voudrait être la vraie Julie et en même temps celle qui serait aimée par son entourage.*

Au cours des différents échanges, l'enseignante semble adopter une posture proche de la méthode Lalanne, également appelée posture maïeutique. En effet, elle semble effectuer un guidage cognitif des élèves dans le but de solliciter la réflexion de chacun. Cette posture permet effectivement la participation de la majeure partie des élèves de la classe. Les quelques moments de brouhaha n'étaient pas liés à des bavardages personnels entre les élèves mais à des moments d'échanges des élèves entre eux, à propos de la question qui leur avait été posée. Nous remarquons cependant, que parfois, cette posture n'oblige pas les élèves à exprimer, jusqu'au bout leurs raisonnements. Il nous paraît alors difficile de percevoir ce que chaque élève a retenu de cet échange, selon son niveau de compréhension. D'après leurs interventions, nous pensons que l'élève A et l'élève T interprètent de manière assez juste le texte.

Analyse séance 6

Après que ses élèves ont lu le tapuscrit jusqu'à la fin de l'histoire, l'enseignante propose, à l'oral et en groupe classe, d'identifier qui parle lors de la conversation entre Julie et le garçon qu'elle rencontre. Après avoir éclairci cette zone d'incertitude, elle met en place une phase visant à aider les élèves à comprendre et se représenter les événements qui se produisent dans le parc. Au cours de cette phase orale, les élèves sont amenés à mettre en avant ce qu'il se passe dans le parc, à expliquer qui est l'autre personnage et à identifier ce qu'il a en commun avec Julie.

Ensuite, les élèves ont dû se demander ce que Julie avait appris dans le parc. La réponse apportée à cette question a consisté en un écrit de travail individuel. Seuls 23 élèves étaient présents le jour où l'enseignante a mené cette séance. Nous avons relevé, dans les différents travaux, les éléments de réponse les plus récurrents d'une copie à l'autre.

23 élèves ont répondu à la question : Qu'est-ce que Julie a compris à la fin de l'histoire					
« on peut être qui on est, fille ou garçon »	« on peut être qui on est, fille ou garçon ou les deux si on	« on peut être qui on est / être soi-même »	Une fille peut être un garçon, et l'inverse, on peut être les deux en même temps.	« on peut être un garçon manqué ou une fille manquée »	Les filles font des choses de filles, les garçons des choses de

	veut»		+ les garçons peuvent faire des activités de filles, <i>vice versa</i> .		garçons
5	5 (dont 1 sans reformulation)	6	4	2	1
21,74%	21,74%	26,09 %	17,39 %	8,70 %	4,35 %

Un élève semble penser que, d'après Julie, les filles doivent agir comme des filles, les garçons, comme des garçons. Ce raisonnement pourrait découler d'un contre-sens si l'élève a répondu en se rappelant de l'illustration finale. En effet, sur la dernière image, Julie a retrouvé son ombre féminine, l'ombre semble bien coiffée. Nous rappelons cependant que l'élève n'a pu, pour le moment, voir qu'une seule fois l'illustration finale, la référence à l'illustration est donc possible mais peu probable. Ce raisonnement peut également découler des stéréotypes propres à l'élève. Nous souhaiterions tout de même préciser que cet élève a été absent durant plusieurs jours et n'a pas pu suivre, avec la classe, toute la séquence traitant de cet album. Une erreur de compréhension de l'ensemble de l'histoire pourrait aussi être la cause de ce raisonnement. Enfin, étant données les difficultés de cet élève à l'écrit, il est envisageable que nous ayons traduit incorrectement ses propos. « *Elle a compris que les filles fait les ~~trique~~ mouvemen des filles est les garçons fait les ~~triques~~ mouvemen garçon* ».

Deux élèves mettent en avant le fait que l'on puisse être un garçon manqué ou une « fille manquée ». L'un d'eux précise « *une fille manqué ou un garçon manqué peut fair les même chose. Entre un garçon manqué et une fille manquée peut fair ~~pareil~~ la même chose Les deux* ». Nous pouvons voir, dans ces propos, la conception éventuelle d'une troisième catégorie de genre « fille manquée-garçon manqué ». Cette catégorie, qui aurait pu se montrer plus ouverte et représenter le neutre l'indifférencié, semble tout de même assez restrictive : une fille manquée peut faire les mêmes choses qu'un garçon manqué mais pourrait-elle faire les mêmes choses qu'un garçon ? Qu'une fille ? Ce n'est pas précisé dans l'écrit de l'élève. Nous notons toutefois que, comme au paragraphe précédent, l'auteur de ce texte est un élève en difficulté. Peut-être y a-t-il un décalage entre ce qu'il voulait répondre et ce que nous avons compris de son écrit de travail.

Quatre élèves pensent que la solution que Julie trouve à son problème est qu'une fille peut être fille ou garçon en même temps. Les élèves associent à cette idée le fait que les filles puissent faire des choses de garçons et les garçons des choses de filles. Le raisonnement de ces élèves est bon, ils ont compris l'histoire. Il serait intéressant de les amener à définir ce que

sont, d'après eux uniquement cette fois, une fille et un garçon, que signifie être les deux en même temps. Nous pensons que c'est cette dernière idée que les élèves essaient de définir lorsqu'ils disent que les filles peuvent faire des choses de garçons et l'inverse. Le fait de continuer de parler d'activités de garçons et d'activités de filles peut faire référence aux stéréotypes présents dans la société mais peut également être un marqueur des stéréotypes des élèves. Dans ce cas, les élèves auraient bien compris ce qui est raconté par l'histoire mais ne seraient pas allés au-delà de la compréhension, il n'y aurait pas eu d'interprétation.

Cinq élèves ont déclaré que Julie avait compris qu'on pouvait être qui on était : garçon ou fille. Ces réponses rejoignent en partie celles du groupe précédent. Les élèves ont compris la finalité du récit : la possibilité de se soustraire aux dictats imposés par les stéréotypes de genre. Une grande partie de ces élèves reprennent le texte de Christian Bruel en le reformulant (par exemple : « *Julie a compris que les filles peuvent être comme les garçons, les garçons comme les filles. On peut être qui on veut* ») La reformulation montre une certaine appropriation du texte et valorise, par l'emploi du verbe « vouloir », l'action volontaire mais ne prend pas en compte la possibilité d'être à la fois fille et garçon. Cette possibilité d'appartenir aux deux genres pourrait ne pas avoir été formulée parce qu'elle serait difficilement envisageable pour l'élève. Cinq autres élèves ont émis des réponses similaires en reformulant le texte, à cela près qu'ils semblaient prendre en compte la possibilité d'une appartenance aux deux genres, par exemple « *Julie a compris que lon pouvait etre garçon et fille en même temps, On peut être ce que l'on veut. [...]* ». Nous nous demanderons néanmoins si ces élèves adhèrent réellement à leurs propos ou s'il s'agit seulement de « bons élèves », soucieux de satisfaire les attentes qu'ils allouent à leur enseignante. Un élève a repris le texte de Christian Bruel sans le reformuler : « *Elle a compris que on n'a le droit d'être une fille et aussi un garçon ou même les deux à la fois si on veut* ». En l'absence de reformulation, nous ne pouvons pas être certain que l'élève se soit approprié cette conclusion. En effet cette réponse reprend le texte de Christian Bruel « *Moi, je crois qu'on peut être fille et garçon, les deux à la fois si on veut.* » Le fait que cet élève ne se soit pas détachés du texte pour l'interpréter peut être l'effet d'un contrat didactique⁴. Effectivement, bien souvent, les enseignants français⁵ ont tendance, en compréhension de texte, à demander aux élèves des

4 Le contrat didactique est « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant... » définition trouvée sur <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/krobinault/coursDDM/didactique6.pdf> consultée le 10 mai 2018

5 Martine Rémond, « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 13 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/433> ; DOI : 10.4000/rfp.433

tâches relevant plus de la restitution que de l'interprétation. Ainsi, lorsque dès le début de leur scolarité, les élèves prennent l'habitude, pour répondre à des questions, de se référer aux textes, pensant satisfaire leurs enseignants, il leur est difficile, par la suite, d'oser se détacher du texte pour donner leur point de vue. Nous n'avions peut-être pas non plus posé de question permettant de les encourager en ce sens. Au lieu de nous contenter de leur demander ce que Julie avait compris à la fin de l'histoire, nous aurions dû être plus explicites et leur demander ce que Julie avait compris d'après eux.

Cinq élèves ont répondu que Julie avait compris qu'on pouvait être qui on est ou qu'on avait le droit d'être soi-même. Les termes employés mettent en avant la personne, le fait d'être soi, avant celui d'être une fille ou un garçon au regard des stéréotypes. L'un des élèves a marqué un recul supplémentaire vis à vis des stéréotypes en ajoutant « *on peut ne pas être une soidisant « vrai fille » ou un soidisant « vrai garçon »* ». Un autre élève a interprété les injonctions qui poussent les personnages de l'album à se conformer aux stéréotypes en déclarant simplement : « *Julie a compris qu'il ne faut pas se souciait des moqueries des autres* ». On comprend, en contexte, que cet élève sous-entend les critiques face à l'identité de genre : au fait d'être une fille ou un garçon stéréotypé ou non. Cet élève interprète les conclusions que Julie fait sur elle-même et sur le petit garçon, en les étendant aux relations que ces conclusions impliquent par rapport au regard des autres.

Analyse des échanges au sujet de la signification de l'image finale

En fin de séance, l'enseignante demande aux élèves de décrire l'illustration finale de l'album. Les élèves mettent en avant les éléments qui font que cette illustration diffère des précédentes : Julie a son ombre réelle, l'ombre à l'air sage, bien coiffée et est un peu plus grande. Certains élèves ont fait remarquer que si l'ombre avait l'air plus grande, ce n'était peut-être pas parce qu'elle était plus âgée mais parce que le soleil pouvait être face à Julie. Il est également possible qu'elle ait l'air sage et bien coiffée, d'après eux, parce que dans une ombre on ne voit pas les détails. Après avoir noté au tableau la description de l'image, d'après les élèves, l'enseignante leur demande ce que voudrait dire cette image.

Une élève (ELEV.A 1) entame une réponse. D'après elle, l'ombre serait contente d'avoir retrouvé... la fin de son énoncé est inaudible. L'enseignante l'encourage à répéter ce qu'elle vient de dire mais la fin de l'énoncé est à nouveau inaudible. L'enseignante met en avant l'adjectif contente pour qu'il soit repris et justifié par les élèves. D'après MAEL 1 et TITO 1, Julie serait contente d'avoir à nouveau sa vraie ombre. Ses deux élèves ont bien observé l'illustration mais semblent ne pas se risquer à l'interpréter, ils ne la mettent pas non

plus en relation avec le texte. L'enseignante demande à nouveau à la première élève de répéter son énoncé (MAIT4). L'élève déclare que Julie est contente d'avoir découvert qui elle est vraiment (ELEV.A 3). Cette élève a mis en relation le texte « elle est Julie, elle le sait maintenant » et les images, elle en donne une interprétation. L'enseignante répète les propos de l'élève pour les mettre en avant et encourage, implicitement, les autres élèves à proposer leurs interprétations (MAIT 5). Un élève, semble ne pas avoir vraiment compris la demande de l'enseignante, il (ELEV 1 ; ELEV 2) reste centré sur le fait que Julie ait découvert sa vraie ombre. Un autre élève (ELEV 3) imagine que Julie soit contente d'avoir découvert qu'elle pouvait être qui elle voulait. Cette interprétation ajoute une dimension supplémentaire à la première, en plus de pouvoir être qui elle veut Julie pourrait choisir d'être celle qu'elle veut être. Dans le vif de l'échange, nous pensons que l'enseignante n'a pas pu relever cette réponse car elle reprend celle donnée par ELEV.A 3 : « Oui/avoir découvert ce qu'elle est vraiment/qu'elle est Julie ». Un élève (TITO 2) réagit à cette dernière remarque en faisant référence au texte, il est immédiatement suivi par plusieurs de ses camarades et par l'enseignante qui favorise cette remémoration du texte en reprenant leur propos. L'enseignante s'arrête sur l'un des propos du texte et interpelle une élève pour qu'elle répète à l'ensemble de la classe ce qu'elle est en train de dire. Malheureusement, les élèves sont en train de se remémorer le texte ou d'échanger, de façon informelle, sur ce qu'a découvert Julie, leurs chuchotements couvrent la voix de l'élève interrogée sur l'enregistrement. Un élève (TITO 3) qui a dû entendre le propos de sa camarade ou qui se rappelle le texte⁶ déclare « elle s'est retrouvée ». L'enseignante ne remarque pas que ce propos est une référence au texte car elle ne lui demande pas d'explicitement sa compréhension de la phrase d'où lui vient son propos, elle demande aux élèves de trouver un mot clé (MAIT 12). Elle les relance en reformulant sa question (MAIT 13). Les élèves, en se remémorant le texte, rebondissent sur la reformulation de l'enseignante et déclarent que Julie a découvert qu'elle avait le droit (ELEV 8 et 9), ils explicitent leur mise en relation du texte et des images. L'enseignante cherche à les pousser à interpréter davantage, voyant que cela semble difficile, elle les guide un peu « le droit d'être... » (MAIT 15). Plusieurs élèves réagissent (ELEV 10, 11, 12 et 13) l'un d'entre eux répète un propos émis précédemment (ELEV 3) qui n'avait peut-être pas été entendu par l'enseignante la première fois : Julie a le droit d'être ce qu'elle veut. L'enseignante relève le propos et le corrige sur le plan langagier, elle fait une courte synthèse de ce que les élèves viennent de dire et leur pose une question à laquelle ils ont déjà répondu lors de la séance

6 Dans l'album, on peut lire, 4 pages avant la fin : « on s'était perdus et puis on s'est retrouvés ».

précédente : comment se sent Julie (MAIT 17). En évoquant la séance précédente, elle guide les élèves à remarquer le contraste entre les états mentaux de Julie avant la partie « le parc » et les états mentaux de Julie lors de la situation finale. Les élèves reprennent et développent la réponse donnée plus tôt dans l'échange (ELEV 1 : – elle est contente). Une élève déclare « elle se sent libre » (LILO 1), nous supposons que, pour en déduire cela, l'élève a mis en relation la situation et les émotions de Julie lors de différentes phases du récit. Beaucoup d'élèves participent et parlent en même temps, une élève dit tout bas « libre d'être soi-même » (ELEV.A 4), mais son propos, dans l'agitation n'est pas entendu de ses camarades et de l'enseignante qui encourage les élèves à mettre en avant ce qui montre, dans l'image que Julie se sent libre. Les interventions s'enchaînent rapidement, beaucoup d'élèves répètent les propos de leur camarades et prennent appui sur ceux de la maîtresse, leur empressement à donner la « bonne réponse » empêche beaucoup d'entre eux de construire un raisonnement (échange de MAIT 20 → ELEV 23). Présente lors du déroulement de cette séance, j'avais entendu la proposition d'ANAI 4, je lui ai donc proposé de répéter ce qu'elle avait dit (PES 1). Après avoir été un peu sollicitée par l'enseignante et moi-même, l'élève répète son propos (ELEVA 6) : « On est libre d'être nous-même/d'être elle-même ». Cette formulation nous intéresse particulièrement. D'une part, l'élève a interprété le fait qu'à la fin de l'histoire, Julie découvrait qu'elle était libre d'être elle-même. D'autre part, en disant « on a le droit d'être nous-même », elle pourrait transposer l'interprétation qu'elle a fait de la fin de l'oeuvre, à sa propre réalité. L'enseignante valide cette réponse en la répétant (MAIT 30) et écrit au tableau. Elle cherche ensuite à introduire une expression que peut-être tous les élèves ne connaissent pas (MAIT 31) et rappelle la situation de Julie au milieu de l'histoire et sa situation à la fin de l'histoire. L'enseignante oriente ses élèves à trouver l'expression « paix intérieur » (MAIT 35, 36 et 37) et écrit ce qui a été dit au tableau.

Les élèves ont fini par identifier ce qu'il se passait à la fin de l'histoire et ils semblent avoir compris ce que signifiait cette image. Cependant, durant dernière partie de la séance, ils n'ont pas explicité de raisonnement. En fin de séance, nous n'avions plus qu'une dizaine de minutes pour parler de la signification que nous pouvions donner à cette image, c'est pourquoi l'enseignante a orienté les échanges des élèves. Si nous avions eu plus de temps, il aurait été intéressant que chacun puisse exprimer ce que représentait, pour lui, cette illustration, au regard de l'histoire, et expliquer son avis. Nous aurions peut-être dû laisser les élèves observer l'illustration pendant quelques minutes en leur demandant d'écrire sur leur ardoise ce qu'elle pouvait représenter d'après eux. Le fait d'avoir une trame sur laquelle s'appuyer pour donner leur avis les aurait peut-être incités à plus exprimer leurs réflexions.

Analyse séance 7 :

A l'issue de la séquence, l'enseignante a demandé à ses élèves d'imaginer l'histoire de Martin, le petit garçon, avant qu'il ne rencontre Julie dans le parc. Le déroulé de cette séance, pour laquelle nous avons prévu trois créneaux horaires d'une heure, s'est avéré plus complexe que prévu. En effet, les élèves ont eu des difficultés, après la lecture de l'album, à raconter l'histoire du garçon sous la forme d'un récit. Étant donné que nous n'avions pas anticipé cet obstacle, l'enseignante a dû revoir nos prévisions une fois la séance lancée. Les élèves ont produit leurs textes en binômes à partir d'une trame narrative construite en classe entière. Lors de la création de la trame narrative, l'enseignante a veillé à faire relever les indices du texte sur lesquels les enfants pouvaient prendre appui (les autres se moquaient de lui en disant qu'il avait une tête de fille et qu'il pleurait comme une fille ; il va dans le parc pour pleurer ; ses parents dorment tout le temps) mais également à mettre en avant les pistes de réflexion (Pourquoi les autres se moquent-ils de lui ? que fait-il pour qu'on se moque de lui ? ; Dans quelles situations pleure-t-il ? ; Que peut vouloir dire « ses parents dorment toujours ? »). Malgré ces adaptations, cinq créneaux horaires au lieu des trois initialement prévus ont été nécessaires à la réalisation de cet écrit.

Pour éviter les écueils auxquels nous nous sommes heurtées, nous aurions dû, au préalable, demander aux élèves de raconter l'histoire de Julie sous forme de récit afin que la simple structure narrative ne représente pas un inconvénient majeur. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous rendons compte, avec le recul que nous a permis cette erreur, que nous aurions pu demander aux élèves un écrit de travail exposant les différentes situations auxquelles le jeune garçon aurait pu être confronté avant de rejoindre Julie dans le parc.

D'après les 10 écrits d'élèves, on se moque de Martin parce qu'il...			
... a des activités que les stéréotypes allouent au genre féminin (danse, poupée...)	...pleure.	... s'est assis à côté d'une fille à la cantine.	... est coquet.
4	6	1	3

D'après les écrits réalisés par les élèves, on se moque de Martin parce qu'il apprécie certaines activités que les stéréotypes caractérisent comme « activités de filles », parce qu'il pleure, parce qu'il est coquet ou encore parce qu'il s'est assis à côté d'une fille à la cantine.

Lorsque ce personnage est apparu dans l'histoire, beaucoup d'élèves l'ont

spontanément identifié en le qualifiant de fille manquée. Etant donné que le terme garçon manqué avait été expliqué comme désignant généralement une fille qui faisait pareil qu'un garçon, qui pratiquait les mêmes activités, avait le même caractère, s'habillait et se coiffait pareil, les élèves ont probablement déduit qu'une « fille manquée » était un garçon qui faisait pareil qu'une fille. En attribuant à Martin des activités et un caractère genrés féminin, les élèves prennent en compte le fait que, dans l'album, tout le monde trouvait qu'il avait une « tête de fille » et qu'il « pleurait comme une fille ».

Quatre des dix copies d'élèves ont mis en avant le fait qu'on se moque de Martin à cause des activités auxquelles il prenait goût. Les activités citées par les élèves nous semblent volontairement choisies comme activités généralement associées au sexe féminin. On retrouve parmi les exemples donnés le fait de jouer à la poupée qui est évoqué dans les illustrations de l'album. Des activités telles que la danse, le jeu de corde à sauter et le fait de s'intéresser aux princesses sont des éléments ayant aussi, dans la société, une forte connotation féminine. Il est probable que ces activités aient été choisies pour que le petit garçon incarne le reflet masculin de Julie. Nous relèverons cependant que si, dans l'album, Julie semble prendre goût à des activités stéréotypées comme activités de garçon telles que les jeux de ballon, elle affiche également un intérêt pour des activités stéréotypées comme activités de filles, par exemple jouer à la poupée. Les écrits des élèves mettent principalement en avant le goût de Martin pour les activités « de filles » et parlent peu d'activités « de garçon ». Il est toutefois question, dans deux textes, de deux sports : le tennis et le surf qui nous semblent être des activités relativement mixtes mais cela dépend de l'idée qu'en ont les élèves. De plus, ces sports représentent, dans les écrits, une activité au cours de laquelle Martin va se blesser et pleurer. Dans un autre écrit, Martin manifeste le désir de jouer au football mais ses copains l'excluent en prétextant qu'il « *ne [sait] même pas tirer dans une cage de foot* ». Cela nous amène à nous demander s'il est concevable pour les élèves qu'un garçon puisse à la fois jouer à la poupée et au football. Que signifie alors pour eux le fait de pouvoir « être fille et garçon, les deux à la fois si on veut »⁷ ? Il n'est pas impossible qu'une part des réponses des élèves mentionnant la possibilité de pouvoir être en partie fille en partie garçon lors de l'écrit de travail de la séance 6 ait été l'effet du contrat didactique.

Nous avons retrouvé, dans six écrits, le fait que Martin soit moqué parce qu'il pleurait. Le stéréotype selon lequel les garçons et les hommes ne doivent pas pleurer a été abordé en classe lors de la séance 6, suite à la lecture de la partie « le parc » où le petit garçon déclare

⁷ Christian Burel (auteur), Anne Galland (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009 (édité pour la première fois en 1976 par la maison d'édition « Le sourire qui mord »)

« tout le monde dit que je pleure comme les filles ». Nous supposons donc que les élèves ont pu s'appuyer à la fois sur le texte et sur le souvenir des échanges qu'ils ont eus. Dans les écrits des élèves, les pleurs de Martin entraînent systématiquement des moqueries ou des réflexions désagréables de son entourage ce qui génère de nouveaux pleurs. Nous pouvons nous demander si ces représentations sont le fruit du hasard ou le résultat d'un point de vue négatif sur l'entourage du petit garçon qui, en lui reprochant de pleurer, le fait pleurer encore plus. Nous n'excluons pas le fait que cette représentation puisse être la caricature d'un personnage que les élèves pourraient également percevoir comme pleurnicheur.

Dans l'un des écrits, Martin est la risée de ses camarades parce qu'à la cantine, il s'assoit à côté d'une fille. D'après Claude Zaidman, entre six et douze ans, la grande majorité des enfants préfère jouer avec des enfants de leur propre sexe, il s'agirait donc, encore à neuf ans, « d'affirmer son identité sexuelle par un processus de différenciation »⁸. La séparation entre filles et garçons à ce stade du développement social expliquerait pourquoi, lorsqu'on est un garçon, s'asseoir à côté d'une fille à la cantine paraît, pour les élèves auteurs de ce texte, être un comportement typiquement féminin. Cet exemple, n'étant issu ni de l'album ni des discussions menées en classe, pourrait témoigner du fait que les élèves ont pris conscience de l'existence des stéréotypes de genres et parviennent à en identifier certains.

Nous pouvons retrouver, dans trois des dix copies d'élèves, le fait que l'entourage de Martin se rit de lui parce qu'il serait très coquet. Dans les écrits ce trait de caractère est défini par le fait que le personnage « *passé beaucoup de temps pour se préparer* », l'un des textes exagère le temps passé à cette activité en mentionnant une durée de « *deux heures* », ou par des réflexions de son entourage lui reprochant d'être « *trop bien coiffé* », sous-entendant probablement, trop bien coiffé pour un garçon. L'attribution d'un caractère coquet à Martin n'est peut-être pas sans lien avec le personnage de Julie à qui sa mère reproche, dans l'album, de n'être pas assez bien coiffée. Les élèves auraient pu avoir pris en compte les traits de caractère décrivant, dans l'album, ce que peut être un garçon manqué et les avoir transposés à un individu de sexe masculin transgressant les normes de genre.

Nous nous intéresserons maintenant aux raisons attribuées par les élèves aux pleurs de Martin. Nous nous centrerons uniquement sur neuf écrits, le dixième écrit ne présentant pas les circonstances des pleurs du personnage.

D'après les 9 écrits d'élèves, Martin pleure parce que...

8 Claude ZAIDMAN, « Jeux de filles, jeux de garçons », *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], 15 | 2007, mis en ligne le 10 novembre 2009, consulté le 16 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cedref/461>

On se moque de lui.	Il est blessé par les réflexions de son entourage.	Il a mal.
5	6	4

Quatre binômes ont écrit que Martin pleurait après s'être fait mal. Les événements causant la douleur physique diffèrent selon les écrits. Deux textes présentent Martin pleurant après avoir vécu une situation lors de laquelle il a pu se blesser : il a reçu une balle de tennis sur la tête, il est tombé en surf. Si ses pleurs lui sont reprochés par son entourage, Martin adopte tout de même une attitude « normale » de la part de quelqu'un venant de se blesser. Les reproches de l'entourage semblent donc être uniquement causés par le fait que Martin soit un garçon et qu'il pleure. Peut-être les élèves ont-ils voulu représenter ici une injustice liée aux genres. En effet, aurait-il été reproché à une fille de pleurer en de telles circonstances ? Deux autres textes présentent Martin en train de pleurer après un événement où il est possible de douter du fait qu'il se soit réellement fait mal : il a été piqué par un moustique, il est tombé et s'est « égratigné ». L'utilisation du terme « égratigné », n'est pas anodin, les élèves auraient tout aussi bien pu écrire qu'il était tombé et s'était blessé. L'égratignure étant généralement définie comme une blessure superficielle, il est probable que les élèves aient choisi de l'employer pour attribuer un caractère plaintif, douillet au personnage. Le fait que Martin soit dépeint, pleurant, après s'être fait piquer par un moustique contribue également à représenter un stéréotype d'ordinaire, attribué au féminin : la fragilité, le fait de pleurer facilement. Le personnage serait alors moqué parce qu'il est un garçon et qu'il pleure mais aussi parce qu'il pleure sans raison « valable ».

L'ensemble des élèves a identifié la raison des pleurs de l'enfant comme étant principalement liés aux moqueries ou aux réflexions déplaisantes des membres de son entourage. Ces éléments semblent montrer que les élèves sont parvenus à se représenter les états mentaux du petit garçon.

Six des neuf écrits mentionnent les réflexions faites à Martin comme étant principalement adressés par des membres de la famille. Dans deux écrits, les parents de Martin lui reprochent surtout le temps qu'il met à se préparer. Les remarques parentales sanctionnent non seulement la lenteur de l'enfant mais aussi le fait d'accorder une importance, « inhabituelle pour un garçon », à son physique. Dans trois écrits, les parents reprochent à leur fils d'avoir des activités ou des centres d'intérêt « de filles ». Ces derniers commentaires sont généralement associés à des comparaisons du comportement de Martin à celui d'une fille. Ses

comparaisons reprennent les expressions de l'album : « *tu pleures comme une fille* », « *une vraie fille manquée* », « *c'est pour les filles* ». Dans l'un des textes, la grand-mère de Martin, après lui avoir demandé d'arrêter de pleurer pour « *un simple moustique* », lui ordonne : « *arrête de faire la fille, tu pleures comme une fille !* ». Cette réflexion, peu aimable, pousse l'enfant à s'enfuir dans le parc. De manière générale, les élèves n'ont pas attribué à Martin beaucoup d'alliés affectifs, l'ensemble de ses proches le réprimandent et le rejettent, un binôme le décrit comme n'ayant « *pas trop d'amis* », un autre présente une situation où ses « copains » refusent de le laisser jouer au football avec eux. Cet isolement dans lequel se trouve le petit garçon pourrait être une nouvelle fois la transposition, vue par les élèves, de la situation dans laquelle se trouve Julie dans l'album.

Tout comme les réflexions désagréables, les moqueries sont d'après les textes des élèves, l'une des principales raisons des pleurs de Martin. En effet, cinq des neuf écrits mettent en avant le fait que Martin pleure parce qu'on se moque de lui, on se moque ensuite à nouveau de lui parce qu'il pleure, c'est un cercle vicieux. Le doute que ressentait Julie à propos de son identité n'est pas représenté par les élèves, nous ne pouvons donc pas savoir s'il y a eu une prise de conscience de l'identité de genre de leur part. Les écrits des enfants ne proposent pas de situations où Martin tenterait d'échapper aux reproches et railleries en adoptant, sur certains points, les stéréotypes de son propre sexe. Seul un texte décrit Martin en évoquant des éléments relevant des normes de genre masculin, féminin et neutre. Le personnage est décrit comme ayant « *les cheveux bruns bouclés, la peau mate* » et s'habille souvent « *avec une chemise à carreaux, un jeans bleu et des baskets noirs* », il pratique le tennis et est plutôt coquet. La description physique et l'activité attribuées à l'enfant évoquent plutôt, selon les stéréotypes, le genre neutre ou masculin, la coquetterie qui se manifeste, dans ce texte par des « *cheveux très bien coiffés* » fait volontairement référence aux stéréotypes féminins. Le fait de mettre en scène un personnage présentant des traits caractéristiques des deux genres pourrait être une première prise de conscience de l'identité de genre comme degré d'appartenance aux normes sociales de son sexe et/ou du sexe opposé.

2. Analyse du suivi des travaux de certains élèves

En nous centrant sur les écrits de travail des élèves lors des séances 2 et 3, nous choisissons de mettre en relations les réponses apportées par six élèves, quatre garçons et deux filles. Les copies de cinq de ces élèves lors des écrits de travail individuels en séance 2 et par binômes en séance 3 sont assez représentatives des résultats mis en évidence lors de

l'analyse des copies de l'ensemble de la classe. Le sixième élève choisi est l'un des deux enfants qui proposaient déjà, lors du premier écrit, une interprétation du texte.

Analyse élève A

Nous commencerons par nous intéresser aux écrits des travail d'une élève, l'élève A.

Lors du premier écrit de travail, en séance 2, voici la réponse que l'élève apporte à la question : « D'après Julie, c'est comment un garçon ? »

Elève A – écrit 1 :

« Julie pense qu'un garçon c'est une personne bien coiffé et bien abillé qui est poli. Qui ne suce pas son pouce et qui ne parle pas à son chat. »

Lors de cette réponse, il est probable que cette élève ait fait un contre sens en se basant sur ce qui est reproché à Julie par ses parents et sur les propos du père lorsqu'il traite sa fille de garçon manqué. En faisant l'hypothèse que cette élève ne connaissait, avant la lecture de cette œuvre, ce que signifiait l'expression « garçon manqué », elle aurait pu penser que si Julie ne se coiffait, ne s'habillait et ne parlait pas bien, c'était parce qu'elle était un garçon manqué. Selon l'élève, si Julie avait été simplement un garçon, elle aurait fait toutes ces actions correctement. D'ailleurs, dans son écrit de travail, l'élève A reprend les nombreux reproches que font, dans l'album, les parents de Julie à leur fille pour expliquer ce qu'est un garçon, d'après Julie.

Lors du second écrit, en séance 3, l'élève A a travaillé en binôme avec l'élève EIP. Voici les réponses qu'elle a apporté aux deux questions qui leurs avait été posées. Nous noterons que la seconde réponse de l'élève A n'est pas tout à fait la même que celle de son binôme, l'élève EIP.

Elève A – écrit 2 :

1. Qu'est-ce que l'ombre mélange ?
2. Pourquoi cela dérange-t-il Julie ?

« Les gestes de julie.

Parce que lombre fait tout le contraire de ce qu'elle fait. »

La réponse à la première question semble montrer que l'élève A s'est focalisée sur certaines actions seulement. En effet, l'élève ne mentionne pas les actions pour lesquelles l'ombre copie exactement Julie (jouer au ballon, aux billes). La seconde réponse va également en ce sens, il apparaît que cette élève se soit uniquement centrée sur l'embarras que peut causer l'ombre en ne respectant pas son rôle. L'ensemble des réponses apportées dans cet écrit

de travail est centré sur les actions sans que la différence de sexe entre Julie et son ombre ne soit mentionnée.

Pour les écrits 1 et 2, l'élève A se centre uniquement sur certains éléments, à ce stade, il est alors difficile de savoir quelle représentation globale elle peut avoir de l'histoire.

Le troisième écrit de travail est demandé aux élèves en séance 6, après qu'ils ont terminé de lire entièrement l'album. Il s'agit pour eux d'expliquer ce que Julie a compris à la fin de l'histoire.

Elève A – écrit 3 :

« Julie a compris qu'on n'a le droit ~~d'être~~ d'être se qu'on ~~ve~~ veut, d'être un garçon et une fille comme on ~~ve~~ veut. »

Cette réponse reprend le texte de Christian Bruehl en le reformulant, l'utilisation du verbe « vouloir » marque la prise en compte d'un choix volontaire. L'utilisation de la conjonction de coordination « et », au lieu de « ou », peut laisser entendre qu'il serait envisageable, pour l'élève A, qu'une personne puisse être à la fois fille et garçon. Cette réponse pourrait être le marqueur d'une entrée dans l'interprétation du texte.

Les échanges autour de l'illustration finale de l'album semblent corroborer l'accès de l'élève A à l'interprétation. A plusieurs reprises, cette élève intervient dans les échanges en apportant ces conclusions. Elle déclare au début de l'échange, que Julie est contente d'avoir découvert qui elle est vraiment (ELEV.A 3), un peu plus tard, elle propose timidement que Julie a découvert qu'on était « libre d'être soi-même » (ELEV.A 4). Enfin, elle répète se dernier propos en disant « on est libre d'être nous-mêmes/d'être elle-même ». L'élève A, lors de cet échange, a non seulement interprété l'histoire, mais l'usage du nous, pourrait montrer qu'elle envisagerait peut-être de transposer sa conclusion, au sujet de l'album, à la réalité.

La production écrite de l'élève A, en fin de séquence, a été réalisée en binôme avec une autre élève.

Elève A – production d'écrit :

« L'histoire de Martin

Martin est un petit garçon particulièrement sensible. Il vit dans une petite ville. Il aime jouer avec ses poupées et son chien.

Martin qui pleure comme une fille

Martin arrive à l'école et veut jouer au foot avec ses copains et dit :

« - Je peux jouer au foot avec vous ?

- Non ! Tu ne sais même pas tirer dans une cage de foot, disent ses copains.

- Non c'est pas vrai. Snif snif heu... heu.. heu...

- Ha, ha, ha, il pleure comme une fille !! se moque ses copains. »

Les remarques à la maison

« -Pff, j'ai pas pu jouer au foot avec mes copains !

Martin s'est calmé maintenant, il veut jouer à la poupée.

- Bonjour madame poupée, voulez-vous prendre du thé avec moi ?

Clac !! Oups ça va être encore moi qui vais ramasser ; dit Martin...

- Martin, tu peut pas faire attention ? En plus, tu joues à la poupée on dirait une vrai fille manquée, dit sa maman. »

Le parc

Pour se reconforter, Martin va au parc pour pleurer sans personne pour ce moquer de lui...

Soudain il aperçoit une petite fille.

« Pourquoi tu creuses un trou ? demande Martin à la petite fille.

- Et toi pourquoi tu pleures ?

- Oh moi, quand je suis triste je viens ici pour pleurer sans personne pour se moqué de moi.

- Chut ! Voilà mes parents cachons nous et toi tes parents où sont-ils ?

- Oh les miens, ils dorment toujours...

Ils se sont endormis

La journée est passé.

« -Qu'est ce qu'on va dire à nos parents ? dit Martin

- Qu'on s'est perdu et qu'on s'est retrouvés.

Ils rentrent chez eux, mais ce qu'ils ont compris, c'est qu'on peut être ce qu'on veut, garçons ou filles. »

L'élève A décrit, au début du récit, Martin comme un petit garçon sensible qui aime jouer avec ses poupées et avec son chien. Cette description semble prendre volontairement appui sur les stéréotypes de genre afin de présenter un personnage contre stéréotypé. L'élève A attribue à Martin un animal de compagnie, qui pourrait faire référence au chat de Julie dans l'album.

Bien que Martin soit brièvement présenté comme ayant une personnalité centrée sur les stéréotypes féminins, il manifeste le désir de jouer au football avec ses copains, un jeu plutôt stéréotypé comme « jeu de garçon ». La description de l'enfant et son désir de jouer au foot pourraient témoigner que, selon l'élève A, il est possible d'apprécier indifféremment des éléments d'ordinaire assignés à son propre sexe et à celui du sexe opposé. Lorsqu'il cherche à jouer au football avec ses copains, ces derniers le rejettent violemment en prétextant qu'il ne sait pas bien jouer. L'élève A pourrait sous-entendre ici que Martin est en réalité rejeté car il ne correspond pas au stéréotype du garçon qui joue au football. L'attitude des camarades de Martin, blesse ce dernier qui, défini comme étant sensible, se met à pleurer. Comme Martin est un garçon et qu'il pleure, les camarades qui l'ont rejeté se moquent maintenant de lui en précisant qu'il pleure « *comme une fille* ». L'élève A semble préciser que même de retour chez lui, Martin reste blessé de ne pas avoir pu jouer au football avec ses copains. Il choisit alors de jouer à la poupée, activité contre stéréotypée pour ce personnage. Le texte de l'élève semble

faire comprendre que l'enfant a commis une maladresse en jouant, il aurait renversé de l'eau ou autre liquide faisant office de thé. La mère de Martin surprend cette maladresse et le réprimande pour cela. Elle semble davantage énervée par le fait que son enfant joue à la poupée « *en plus* » que par la faute commise, elle déclare : « *on dirait une vraie fille manquée* ». La suite du texte reprend l'album en représentant la rencontre et les échanges avec Julie. La dernière phrase de cette production écrite revient sur l'écrit et les échanges de la séance 6. Cette fois-ci, l'élève A écrit « *on peut être ce qu'on veut, garçons ou filles* ». L'utilisation de la conjonction « ou » à la place du « et » présent dans l'écrit 3 pourrait montrer que l'élève A revient sur sa première interprétation concernant la possibilité d'être fille et garçon à la fois. Cela pourrait vouloir dire qu'un individu ayant des goûts plutôt apparentés à ceux du sexe opposé, ne peut pas avoir également des goûts apparentés à ceux de son propre sexe. Par exemple, Martin qui veut jouer au football n'en a pas réellement la capacité, en considérant les dires de ses camarades comme « vrais ». L'élève aurait également pu considérer les paroles des camarades de Martin comme fausses et basées sur les stéréotypes de genre, auquel cas, le personnage de Martin serait autorisé à avoir à la fois des goûts stéréotypés et contre stéréotypés par rapport à son sexe. Le changement de conjonction de coordination dans la conclusion pourrait alors apparaître comme négligeable.

Au cours de cette séquence, le point de vue de l'élève A semble avoir évolué tout au long de la lecture. Si elle parvient à identifier les stéréotypes de genre et à interpréter le texte, nous ne pouvons cependant pas émettre de conclusions certaines quant au fait qu'elle perçoive l'identité de genre comme pouvant être composée par chacun d'une « partie fille » et d'une « partie garçon ».

Ces interventions lors du questionnement sur l'illustration finale, séance 6, laissent penser qu'elle puisse transposer ses conclusions (« on est libre d'être nous-même ») à sa propre réalité. Cela pourrait constituer l'amorce d'une prise de conscience de son identité de genre.

Analyse élève M

Nous nous intéresserons maintenant aux travaux d'un élève garçon, l'élève M. En mettant en relation ses différents écrits de travail, nous essaierons de suivre l'évolution de son positionnement concernant l'identification des stéréotypes de genre et la prise de conscience de l'identité de genre. Nous précisons que l'élève M fait partie des élèves qui, selon l'enseignante, ont régulièrement tendance à adopter des positions conformes aux stéréotypes de genre.

Voici la réponse apportée par l'élève M lors du premier écrit de travail, séance 2, à la question « d'après toi, Julie pense que c'est comment un garçon ? ».

Élève M – écrit 1 :

- « - *Un garçon sa se peigne.*
- *Un garçon se mais pas de pull déchirée.*
- *Un garçon ne dit pas de mots méchants.*
- *Un garçon ça se mais pas sous la mousse. »*

Nous pensons que, pour cette réponse, l'élève M a fait le même contre sens que l'élève A, en se centrant sur les remarques que les parents adressent à Julie et sur l'expression garçon manqué.

Lors de la séance 3, l'élève M a travaillé en binôme avec une camarade. Il a apporté les réponses suivantes aux questions posées.

Élève M – écrit 2

1. Qu'est-ce que l'ombre mélange ?
 2. Pourquoi cela dérange-t-il Julie ?
- « 1) *L'ombre mélange Julie, une fille et un garçon.*
2) *L'ombre dérange Julie car elle ne fait pas pareil qu'elle ».*

La première réponse pourrait être une lecture symbolique du texte et des images. Effectivement, l'association d'une ombre de garçon à une silhouette de fille pourrait représenter le combat intérieur de Julie et le fait qu'elle se sente « mélangée », ayant en elle une partie garçon et une partie fille.

La seconde réponse fait allusion aux actions de l'ombre qui diffèrent de celles de Julie. Comme l'élève A, l'élève M semble s'être focalisé sur certaines illustrations. En effet, il n'est fait aucune mention, dans cet écrit, des illustrations où Julie et son ombre font la même chose.

Les réponses apportées par l'élève M laissent penser que, pour lui, le fait que l'ombre n'accomplisse pas les mêmes actions que Julie, apparaît comme plus dérangeant que la différence de sexe entre le personnage et son ombre. Ces réponses pourraient également signifier que pour cet élève, il est normal que l'ombre n'agisse pas comme Julie puisque l'ombre est un garçon. Les garçons agissant différemment des filles, les actions de l'ombre dérangent Julie.

Lors de la séance 5, les élèves ont réfléchi, par groupe de quatre, au sujet du passage de l'album « On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie. On l'aime bien quand

elle s'assied mieux que Julie. On l'aime bien quand elle parle moins que Julie »⁹. Nous avons enregistré le groupe de l'élève M lors de la recherche de réponse à la question « pourquoi préfère-t-on Julie comme cela ? ». L'élève M se montre investi dans l'échange. Nous pouvons remarquer, au début de l'échange, qu'il centre ses réponses sur l'apparence de Julie (ELEV M 2 : – Pourquoi la préfère-t-on comme cela ? Ben parc'qu'elle est mieux coiffée ! c'est mieux). Au cours de cet échange, l'élève M mentionne à plusieurs reprises qu'« elle » serait « mieux » que Julie (ELEV M 2, 4, 10) notamment parce qu'elle est « mieux coiffée » (ELEV M 2, 3, 5) et « plus gentille » (ELEV M 5). Il favorise ainsi, sans en avoir conscience, le fait de correspondre aux stéréotypes de genre. Définir le « elle » correspondant aux stéréotypes de genre comme meilleur que Julie qui ne correspond pas aux stéréotypes, pourrait être un marqueur des stéréotypes propres à l'élève. En discutant avec ses camarades, il consent finalement à écrire qu'on « *la préfère comme cela parce qu'elle est plus posée (aimable), elle est plus calme* ». La trace écrite laissée par le groupe nuance les premières impressions de l'élève M mais nous ne pouvons pas être certain que ce dernier ait changé d'opinion.

Lors de la séance 6, après avoir terminé de lire l'album, l'élève M explique ce que Julie a compris à la fin de l'histoire

Elève M – écrit 3

« *Julie a compris que les garçons pouvait être mélanger avec les filles, que les garçons pouvait faire des jeux de fille, que les filles pouvait jouer aux jeux de garçon.* »

Le fait que l'élève M disent que les « *garçons pouvait être mélanger avec les filles* » fait probablement référence à la conclusion de Julie dans l'album : « Moi, je crois qu'on peut être fille et garçon, les deux à la fois si on veut. Tant pis pour les étiquettes ». L'élève M, en reformulant cette conclusion, s'approprie le texte. Cependant, l'emploi des termes « jeux de filles » et « jeux de garçons » ne permet pas vraiment de savoir s'il s'est approprié cette conclusion où s'il a simplement bien compris l'histoire. En effet, l'élève peut parler de jeux de filles ou de garçons, en prenant appui sur les stéréotypes que la lecture littéraire l'a aidé à identifier dans la société. Cependant, le fait de parler de jeux de filles et de jeux de garçons peut également faire référence aux stéréotypes qu'il a intériorisé. D'après les échanges entre cet élève et les membres de son groupe de travail en séance 5, nous pensons qu'il pourrait s'agir, ici des stéréotypes propres à l'élève.

La production écrite de cet élève lors de la dernière séance a été réalisée en binôme avec une camarade.

⁹ BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009

ELEV M – écrit 4

« A Lille habite un garçon nommé Martin. Martin est poli, Martin est joli, ~~Martin est très malin~~ ne fait pas pipi au lit. Martin est très malin mais très incertain.

Un jour, à la cantine, il s'assoit à coté d'une fille. Ses copains passent à coté de lui, et se ~~met~~ moquent de lui. A la fin de la journée, il rentre chez lui. Martin se met de la musique puis il commence à danser.

- Martin arrête de danser comme une fille, dit maman.

A la fin de la journée, Martin est tout bouleversé : il a subi les moqueries de ses copains et maintenant celles de ses parents. Alors, il s'en va au parc pour pleurer.

Martin voit une fille dans un trou. Ils discutent pendant un long moment sur le problème de la fille : on dit que c'est un garçon manqué. Martin explique son problème à lui, on dit que s'est une fille manquée.

A la fin ils s'endorment.

Le lendemain, ils rentrent chez eux mais Martin a compris que l'on peut être ce qu'on veut. »

Nous remarquons que les élèves se sont appliqués à faire rimer les adjectifs se rapportant à Martin dans cette description. Il pourrait être question d'un clin d'oeil au texte de Christian Bruel et à la description de Julie (« Julie n'est pas polie/ elle suce encore son pouce/ Julie est très jolie mais voudrais être rousse »¹⁰). A l'inverse de Julie, Martin est décrit comme étant poli. L'emploi de l'adjectif « *joli* », plus fréquemment associé à un personnage féminin, reprend également la description de l'album. Les élèves ont décrit leur personnage comme étant « *malin mais incertain* » ce dernier adjectif évoque le fait que Martin n'ait peut-être pas confiance en lui, ce qui est d'ordinaire l'apanage des filles¹¹. Le personnage, dans le récit de l'élève M, est moqué par ses camarades parce qu'il s'assoit à côté d'une fille à la cantine. Si le fait, de s'asseoir à côté d'une personne de l'autre sexe pour partager un repas ne constitue pas une transgression des normes, aux yeux de la société, il n'en est pas de même, d'après Claude Zaidman (2009), du point de vue d'un enfant de six à douze ans. En effet, à ce stade du développement social, les filles et les garçons ont tendance à cultiver une forme de séparation des groupes afin d'affirmer leur identité sexuée. Pour l'élève M, s'asseoir à côté d'une fille ou fréquenter des filles apparaît visiblement comme une transgression ; cette réaction, rigide, semble cependant cohérente avec le processus de différenciation lui permettant d'affirmer son identité de genre. Dans le texte de l'élève, après avoir subi les moqueries de ses camarades, Martin rentre chez lui et se met à danser. La danse est au genre féminin ce que le football peut être au genre masculin, au regard des stéréotypes. Le fait de danser entraîne immédiatement une réflexion de la mère de l'enfant, qui le compare à une fille.

10 BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009

11 cf. **PARTIE I, 2. le rôle de l'école, rôle et enjeux des échanges enseignants-élèves**

L'élève M présente Martin comme étant « *tout bouleversé* » à causes de ces événements, le personnage part dans le parc pour pleurer. Nous noterons que, dans cet écrit, le personnage masculin ne pleure pas en public à la suite des réflexions de son entourage, Martin s'isole avant de pleurer. Nous pouvons nous demander si cette représentation d'un personnage masculin se retenant de pleurer était involontaire ou calculée pour allouer à Martin quelques stéréotypes masculins. Pour conclure le récit, l'élève M déclare que « *Martin a compris que l'on peut être ce qu'on veut* ». Cette réponse est une forme de reformulation des réponses valorisées par l'enseignante lors du travail sur l'illustration finale de l'album. L'enseignante met effectivement en avant certains éléments de réponses au cours de cet échange (ELEV 28 – Ce qu'elle veut ! MAIT 37 : – QUI elle veut/ j'ai bien entendu/ c'est ça/). Il est possible que l'élève M ait modifié, lors de cet écrit, la conclusion qu'il avait trouvé en séance 6 dans le but de répondre aux attentes qu'il suppose de la part de l'enseignante. Si tel est le cas, rien ne nous montre que son opinion ait évolué.

Analyse élève C

Nous proposons de suivre les réflexions menées par une seconde élève fille, l'élève C, tout au long de cette séquence.

Voici les réponses apportées par cette élève lors de la séance 2, pour le premier écrit de travail. Nous lui demandions de décrire ce qu'était un garçon, d'après Julie.

Elève C – écrit 1

« Les garçons, ça fait peur au chat, ça n'a pas besoin de se peigner comme Julie le fait. Les garçon ça s'en fiche des miroir et les garçons ça a une ombre de garçon pas celle d'une fille. Mais Julie, a une ombre de garçon. Les garçon ça doit avoir les cheveux court. »

Pour répondre à cette question, l'élève s'appuie sur l'album afin de tenter d'identifier le point de vue de Julie. Elle met en avant le fait que le chat soit effrayé par l'ombre de garçon. Nous pensons que l'élève évoque plus le comportement de l'ombre de garçon comme élément provoquant la peur du chat que la différence de sexe. Néanmoins, ce comportement étant associé, dans l'album, à un sexe particulier, il ne s'agit que d'une supposition de notre part. L'élève semble avoir relevé que l'insistance de la mère de Julie quant au fait que sa fille soit bien coiffée est directement liée au sexe de l'enfant. Les propos de l'élève laissent supposer qu'elle penserait que la mère n'aurait pas eu le même comportement si Julie avait été un garçon. L'élève mentionne le fait qu'un garçon ne joue pas, comme le fait Julie, avec son reflet dans le miroir. Lors de l'analyse des écrits de la classe (cf. analyse séance 2), nous

avons précisé que le passage où Julie joue avec son reflet précède l'apparition de l'ombre, l'album ne sous-entend pas d'attitude particulière des garçons vis à vis des miroirs. Il s'agit ici d'une interprétation de l'élève. Peut-être a-t-elle écrit cela en raison d'un stéréotype qu'elle a intériorisé. La coquetterie est un caractère rarement attribué aux garçons dans la société. Il est également possible que l'élève ait écrit cela pour affirmer l'identité du personnage principal en tant que fille. L'élève C met en évidence le fait que les garçons ont une ombre de même sexe qu'eux mais que dans l'album Julie ait une ombre de garçon. Elle paraît ne pas aller au bout de son raisonnement qui sous-entendrait que Julie devrait avoir une ombre de fille. L'amorce de cette réflexion peut être une première entrée dans l'interprétation pour aller ensuite vers la prise de conscience d'une identité sexuée. La dernière phrase de l'élève C marque, néanmoins, l'influence des stéréotypes de genre sur son propos. Elle déclare qu'un garçon « *doit avoir les cheveux courts* ». L'utilisation du verbe « *devoir* » atteste d'une certaine obligation de se conformer aux stéréotypes attribués à son sexe. L'influence des normes de genre aurait été plus nuancée si l'élève avait écrit que les garçons « *ont généralement* » les cheveux courts.

Pour le deuxième écrit, lors de la séance 3, l'élève C a travaillé en binôme avec l'élève N dont nous analyserons les travaux par la suite.

Elève C et élève N – écrit 2

« *L'ombre mélange les actions. Julie joue gentiment avec sa poupée contrairement à l'ombre qui lui arrache la jambe. Julie ramasse les assiettes alors que l'ombre les balance par terre. Mais quand elle joue au foot, l'ombre fait pareil qu'elle donc ça la dérange.* »

Ces deux élèves semblent avoir porté un intérêt particulier aux actions de Julie et de son ombre. Ils mentionnent à la fois des actions pour lesquelles les gestes de l'ombre et ceux de Julie sont les mêmes que des actions où les gestes diffèrent. Ils ne font pas mention de la différence de sexe entre Julie et son ombre, la différence de comportement paraît alors, pour eux, ne pas être liée au sexe. Le vocabulaire employé par ces deux élèves peut toutefois laisser supposer l'influence de certains stéréotypes de genre. En effet, Julie joue « *gentiment* » à la poupée, l'utilisation de cet adverbe peut évoquer la douceur, la tendresse deux qualités plus souvent attribuées aux femmes qu'aux hommes dans la société. A l'inverse, les verbes employés pour décrire les actions de l'ombre évoquent la violence (« *arracher* » ; « *balancer* ») qui est une caractéristique que les normes sociales attribuent presque essentiellement au genre masculin. Les deux élèves mettent en avant le fait que Julie soit gênée lorsque l'ombre reproduit les mêmes actions qu'elle. Peut-être veulent-ils dire par là que Julie ne souhaite pas

voir ses actions assimilées à celle d'un garçon : elle est une fille, voir un garçon agir comme elle, la recopier, pourrait la déranger. Il est possible que les élèves aient pensé que lorsque l'ombre agissait comme Julie elle cherchait à lui montrer qu'elle n'était pas une « vraie fille ». Si les deux élèves ont effectivement suivi ce raisonnement, ils seraient en train de commencer à accéder à l'interprétation.

Lors du troisième écrit de travail, séance 6, l'élève C a expliqué ce que, d'après elle, Julie avait compris à la fin de l'histoire.

Elève C – écrit 3

« Julie a compris qu'elle avait le droit d'être fille ou garçon. Elle, elle a envie d'être Julie, Julie-jolie, celle qui fait des bêtises, qui lit avec les roleurs, qui a des puces déchirer... Julie est Julie et elle ne changera pas. »

L'élève C s'approprie différents passages du récit pour formuler sa conclusion. Elle met en avant le fait que Julie ait compris qu'elle avait le droit d'être fille ou garçon mais ne parle pas de la possibilité d'être « les deux à la fois si on veut »¹². L'identification de l'identité de genre comme pouvant représenter un équilibre entre masculin et féminin n'apparaît pas dans cet écrit. L'élève a cependant bien compris la fin de l'histoire et la reformule à sa façon « *Julie est Julie et elle ne changera pas* ». Cependant, étant donné le fait que cette conclusion reste centrée sur le contexte de l'album, nous ne pouvons pas savoir si l'élève s'autorise à se l'approprier.

En prenant en compte le fait que l'élève C se soit approchée de l'interprétation dans plusieurs écrits de travail, nous pouvons penser qu'elle n'a pas décontextualisé sa conclusion pour ne pas sortir du contrat didactique.

A la fin de la séquence, l'élève C a réalisé sa production écrite au sujet de Martin, le petit garçon que Julie rencontre dans le parc, en binôme avec une camarade.

Elève C – écrit 4

*« Martin est un petit garçon qui n'a pas trop d'amis. Il a 8 ans et a une petite sœur Servane qui a 6 ans. Ils habitent au Canon et vont souvent se baigner dans le Bassin d'Arcachon. Il lit toujours, allongé sur sa planche de surf sur la terrasse.
« -Martin, arrête de lire sur ta planche, tu vas l'abimer ! dit sa maman.
- D'accord, je vais lire sur mon lit.*

¹² BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009

- Et pense à t'habiller, on va à la plage...

- Oui, Oui, je me dépêche.

Une heure plus tard...

- C'est bon maman je suis prêt.

- Désolée, tu as mis trop de temps pour t'habiller. Et puis tu te pomponne maintenant ? Oh j'en ai marre ! Je vais me coucher !

Martin pleure...

- Arrête de pleurer on dirait une fille ! De toute façon c'est trop tard

Le lendemain matin... le réveil sonne...

- Oh, non, il faut y aller c'est la rentrée !

- Dépêche-toi, on va bientôt partir, dit Servane.

Martin et Servane partent à l'école.

Dans la cour...

Un garçon dit :

« Ben dis donc, tu t'es bien coiffé aujourd'hui. Regarde ta tête, on dirait une fille !... »

Tout le monde se moque de lui.

Après cette journée, Martin n'a pas envie de rentrer à la maison, il s'en va au parc pour pleurer. Là, il voit une petite fille creuser un trou et se cachait dedans. Elle lui explique qu'elle essaie d'enlever son ombre. Elle lui demande pourquoi il pleure. Il lui répond que tout le monde lui dit qu'il est une fille manquée. Mais elle lui répond qu'on a le droit d'être qui on veut.

Ils s'endorment.

Le lendemain matin... Martin reprend le chemin de la maison. Maintenant il a compris. On a le droit. On a le droit d'être qui on veut. »

Au début du texte, l'élève C présente le personnage de Martin comme n'ayant « pas trop d'amis ». Nous pourrions supposer que l'élève le présente comme tel parce que, d'après elle, il pourrait être rejeté de certains du fait de transgresser les normes. Le début du récit, lorsque Martin lit sur sa planche de surf, ne nous semble pas faire appel aux stéréotypes de genre mais il faudrait savoir quelles conceptions l'élève C a du surf pour pouvoir l'assurer. L'élève C présente ensuite Martin comme un enfant coquet, qui aime passer du temps à se préparer. La mère de celui-ci dit même qu'il se « pomponne ». Le fait que l'élève C dise que ce personnage passe du temps à s'apprêter peut être mis en lien avec sa description de ce qu'est un garçon lors de l'écrit 1. Sur la copie du premier écrit de travail de cet élève, nous pouvions lire que, d'après elle, « les garçons ça s'en fiche des miroirs ». De toute évidence, elle présente ici Martin comme quelqu'un de très soucieux de son apparence pour en faire un personnage contre-stéréotypé. Nous mettrons en avant le fait que le personnage de la mère de Martin lui reproche plus d'être lent à se préparer que de se pomponner. La coquetterie de son fils semble simplement l'étonner. Ce n'est que lorsqu'il se met à pleurer qu'il est clairement comparé à une fille. L'élève C met ici en avant un célèbre stéréotype évoqué à la fois dans

l'album (« tout le monde dit que je pleure comme les filles »¹³) et en classe, à l'oral. Elle réinvestit également le fait que le petit garçon dise, dans l'album, que tout le monde dit de lui qu'il a une tête de fille. Elle explique cette réflexion par le fait que Martin apparaîtrait comme « trop » bien coiffé, sous-entendu, pour un garçon. Le personnage de Martin dit qu'on le qualifie de fille manquée, ce qui n'apparaît pas dans l'album. L'élève C semble avoir associé une expression personnelle, « fille manquée » au fait d'être l'inverse d'un garçon manqué. Il s'agit donc d'une interprétation de personnage de Martin d'après la définition de l'expression « garçon manqué ». A la fin du récit, la conclusion formulée par l'élève C rejoint la conclusion valorisée par l'enseignante lors de l'observation de la dernière illustration, séance 6. Cependant, la conclusion de ce quatrième écrit pourrait également être une reformulation de la première conclusion trouvée par l'élève lors de l'écrit 3. En effet, la conclusion faite, à propos de l'héroïne, de Christian Bruel « *Julie a compris qu'elle avait le droit d'être fille ou garçon. [...] Julie est Julie et elle ne changera pas* » pourrait s'appliquer à un autre personnage en ces termes « *on a le droit d'être qui on veut* ». Néanmoins le fait d'avoir le droit d'être qui on veut pourrait comprendre la possibilité d'être à la fois fille et garçon, fait qui n'a pas été évoqué par l'élève au cours de la séquence.

Analyse élève N et élève F

Nous nous intéressons maintenant à l'évolution de la lecture et de la perception de cet album par un élève garçon, l'élève N.

Voici la réponse apportée par cet élève lors du premier écrit de travail, séance 2, lorsque nous lui avons demandé comment Julie se représentait les garçons, d'après lui.

Elève N – écrit 1

« *A mon avis, Julie pense qu'un garçon est assez grand, avec des yeux bleus et des cheveux blond qui a un fort caractère, il fait des bêtises, il se fait grondé, il n'a pas les cheveux très longs et il n'a pas de vêtements de fille.* »

L'élève N décrit les garçons comme assez grands ce qui apparaît peu dans l'album mais peut être lié au fait que, sur certaines illustrations, lorsque l'ombre fait tomber la vaisselle par exemple, elle apparaisse comme légèrement plus grande que Julie. Cette réponse peut également être liée au fait, qu'adulte, les hommes soient en moyenne plus grands que les femmes. Nous supposons que l'élève N a écrit que les garçons ont des yeux bleus et des cheveux blond, dans le but de présenter un garçon, l'ombre, comme étant l'exact opposé de

13 BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009

Julie qui semble être plutôt brune aux yeux foncés. Etant donné que l'ombre est représentée dans l'album comme entièrement noire, sans nuances de gris, nous pensons qu'il serait peu probable que cette explication découle l'interprétation en couleur d'une perception en noir et blanc. Le fort caractère que décrit l'élève peut être relié aux « *bêtises* » que commet l'ombre lorsqu'elle casse la poupée, la vaisselle et déroule la pelote de laine. L'élève N précise qu'un garçon se « *fait grondé* ». Cette dernière remarque peut être une interprétation du fait que Julie se fasse gronder et qu'elle soit qualifiée de garçon manqué. Il peut aussi s'agir d'une idée que se fait l'élève N selon laquelle, plus désobéissants que les filles, les garçons seraient plus fréquemment réprimandés au sujet de leurs comportements que ces dernières. Cela pourrait alors témoigner d'un stéréotype présent, au sein de la société, intériorisé par l'élève. Enfin, l'élève N déclare qu'un garçon n'a pas « *les cheveux très longs* » et qu'il n'a pas « *de vêtements de filles* » cette remarque pourrait provenir aussi bien des illustrations de l'album que des observations ou de l'avis personnel de l'élève.

L'élève N a travaillé, pour la production du deuxième écrit de travail, en collaboration avec l'élève C. Ils ont répondu aux questions suivantes : « Qu'est-ce que l'ombre mélange ? Pourquoi cela dérange-t-il Julie ? ».

Elève C et élève N – écrit 2

« *L'ombre mélange les actions. Julie joue gentiment avec sa poupée contrairement à l'ombre qui lui arrache la jambe. Julie ramasse les assiettes alors que l'ombre les balance par terre. Mais quand elle joue au foot, l'ombre fait pareil qu'elle donc ça la dérange.* »

Lors de l'analyse du travail de l'élève C (cf. Elève C et élève N – écrit 2), nous avons mis en avant le fait que ces deux élèves semblaient plus orienter leur attention sur les actions des personnages que sur la différence de sexe. Nous avons toutefois décelé, en nous attachant au vocabulaire employé pour décrire les actions de Julie et de son ombre, la possible présence de stéréotypes intériorisés par les élèves. Nous avons également repéré que le fait de dire que Julie soit dérangée lorsque l'ombre « *fait pareil qu'elle* » pourrait témoigner du fait que les élèves interprètent le texte. Leur interprétation reviendrait alors au fait qu'en copiant ses gestes, l'ombre signifie à Julie qu'elle n'est pas une « vraie » fille.

Voici la réponse apportée par l'élève N, lors de l'écrit de travail de la séance 6.

Elève N – écrit 3

« *Julie a compris qu'on avait le droit d'être comme on voulait garçon ou fille les deux si on voulait, peu un porte de ce que pensé les autres, même du regard des autres.* »

L'élève N reformule le texte de Christian Bruel en mettant en avant trois identités de

genre possibles : garçon, fille, « *les deux si on voulait* ». Il semble avoir pris conscience de l'influence du regard et des réflexions des autres sur l'acceptation de l'identité de genre (« *peu importe de ce que pensent les autres, même du regard des autres* »). L'emploi du pronom « on » pourrait montrer que l'élève N s'approprie cette conclusion, il pourrait la considérer valable aussi pour lui-même. Ici, l'élève interprète ce qu'a compris Julie à la fin de l'histoire.

L'élève N ayant réalisé le travail terminal de production écrite avec l'élève F, nous proposons d'analyser d'abord les écrits 1, 2 et 3 de l'élève F avant de proposer une analyse commune du dernier écrit de ces deux élèves.

Nous en profitons pour préciser que l'élève F est un garçon et qu'il fait partie des élèves qui, selon l'enseignante, ont tendance à se conformer régulièrement aux stéréotypes de genre.

Nous proposons d'analyser la réponse donnée par l'élève F lors du premier écrit de travail, il lui était demandé de décrire, d'après lui, comment Julie se représentait les garçons.

Elève F – écrit 1

- « - *Un garçon n'a pas le même sexe qu'une fille.*
- *Ss'a sabille pas pareille, sa ne mais pas de tallon eau.*
- *Les garçons ne joue pas au même jeux que les filles.*
- *Un garçon un peut plus brute que les fille*
- *Est les garçon sa ne fait pas les même sport »*

L'élève F met immédiatement en évidence l'aspect anatomique qui différencie incontestablement les filles des garçons. Cet élément de réponse, vraisemblablement basé sur les connaissances de l'élève, peut lui avoir été rappelé par l'illustration de l'album qui montre Julie et son ombre en train d'uriner, en adoptant des positions différentes. L'élève met ensuite en évidence une différence dans l'habillement des filles et des garçons, il aurait pu utiliser, pour support, les illustrations de l'album, mais l'exemple qu'il cite semble provenir d'observations personnelles (« *tallon eau* »). L'élève F met aussi en avant le fait que les garçons ne jouent pas aux mêmes jeux et ne pratiquent pas les mêmes activités sportives que les filles sans citer d'exemple particulier. Étant donné que l'élève F ne se réfère que très peu au texte et aux illustrations de l'album, nous pouvons penser que sa réponse découle en partie de sa compréhension de l'histoire mais en partie également de l'influence des stéréotypes de genre. Enfin, l'élève met en avant le fait que les garçons puissent être un peu plus brutaux que les filles. Peut-être que cet élément de réponse provient de l'observation des illustrations, notamment lorsque l'ombre casse la jambe de la poupée et brise la vaisselle. Toutefois,

l'absence d'exemple peut ici aussi laisser supposer que cet élément de réponse puisse être en lien avec les stéréotypes propres à l'élève. En effet, la violence et la brutalité sont deux caractères que la société attribue plus volontiers aux hommes qu'aux femmes. L'élève F semble comprendre cet album en ayant recours aux stéréotypes qu'il a intériorisés.

Pour le deuxième écrit de travail, l'élève F a travaillé en collaboration avec une camarade. Voici les réponses qu'ils ont apporté aux questions « Qu'est-ce que l'ombre mélange ? » et « Pourquoi cela dérange-t-il Julie ? » :

Elève F – écrit 2

« 1. *L'ombre mélange Julie et un garçon.*

2. *C'a la dérange parce que l'ombre ne fait pas la même chose qu'elle. »*

La réponse à la première question pourrait témoigner d'une lecture symbolique du texte et des images. L'ombre semble être, contrairement à Julie, un garçon, elle suit la fillette sans reproduire exactement ses actions. Les éléments relevant de l'ombre peuvent alors être perçus comme des actions « de garçon », l'association d'une ombre de garçon à une petite fille peut être interprétée comme un mélange des deux genres. Les élèves également auraient pu vouloir dire que le fait d'associer à la silhouette et aux actes de Julie une silhouette et des actes de garçon pouvait créer une confusion dans la perception de l'identité sexuée de la fillette. Cette réponse peut aussi désigner le fait qu'il paraisse anormal, à ces élèves, qu'une ombre de garçon soit associée à un personnage féminin.

D'après l'élève F et sa binôme, l'ombre dérange Julie parce qu'elle « *ne fait pas la même chose qu'elle* ». Ce sont les actions de l'ombre, et non son sexe, qui sont mises en avant comme principal élément perturbateur pour Julie. Cependant, en s'appuyant à la fois sur les réponses données à la première et à la seconde question ainsi que sur le premier écrit de travail de l'élève F, nous pourrions penser que, pour ce dernier, l'ombre ne fait pas la même chose que Julie parce qu'elle est un garçon et que Julie est une fille.

Nous nous intéressons désormais au troisième écrit de travail de l'élève F. Il est question, ici, d'expliquer ce que Julie a compris à la fin de l'histoire.

Elève F – écrit 3

« *Julie a compris qu'on peut être une fille et un garçon en même temps. Elle a compris que si on n'est un garçon on peut faire les mêmes activités qu'une fille. »*

L'élève F reformule une partie de la conclusion émise par Julie dans l'album. Sa reformulation met en avant le fait de pouvoir avoir une identité de genre mêlant les normes assignées aux deux sexes. En ajoutant qu'un garçon puisse « *faire les mêmes activités qu'une*

filles », l'élève semble entrer dans l'interprétation de l'album. Nous pouvons nous demander si cet écrit de travail représente une reformulation de la conclusion de Julie ou s'il s'agit de la conclusion personnelle de l'élève. En effet, alors que l'élève fait remarquer qu'un « *garçon peut faire les mêmes activités qu'une fille* », nous aurions pu imaginer que le personnage de Julie aurait plutôt dit qu'une fille peut faire les mêmes choses qu'un garçon.

Les écrits de travail semblent montrer une évolution de la réflexion de cet élève par rapport aux « activités de filles » et « de garçons ». Il est possible que la lecture de cet album ait aidé cet élève à remettre en question certaines représentations stéréotypées. Il reste cependant, envisageable que la conclusion que représente ce dernier écrit de travail ne soit que l'effet d'une bonne compréhension du texte et une réponse appropriée au contrat didactique. Nous aurons besoin d'analyser les travaux de cet élève en EMC pour nous aider à mieux définir son positionnement.

Nous nous intéresserons maintenant à la production écrite de l'élève N et de l'élève F, racontant l'histoire du petit garçon que Julie rencontre dans le parc.

Elève N et élève F – écrit 4

« Martin est un garçon sensible et fragile dans les moments difficiles.

Un caractère d'enfant

Il aime bien lire allongé par terre, ses parents n'aiment pas ça. Il aime bien jouer aux poupées, ses parents n'aiment pas ça non plus.

« Martin, viens ranger ta chambre sinon t'es punis et on n'ira pas se promener en ville. »

Quelques minutes plus tard, Martin arrive pour ranger sa chambre... « Je ne t'emmène pas dans cet état, tu es trop bien coiffé un vrai garçon ne se coiffe pas comme ça !. »

Martin subit des moqueries

Le jour où Martin tombe au surf, il pleure, ses copains se moquent de lui en lui disant qu'un garçon ça ne doit pas pleurer.

Après les moqueries, Martin va au parc pour pleurer tout seul. Il rencontre une petite fille : « Qu'est-ce que tu fais là ?

- Et toi, pourquoi tu pleures, dit la petite fille.

- Et bien moi, tout le monde me dit que je pleure comme les filles et que j'ai une tête de fille.

La nuit passée, ils rentrent chez eux.

« - Qu'est-ce qu'on va dire à nos parents ? Dit Martin.

- On à qu'à dire qu'on ses perdus... Vite cachons-nous, y a quelqu'un, c'est mes parents, dit la petite. Et le tiens ?

- Oh les miens, ils dorment... » il manque la fin de l'histoire

Les élèves N et F présentent le personnage de Martin comme étant « *sensible* » et « *fragile* ». Cette première description brosse le portrait d'un personnage contre-stéréotypé au regard des normes attribuées, d'ordinaire, aux garçons et aux hommes. Les élèves titrent la première partie de leur écrit « *un caractère d'enfant* ». Ce titre peut avoir deux significations :

il peut être le symbole d'une assignation de ce personnage à un genre neutre mais peut aussi être une référence au personnage de Julie, dont la chambre est décrite par Christian Bruel, au début de l'album, comme étant une « chambre d'enfant » et non une chambre de fille. Lors de cette première partie, les deux élèves présentent les goûts de Martin : ce dernier aime lire allongé sur le sol et jouer à la poupée, ses parents désapprouvent ces deux activités. Le fait de lire, allongé ou non, peut être rattaché à un stéréotype de genre féminin, cependant, nous ne pensons pas que les élèves l'aient identifié comme tel. Nous pensons, en revanche, que les élèves ont décrit un personnage appréciant le fait de jouer à la poupée dans le but de signifier que ce dernier prenne plaisir à des activités qui ne correspondent pas aux normes sociales de son propre sexe. Les parents qui favorisent, dans l'album, comme dans l'ensemble des productions écrites des élèves une certaine convention envers les stéréotypes de genre désapprouvent cette occupation. A ce titre, ils refusent d'emmener leur fils en promenade, lui reprochant d'être « *trop bien coiffé* ». Ils ajoutent même qu'un « *vrai garçon ne se coiffe pas comme ça* ». Ce passage semble être une transposition de la partie « Départ en promenade » de l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Les deux élèves semblent avoir interprété le fait que si, selon les stéréotypes, une fille devait être bien coiffée, il ne fallait pas, au contraire, selon ces mêmes stéréotypes, qu'un garçon ait une coiffure trop soignée. Cet exemple pourrait signifier que pour l'élève N et l'élève F, les stéréotypes attribués aux garçons puissent être l'exact opposé de ceux attribués aux filles. Nous mettrons cependant en avant le fait que cette allusion à la partie « départ en promenade » de l'album puisse également être l'effet du contrat didactique et non celui d'une réflexion par rapport aux stéréotypes. La deuxième partie du récit des élèves, « *Martin subit des moqueries* », représente une situation où Martin pleure devant ses camarades après s'être probablement blessé ou, du moins, après avoir eu peur. Ses copains rient de cette situation en lui précisant « *qu'un garçon ça ne doit pas pleurer* ». Nous noterons que si cette remarque interdit à Martin de pleurer, elle ne le compare, pour autant, pas explicitement, à une fille. L'entourage de Martin, tel que l'ont présenté les élèves N et F, ne compare d'ailleurs jamais directement Martin à une fille. C'est le personnage de Martin qui interprète leurs réflexions en assimilant la remarque « *un vrai garçon ne se coiffe pas comme ça* » au fait d'avoir une « *tête de fille* ». Les commentaires de ses camarades concernant le fait qu'un garçon ne doive pas pleurer étant assimilés, par Martin, au fait qu'il pleurerait « *comme les filles* ». Le fait que Martin accorde de l'importance aux paroles de son entourage, en les interprétant, peut renvoyer aux conclusions émises par l'élève N lors de son troisième écrit : « *peu un porte de ce que pensé les autres, même du regard des autres* ». Cette conclusion aurait pu s'appliquer à la fin de

l'histoire de Martin. Les élèves N et F n'ont cependant pas écrit de nouvelle conclusion permettant de terminer ce récit. Ils semblent avoir perdu le fil de leur propre texte lorsqu'ils se sont recentrés sur la fin proposée dans l'album. Ils semblent également avoir voulu répondre, sans y parvenir, aux attentes de l'enseignante qui leur demandait ce que pouvait signifier le fait que Martin dise, dans le texte de Christian Bruehl, que ses parents « dorment toujours ». L'absence de fin à cette histoire pourrait aussi montrer que ces deux élèves n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur la conclusion trouvée par Martin.

Nous aurons besoin d'analyser les productions écrites de ces élèves, en EMC, afin de savoir si la lecture de cet album a permis de faire évoluer leurs raisonnements.

Analyse élève T

Nous proposons maintenant d'analyser les écrits produits par l'élève T qui, dès ses premiers écrits de travail, se positionnait dans l'interprétation du texte littéraire.

Voici l'écrit produit par l'élève T, lors de la deuxième séance. Il s'agissait alors de répondre à la question : « D'après Julie, c'est comment un garçon ? ».

Elève T - Ecrit 1

« Je pense que Julie trouve que les garçons ne font rien comme les filles. Mais, elle prend conscience que les filles peuvent être comme les garçons et les garçons comme les filles. »

Si la réponse apportée par l'élève T lors de cet écrit ne répond pas exactement à la question posée, elle témoigne du fait que l'élève ait déjà un point de vue d'ensemble de l'histoire et qu'il commence à en faire une première interprétation. L'élève semble s'être intéressé à l'évolution des états mentaux de Julie et avoir identifié son changement de position. Il traduit ce changement d'opinion par une prise de « conscience », il aurait été intéressant de demander à cet élève quelles sont les raisons qui ont poussé Julie à changer d'avis.

Lors de la séance 3, cet élève a travaillé en binôme avec une camarade. Ensemble, ils ont répondu aux questions : « Qu'est-ce que l'ombre mélange ? » et « Pourquoi cela dérange-t-il Julie ? »

Elève T – Ecrit 2

« L'ombre mélange tout car elle fait ce qu'elle veut. Cela dérange Julie car personne ne veut la croire et cette ombre fait fuir son chat. »

Dans sa réponse, l'élève T attribue une valeur symbolique aux illustrations et texte traitant de l'ombre. Selon lui, l'ombre « fait ce qu'elle veut », cette interprétation peut

provenir du fait que l'ombre, qui n'est visiblement pas la vraie ombre de Julie, décide de s'associer à la fillette et de copier ou non les actions que celle-ci réalise. En effet, l'ombre rechigne à imiter les gestes de Julie concernant certaines actions mais refuse également de s'en aller lorsque la fillette tente de se débarrasser d'elle. L'ombre semble agir selon une volonté qui lui est propre et n'avoir que faire des actes ou des désirs de Julie.

D'après l'élève T et sa camarade, ce qui dérange principalement Julie est que personne ne veut croire qu'elle ait une ombre de garçon, sauf visiblement son chat que l'ombre effraie. Le chat semble avoir été identifié par les élèves comme l'ami et le confident de Julie. Les élèves ont fait référence au texte en précisant que « *personne ne veut la croire* ». Peut-être ont-ils pu interpréter que le fait de ne pas être crue et d'être abandonnée par le chat laissait Julie seule et désemparée face à cette ombre qui ne respecte ni ce qu'elle est ni ce qu'elle fait.

Lors du troisième écrit de travail, il a été demandé à l'élève T, ainsi qu'à l'ensemble de la classe, d'expliquer ce que Julie avait compris à la fin de l'histoire.

Elève T – écrit 3

« Je pense que Julie a compris que l'on peut ne pas être une soidisant « vrai fille » ou un soidisant « vrai garçon ». Mais on peut être comme on veut : - On peut ! »

L'élève T interprète la conclusion de Julie sans la reformuler. Les termes qu'il emploie mettent en avant le fait de pouvoir être « *comme on veut* » indépendamment du fait d'être une fille ou un garçon. L'utilisation, à deux reprises de l'adjectif « *soidisant* » et des guillemets, semble témoigner d'une position peu favorable de l'élève envers les stéréotypes de genre. La mise à distance des stéréotypes peut laisser penser que l'élève conçoit la possibilité d'être à la fois fille et à la fois garçon.

Lors de la production de l'écrit racontant l'histoire de Martin, l'élève T a travaillé avec un camarade, voici leur production :

Elève T – écrit 4 :

« Martin n'aime pas les chiens, il est coquin. Martin se lave toujours les mains, il ne se cache pas dans son bain.

Bouh...Buh.

« Martin... ! Arrête de pleurer, viens plutôt mettre la table.

- Mais Mamie, je me suis fais piquer.

- Tout ça pour un simple moustique, descends maintenant ! Viens manger tes épinards !

- Beurk ! J'aime pas les épinards !

- Arrêtes ! Tu fais la fille, tu pleure comme une fille! Alors arrête !! »

Martin s'enfuit au parc...

« Qu'est-ce que tu fais ici ? dit Martin.

- Et toi ? Répond une fille en creusant un trou.

- Je viens ici quand je suis triste.

- Cachons-nous, mes parents...

*Le lendemain, après avoir beaucoup discuter, Martin rentre chez sa mamie.
Mais il a compris que l'on peut être qui on veut ! »*

L'élève T et son binôme décrivent Martin comme un enfant coquin qui n'aime pas les chiens. Le fait d'être coquin peut être assimilé à un trait de caractère masculin. En effet, l'espièglerie est plus tolérée, dans la société, pour un petit garçon que pour une petite fille. D'après ces deux élèves, Martin ne « *se cache pas dans son bain* », à la différence de Julie, et se « *lave toujours les mains* ». Le rapport à l'hygiène de ce personnage semble en opposition à celui de Julie sans pour autant qu'il puisse être qualifié de coquet. Le fait d'être présenté comme aimant être propre peut déjà apparaître comme un caractère contre-stéréotypé pour un petit garçon.

Dans l'histoire imaginée par l'élève T et son camarade, Martin semble vivre chez sa grand-mère. Le fait qu'il vive chez sa grand-mère est une interprétation du discours du petit garçon, au sujet de ses parents, dans l'album : « Oh, les miens ! Ils dorment toujours ». Sans plus de détails, la situation représentée par ces deux élèves laisse comprendre que les parents ne sont pas disponibles pour s'occuper de leur enfant.

Martin est représenté pleurant, après avoir été piqué par un moustique. Cette attitude, outre l'exagération qu'elle évoque, peut renvoyer à un stéréotype féminin qui prétend que les femmes et les filles pleureraient facilement. Le personnage de Martin apparaît, dès le début de l'histoire, comme ayant un caractère plaintif. En effet, il se plaint d'une piqûre de moustique, puis, visiblement, du fait de manger des épinards. La grand-mère de Martin, semble se moquer doucement de lui au début du récit, puis agacée, lui dit qu'il « *[fait] la fille [et qu'il] pleure comme une fille* ». A ces mots, Martin s'enfuit. L'élève T et son camarade présentent les remarques de la grand-mère comme étant l'élément déclencheur de la fuite de Martin. Arrivé au parc, il rencontre Julie. La conclusion trouvée par Martin est formulée après qu'il a « *beaucoup discut[é]* » avec la fillette : « il a compris, que l'on peut être qui on veut ! ». Bien que cette formulation reprenne la conclusion mise en valeur par l'enseignante à la fin de la séance 6, elle peut aussi être considérée comme une simplification de la conclusion trouvée par l'élève lors du troisième écrit de travail.

3. Analyse des séances d'Education Morale et Civique

En raison de certaines contraintes liées à l'emploi du temps de la classe dans laquelle nous avons réalisé cette recherche, les séances d'Education Civique et Morale n'ont pu être menées que très tardivement. Nous n'avons pas pu bénéficier du temps nécessaire pour

permettre une analyse détaillée des travaux ainsi que des échanges des élèves lors la phase de la mise en commun. Nous proposerons toutefois d'exposer brièvement les éléments marquants issus des travaux et des échanges d'élèves dont nous avons suivi la réflexion tout au long de la séquence de français.

Nous nous intéresserons à la mise en commun au sujet du scénario « Charlie et Lucas ».

L'élève A et l'élève T travaillaient tous deux sur le scénarios « Charlie et Lucas ». D'après leurs écrits, ces deux élèves parviennent à identifier les stéréotypes de genre et les malentendus qu'ils engendrent dans ce scénario. D'après eux, les deux personnages seraient gênés par la situation représentée (un personnage se rend compte que son ami, qu'il pensait être un garçon, est en fait, une fille) mais désireraient discuter ensemble de ce malentendu. Les élèves semblent se positionner dans le dialogue et l'acceptation d'une identité contre-stéréotypée.

Nous soulignerons que, lors de la mise en commun, les élèves M et F sont intervenus à propos de ce scénario. L'élève M a avoué, qu'à la place de Lucas, il resterait copain avec Charlie mais ne pourrait plus être son meilleur ami parce qu'elle est une fille et qu'elle n'aurait pas les mêmes centres d'intérêts que lui. Certains élèves, dont l'élève T, lui ont alors fait remarquer que ces deux enfants partagent les mêmes centres d'intérêts depuis près d'un an. L'élève F déclare qu'à la place de Lucas, il se sentirait « dérangé » (« d'apprendre que mon copain c'est une fille alors que je l'ai traité comme un garçon ») de s'être trompé. Les élèves M et F affirment qu'ils se sentiraient déçus, à la place de Lucas, si Charlie ne leur avait pas dit qu'elle était une fille. Au fil des échanges, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont déjà rencontré des personnes dont ils n'ont pas pu identifier immédiatement le sexe. L'élève F répond par l'affirmative et donne l'exemple d'une élève qui est au collège. Bien qu'il précise que cette élève soit une fille, il a du mal à la désigner, il utilise tantôt le pronom « il », tantôt le pronom « elle ». Il ajoute ensuite que c'est parce qu'elle a une « coiffure de garçon [...] avec une mèche ». L'élève C explique qu'à la place de Lucas, elle irait reparler à Charlie pour lui présenter ses excuses et pour jouer à nouveau avec elle. Une élève, l'élève 9, explique que si elle se rendait compte que sa meilleure amie était un garçon, cela lui paraîtrait étrange au début, mais ne changerait pas grand-chose dans leur relation. Les élèves C, T et 13, soutiennent que le fait que Lucas ait découvert que Charlie est une fille ne devrait pas remettre en cause toutes les habitudes qu'ils ont depuis un an. L'élève 9 met en avant le fait que fille ou garçon, Charlie « est toujours la même personne ». L'élève F déclare que s'il se rendait compte que l'un de ses copains était une fille, il jouerait tout de même un peu avec elle

mais se débrouillerait pour la voir moins souvent que lorsqu'il croyait qu'elle était un garçon. Malgré l'insistance de ses camarades et de l'enseignante à lui expliquer qu'il s'agirait toujours de la personne avec qui il aime partager des moments, l'élève F ne semble pas changer d'avis.

Lors de cet échange, nous avons pu constater que les élèves M et F adoptent encore une posture assez rigide et conforme aux stéréotypes. L'exemple que donne l'élève F de la jeune fille qu'il connaît et qui a une « coiffure de garçon » ne témoigne pas particulièrement du fait qu'il parvienne à identifier les stéréotypes de genre. Etant donnée la posture générale de l'élève F lors de cet échange, nous n'excluons pas la possibilité qu'il parvienne à identifier les stéréotypes de genre sans pour autant émettre le désir de s'en détacher. Nous pensons qu'il est possible que cet élève n'ait pas envie de changer d'avis devant ses camarades et l'enseignante. La posture de l'élève M est différente sur ce point, il semble mieux parvenir à identifier les stéréotypes de genre et il ne met pas en avant le fait qu'il ait tendance à s'y conformer. Lorsqu'on lui fait remarquer qu'il tient des propos genrés, l'élève tente de trouver une justification qui ne reposerait pas sur les stéréotypes. Il peut adopter cette attitude dans le souci de respecter le contrat didactique.

Conclusion

L'analyse des travaux et des échanges des élèves de cette classe de CM 1, lors des séquences de français et d'EMC, montre que les élèves parviennent désormais à identifier les stéréotypes de genre. L'attribution du terme « fille manquée » au personnage que Julie rencontre dans le parc semble marquer le fait que les élèves aient pris conscience qu'il était possible qu'une personne ait des goûts différents de ceux qui sont d'ordinaire assignés à son sexe. Au cours de la séance d'EMC, beaucoup d'élèves dont l'élève 8, l'élève A, l'élève T et l'élève C expriment le fait qu'il faille considérer une personne pour « ce qu'elle est » plutôt que par rapport à son sexe.

La moitié des élèves semblaient parvenir, lors de la séance 6, à interpréter la conclusion trouvée par l'héroïne de l'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Nous pensons maintenant que nous aurions dû proposer plusieurs phases de débat interprétatif, au cours de cette séance, afin de permettre à plus d'élèves d'accéder à leur propre interprétation. Nous avons remarqué, lors de l'analyse du quatrième écrit, que nombre d'entre eux semblaient abandonner leur propre interprétation pour reprendre l'interprétation mise en évidence par l'enseignante. Cette réaction semble être l'effet du contrat didactique. La posture

adoptée par les élèves M et F lors de la séance d'EMC témoigne du fait que nous n'ayons pas pu guider tous les élèves à identifier les stéréotypes de genre et à prendre conscience de l'identité de genre comme pouvant reposer, d'une part sur les normes associées à son propre sexe et d'autre part, sur celles associées au sexe opposé. Les interventions de certains élèves peuvent, toutefois, nous laisser croire qu'ils s'en approchent. Par exemple, lorsque l'élève A présente la conclusion trouvée par Julie à la fin de l'histoire en se l'appropriant « on a le droit d'être nous-mêmes ». La prise de conscience de sa propre identité de genre est un processus long qui ne peut être pleinement accompli par un élève de CM1. En effet ce processus termine généralement de se réaliser une fois l'individu adulte.

Dans une certaine mesure, nous avons pu remarquer que les élèves parviennent à transposer leur interprétation de l'album à des scénarios ou des situations de la vie réelle. L'album *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* a permis, au travers du conflit auquel Julie fait face, d'aborder une question que peuvent se poser beaucoup d'élèves de cycle 3 : que signifie le fait d'être une fille/ un garçon ? Que se passera-t-il si on ne respecte pas les normes assignées à notre sexe ?

1 DAFFLON NOVELLE, Anne. « identité sexuée : construction et processus », dans A.DAFFLON NOVELLE, *Filles-garçons, socialisation différenciées ?*, Grenoble, PUG, 2006. p 9-23

2 « Lexique relatif au genre », Académie de Créteil, novembre 2010. URL : http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Lexique_commente_Genre_et_mixite.pdf

3 CHATARD, Armand, GUIMOND, Serge, LORENZI-CIOLDI, Fabio *et al.*, « Domination masculine et identité de genre », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2005/3 (Numéro 67-68), p. 113-123. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2005-3-page-113.htm>

4 URL : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/violences-de-genre/reperes-statistiques-79/>

5 URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006072050&idArticle=LEGIARTI000031072444&dateTexte=&categorieLien=cid>

6 URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006070719&idArticle=LEGIARTI000006417706>

7 « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur », ministère de l'éducation nationale, 2017. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/23/5/depp-filles-et-garcons-2017_727235.pdf

8 « vers l'égalité des femmes et des hommes », secrétariat d'état chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, 2017. URL : <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publications/droits-des-femmes/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-chiffres-cles-edition-2017/>

9 « vers l'égalité des femmes et des hommes », secrétariat d'état chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, 2017. p 18 du document URL : <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publications/droits-des-femmes/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-chiffres-cles-edition-2017/>

-
- 10 « vers l'égalité des femmes et des hommes », secrétariat d'état chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, 2017. p4 du document. URL : <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publications/droits-des-femmes/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-chiffres-cles-edition-2017/>
- 11 « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? » Nicole Mosconi, professeure émérite de l'université Paris X, spécialiste de sciences de l'éducation, membre du CREF, équipe "Genre, savoir, éducation". URL: <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>
- 12 « Lexique relatif au genre », Académie de Créteil, novembre 2010. URL : http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Lexique_commente_Genre_et_mixite.pdf
- 13 MARRO, Cendrine. « Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passant en 1ere S : Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ? Etude différentielle suivant le sexe des élèves », Revue Française de Pédagogie, n°110, janvier-février-mars 1995, p 27-35.
- 14 <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/legalite-entre-les-femmes-et-les-hommes-declaree-grande-cause-nationale-par-le-president-de-la-republique/> consulté le 05 mai 2018
- 15 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682629&dateTexte=20180507>
- 16 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/06/2/charte_de_la_laicite_commentee_270062.pdf consulté le 05 mai 2018.
- 17 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/25/1/chartelaicite_268251.pdf consulté le 05 mai 2018.
- 18 Programme du Cycle 3 publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015
- 19 Convention interministérielle, « Pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif », 2013
- 20 URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf
- 21 FERRIÈRE, Séverine et MORIN-MESSABEL, Christine. « Contre-stéréotypes et développement de l'identité de genre – Impacts des lectures d'albums en maternelle », CONNAN-PINTADO C., BEHOTEGUY G, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse: France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014, p. 225-238.
- 22 KOLHBERG, Lawrence. «A cognitive-developmental analysis of children's sex rôle concepts and attitudes», *The Development of Sex Differences*, 1966
- 23 DE BOISSIEUX, Corinne. « Pour une étude du genre scolaire », Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) 2007. URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Corinne_DE_BOISSIEU_088.pdf
- 24 DUFAYS, Jean-Louis. « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Trema* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 21 avril 2018. URL : <https://journals.openedition.org/trema/1579>
- 25 TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 1999. p 18
- 26 TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 1999. p 21
- 27 CHABANNE et al., Jean-Charles. « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation. Prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire », *Le français aujourd'hui* 2004/2 (n° 145), p. 76-84.
- 28 Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*,29(3), 673–694.

-
- 29 COSTE, Marion. « De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : la littérature et l'égalité fille-garçon », *Le français aujourd'hui* 2017/2 (N° 197), p. 109-118.
- 30 BRUEL, Christian (auteur) et GALLAND, Anne (illustratrice). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009 (édité pour la première fois en 1976 par la maison d'édition « Le sourire qui mord »)
- 31 DUFAYS, Jean-Louis. « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 19 février 2018. URL : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- 32 TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 1999. p 132
- 33 TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 1999. p 126
- 34 TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 1999. p 167
- 35 VÉRIN, Anne. « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°12, 1995. Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. P 21-36 https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_12_1_2155
- 36 DUFAYS, Jean-Louis. *Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient* In : *Le Stéréotype : Crise et transformations*. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994. URL : <http://books.openedition.org/puc/9702?lang=fr>
- 37 DUFAYS, Jean-Louis. *Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient* In : *Le Stéréotype : Crise et transformations*. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994. URL : <http://books.openedition.org/puc/9702?lang=fr>
- 38 DUFAYS, Jean-Louis. *Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature*. In: *Marges Linguistiques*, 2001. p. 19-30.
- 39 DIAS-CHIARUTTINI, Ana. « Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 19 avril 2018. URL : <https://journals.openedition.org/reperes/884>
- 40 MANUELIAN, Marie et al., « Littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ? » *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N°193), p 45-62
- 41 BRUGEILLES, Carole et al., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* 2002/2 (Vol. 57), p. 261-292.
- 42 BRUGEILLES, Carole et al., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* 2002/2 (Vol. 57), p. 261-292.
- 43 Programme du Cycle 3 publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015
- 44 BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009 (édité pour la première fois en 1976 par la maison d'édition « Le sourire qui mord »)
- 45 Programme du Cycle 3 publié au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015
- 46 BRUEL, Christian (auteur), GALLAND, Anne (illustratrice), *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009 (édité pour la première fois en 1976 par la maison d'édition « Le sourire qui mord »)

Bibliographie

- DE BOISSIEUX, Corinne. « Pour une étude du genre scolaire », Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation) 2007. URL :http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Corinne_DE_BOISSIEU_088.pdf
- BRUEL, Christian (auteur) et GALLAND, Anne (illustratrice). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Éditions Être, 2009 (édité pour la première fois en 1976 par la maison d'édition « Le sourire qui mord »)
- BRUGEILLES, Carole et al., « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* 2002/2 (Vol. 57), p. 261-292.
- CHATARD, Armand, GUIMOND, Serge, LORENZI-CIOLDI, Fabio *et al.*, « Domination masculine et identité de genre », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2005/3 (Numéro 67-68), p. 113-123. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2005-3-page-113.htm>
- COSTE, Marion. « De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : la littérature et l'égalité fille-garçon », *Le français aujourd'hui* 2017/2 (N° 197), p. 109-118.
- DAFFLON NOVELLE, Anne. « identité sexuée : construction et processus », dans A.DAFFLON NOVELLE, *Filles-garçons, socialisation différenciées ?*, Grenoble, PUG, 2006. p 9-23
- DIAS-CHIARUTTINI, Ana. « Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 19 avril 2018. URL : <https://journals.openedition.org/reperes/884>
- DUFAYS, Jean-Louis. Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature. In: *Marges Linguistiques*, 2001. p. 19-30.
- DUFAYS, Jean-Louis. *Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient* In : *Le Stéréotype : Crise et transformations*. Caen : Presses universitaires de Caen, 1994. URL : <http://books.openedition.org/puc/9702?lang=fr>
- DUFAYS, Jean-Louis. « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 19 février 2018. URL : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>

-
- FERRIÈRE, Séverine et MORIN-MESSABEL, Christine. « Contre-stéréotypes et développement de l'identité de genre – Impacts des lectures d'albums en maternelle », CONNAN-PINTADO C., BEHOTEGUY G, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse: France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014, p. 225-238.
 - MANUELIAN, Marie et al., « Littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ? » *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N°193), p 45-62
 - MARRO, Cendrine. « Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passant en 1ere S : Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ? Etude différentielle suivant le sexe des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, n°110, janvier-février-mars 1995, p 27-35.
 - TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 1999.
 - VÉRIN, Anne. « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°12, 1995. Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. P 21-36
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_12_1_2155

Liste des annexes

Tapuscrit Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon	93
Ecrits de travail séance 2 : D'après Julie, comment est un garçon ?.....	96
Ecrit de travail séance 3 : Qu'est-ce que l'ombre mélange ? Pourquoi cela dérange-t-il Julie ?	98
Transcription séance 5 : Qui est ce « on » ?	99
Transcription séance 5 : Pourquoi la préfère t-on comme cela ?	104
Transcriptions séance 5 : Comment se sent Julie ?	106
Ecrits de travail séance 6 : Qu'est ce que Julie a compris à la fin de l'histoire ?.....	111
Transcription séance 6 : illustration finale	113
Séance 7 et plus : production d'écrits.....	117
Séance 1 EMC : scénarios proposés aux élèves	122

Tapuscrit *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*

Une ville, une maison...

... une chambre d'enfant.

Maman entre dans la chambre

- Dis-moi, ma chérie, tu es bien sûre d'avoir besoin de tes patins pour lire ? Tu ne peux vraiment rien faire comme tout le monde ?

- Je ne suis pas comme tout le monde maman. Je suis Julie !

Julie n'est pas polie
elle suce encore son pouce
Julie est très jolie
mais voudrais être rousse

Julie n'est pas très douce
elle n'aime pas les peignes
et se cache sous la mousse
pour ne pas qu'on la baigne

Julie sait ce qu'elle veut
elle en parle à son chat
ils ont de drôles de jeux
que ses parents n'aiment pas

Mais elle voudrait qu'on
l'embrasse quand même.

Départ en promenade

- Il est hors de question que je t'emmène dans cet état !

...

- Julie, ça va mal se terminer, tu vas te peigner un peu mieux !

...

- Ma parole, tu le fais exprès ! Tu sais très bien que ce pull est déchiré. D'ailleurs, je vais le jeter.

...

- Là, tu es toute belle, ma chérie, je te reconnais maintenant.

Julie aime les miroirs

- Julie, tu n'as pas vu le rideau que je viens de repasser ? Et qu'est-ce que tu fais encore dans la salle de bains ? Julie, c'est la dernière fois que je te demande de mettre le couvert, ton père va rentrer !

...

- Regarde un peu dans quel état tu t'es mise ! Tu ne peux pas faire attention, non ? Cette enfant me rendra folle ! Et toi, Michel, dis quelque chose, au moins.

- C'est vrai, Julie, maman a raison. Tu est insupportable ! Toujours à dire de vilains mots, toujours en train de tomber, toujours prête à faire une bêtise. Un vrai garçon manqué, voilà ce que tu es !

- Ah, pour cela, elle ressemble bien à ta sœur !

- Je te prie de ne pas mêler ma sœur à cette histoire.

Julie n'écoute plus, c'est toujours la même chose : garçon manqué, garçon manqué, garçon manqué, garçon manqué !

Si bien qu'un matin...

- Maman, maman regarde ! J'ai une ombre de garçon.

- Mais non, ma puce, tu n'es pas encore bien réveillée, c'est tout. Tu vois bien, il n'y a rien. Je me demande où tu vas chercher des idées pareilles.

Julie n'avait pas rêvé :
elle a bien une ombre
de garçon ! Mais personne
ne veut la croire.

Quand une ombre
un peu trop sombre
vous suit comme
votre ombre,
non d'un concombre,
elle vous encombre.

Julie en a assez.
Cette ombre étrange
qui tout mélange
et la dérange,
que le diable la mange !

Dialogue avec une ombre qui ne répond pas

- Va-t-en !

Tu fais peur à mon chat.

Et un garçon, c'est même pas comme ça.

Allez, laisse-moi tranquille, je ne suis pas comme toi, moi.

Je suis une fille !

- Dis, maman, les ombres, ça mange de la lumière ? Dis, maman, s'il n'y a plus de lumière, ça fera mourir les ombres ?

Jolie Julie, la nuit,
de ses yeux grands ouverts
dessine pour demain
des matins sans soleil.

Mais chaque matin, il fait grand jour et dès qu'elle peut être seule avec cette ombre, Julie essaie de s'en débarrasser. Elle patauge longtemps dans les flaques d'eau. Si cette ombre pouvait attraper une bonne bronchite, Julie serait enfin tranquille. Cours, Julie, ton ombre est toujours là !

On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie. On l'aime bien quand elle s'assied mieux que Julie. On l'aime bien quand elle parle moins que Julie. Maintenant, elle ne sait même plus à qui elle ressemble. Même son miroir ne la reconnaît plus.

Ce soir, Julie est découragée. Et si c'était l'ombre qui avait raison. Elle n'est peut-être qu'un garçon... manqué en plus, avec cette fente entre les cuisses qu'elle aime bien toucher doucement.

Julie ne sait plus qui elle est puisqu'elle devrait toujours faire comme quelqu'un d'autre pour être aimée.

Elle voudrait être petite, toute petite. Elle voudrait se cacher dans un trou de souris. Sous terre, les souris n'ont pas d'ombre, elles, au moins. Tiens, c'est vrai, sous terre, il fait toujours noir, on n'a pas d'ombre !

Le parc

- Qu'est-ce que tu fais dans ce trou ?

- Ben... Et toi ? Pourquoi tu pleures ?

- Quand j'ai de la peine, je viens ici pour pleurer sans personne pour se moquer de moi. Tout le monde dit que je pleure comme les filles. D'ailleurs, tout le monde dit que j'ai une tête de fille.

- De toutes façons, elle n'était pas assez grande, ta pelle !

- Ben... Et les souris, elles en ont des pelles ?

- Chut, voilà quelqu'un. Vite, cachons-nous !

- C'est mes parents, dit Julie. Ils ne nous ont pas vus. Et les tiens ?

- Oh, les miens ! Ils dorment toujours.

- Tu sais, moi, tout le monde me dit que je suis un garçon manqué. Les gens disent que les filles, ça doit faire comme les filles, les garçons, ça doit faire comme les garçons. On n'a pas le droit de faire un geste de travers. Tiens, c'est comme si on était chacun dans son bocal.

- Comme pour les cornichons ?

- Oui, comme pour les cornichons. Les cornifilles dans un bocal, les cornigarçons dans un autre, et les garfilles, on ne sait pas où les mettre. Moi, je crois qu'on peut être fille et garçon, les deux à la fois si on veut. Tant pis pour les étiquettes. On a le droit !

- Tu crois ?

- Bien sûr qu'on a le droit.

Ils se sont endormis.

C'est le matin. Il ne fait pas très chaud. Il fait un peu faim.

- Qu'est-ce qu'on fait, Julie ?

- Ben, on rentre chez nous.

- Oui. Mais qu'est-ce qu'on va dire ?

- On n'a qu'à dire qu'on s'était perdus et puis qu'on s'est retrouvés.

Oh, pour sûr, ça va barder à la maison. Mais ce qu'elle a compris cette nuit compte plus que tout. « On a le droit. On a le droit », répète Julie en marchant. Il peut tout arriver. Elle est Julie, elle le sait maintenant.

Julie-chipie
Julie-furie
Julie-Julie

Ecrits de travail séance 2 : D'après Julie, comment est un garçon ?

Elève M

- *Un garçon sa se peigne*
- *Un garçon ne mais pas des pulls déchirée.*
- *Un garçon ça ne dit pas de mots méchants.*
- *Un garçon ça se mais pas sous la mousse.*

Elève C

Les garçons, ça fait peur au chat, ça n'a pas besoin de se peigner comme Julie le fait. Les garçon ça s'en fiche des miroire et les garçons ça a une ombre de garçon. Les garçon ça doit avoir les cheveux court.

Elève N

A mon avis, Julie pense qu'un garçon est : accès grand, avec, des yeux bleus et des cheveux blond qui. La un fort caractère, il n'a pas des cheveux très longs, qu'il n'a pas des vêtements de fille.

Elève F

Un garçon n'a pas le même sexe qu'une fille. S'a sabille pas pareille, sa ne mais pas de tallon eau. Les garçon ne joue pas au même jeux que les fille. Un garçon un peut plus brute que les fille. Est les garçon sa ne fait pas les même sport.

Elève T

Julie trouve que les garçons ne font rien comme les filles. Mais, elle prend conscience que les fille peuvent être unpeut comme les garçon et les garçon impeut comme les filles

Elève 1

Julie trouve qund garçon a les cheveaux courts et que c'est beau.

Elève 2

Julie pense qu'un garçons c'est pas très beau parce que, ca ce coiffe pas comme elles

Elève 3

Julie pense que les garçon ça n'écoute pas. Que ça ne fait pas les chose.

Elève 4

Un garçon napas les même cheve et napas la même chose dans l'entre jenbe.

Elève 5

Un garçon a les cheveux court il s'habite en bleu, en noir, en gris, ils sont grands. Julie pense que les garçons sont pas pareil que les filles.

Elève 6

Julie pense qu'un garçon c'est gentille et fort que sa s'abille de couleur sombre et qui a les cheveux courts.

Elève 7

Un garçon ça n'a pas des cheveux longs, un garçon ne se regarde pas aussi longtemps dans un miroir. Peut-être qu'un garçon ne s'habille pas joliment pour aller se promener. Un garçon ne peux pas avoir l'ombre d'une fille ou l'inverse.

Elève 8

*-Pour moi un garçons ses étrange.
-Pour moi un garçons ses dérangant.
-Pour moi un garçons ses encombrant.
-Pour moi un garçon sa mélange tout.
-Pour moi un garçon ses bête.*

Elève 9

- étrange

Elève 10

*- étrange
- propre
- peigné
- bête*

Elève 11

Julie pense qu'un garçon c'est différent des filles et que les fille c'est bien abillé et que les garçons sont pas toujours bien abillé

Elève A

Julie pense qu'un garçon c'est une personne bien coiffé et bien abillé qui est polie. Qui ne suce pas sont pouce et qui ne parle pas à sont chat.

Elève 12

Julie pense qu'un garçon c'est différent des filles, que (c'est comme si les filles étaient dans un bocal et les garçons dans un autre. Que les garçons ont une ombre de filles et que les filles ont une ombre de garçons.

Elève 13

Julie pense qu'une ombre de garçon. C'est avec des longs cheveux, des vetement de fille, ... les garçons ses avec des cheveux pas longs

Elève EIP

Julie pense qu'un garçon c'est :

Elève 14

Un garçon c'est pour Julie c'est qui a des cheveux courts et elle pense que c'et beau une fille

a des cheveux longs et les garçon chante pas. Les filles ne jouent pas au foot est les garçon si.

Elève 15.

Julie pense que un garçon c'est comme une fille est que les filles c'est des filles manqué est que Julie c'est un garçon manqué

Elève 16

Julie pense qu'un garçon, ça a les cheveux courts. Elle pense que les garçons ne s'habillent pas comme les filles. Les garçons n'ont pratiquement pas besoin de leur maman. Il ne jouent pas pareil que les filles. Ils mettent toujours du gel das les cheveux.

Elève 17

Julie pense que les garçon ont les cheveux cour, ils font leur beaux, et ils joue au foot.

Elève 18 :

Un garçon n'a pas le même caractère, ne joue pas au même jeu, se prend pour le plus fort...

Il ne se coiffe pas pareille, ne s'habille pas pareille.

Il ne font pas les même chose au cour de la journer.

Ils n'ont pas les même sport...

Au finale, il ne sont pas pareille.

Ecrit de travail séance 3 : Qu'est-ce que l'ombre mélange ? Pourquoi cela dérange-t-il Julie ?

Elève EIP et Elève A:

Les gestes de Julie.

Parce que lombre fait tout le contraire de ce qu'elle fait.

Elève M et élève 18 :

L'ombre mélange Julie, une fille et un garçon.

L'ombre dérange Julie car elle ne fait pas pareille qu'elle.

Elève C et élève N :

L'ombre mélange les actions : Julie joue gentiment avec sa poupée contrairement à l'ombre qui lui arrache la jambe. Julie ramasse les assiettes alors que l'ombre les balance par terre. Mais quand elle joue au foot, l'ombre de garçon fait pareil qu'elle donc ça la dérange.

Elève F et élève 7 :

- La mélange Julie et un garçon.

- C'a la dérange parce que l'ombre ne fait pas la même chose qu'elle.

Elève T et élève 5 :

L'ombre mélange tout car elle fait ce qu'elle veut.

Cela dérange Julie car personne ne veut la croire et cette ombre fait fuir son chat.

Elève 1 et élève 2 :

L'ombre de Julie fait des bêtise.

Parce que l'ombre la dérange donc elle n'est plus qui elle est.

Elève 3 et élève 4 :

L'ombre de Julie ne fait pas bien les choses.

Elève 6 et élève 8 :

- L'ombre mélange Julie à un garçons. Ceux qui fait qu'elle a une ombre de garçons. Julie joue au foot mais son ombre c'est un garçon qui joue au foot.

- Sont ombre la dérange parce que sa fait partir son chat, l'ombre est encombrantes.

Elève 9 et 10

- L'ombre mélange l'image de Julie.

- Sa dérange Julie car elle n'est pas un garçon, elle n'a pas envie de l'être.

Elève 12 et 13 :

L'ombre mélange le garçon et la fille et ça mélange les gestes (parfois).

L'ombre dérange Julie car elle ne lui ressemble pas et que'elle fait tout le contraire de Julie.

Elève 14 et élève 16 :

Parce que l'ombre fait les mouvement d'un garçons

Parce que Julie a l'ombre d'un garçon manquers

Elève 15 et élève 17 :

L'inverse d'une fille. Donc ses ça qui la dérange. Julie fait quelque chose et l'ombre fait l'inverse.

Transcription séance 5 : Qui est ce « on » ?

8'35

Maitresse : MAIT Elève T : ELEVT Elève A : ELEVA Elève C : ELEVC
Elève F : ELEVF Elève M : ELEV M Elève N :ELEV N

MAIT 1 : – Entre entourage et proche est qu'il y a une différence ?

ELEV 1 : – Ben nan

ELEV 2 : – Euh :::

MAIT 2 : – Y a pas de différence si je dit entourage et proches ?

ELEV 3 : – ah si:::\$

ELEV 4 : – Si !

brouhaha

MAIT 3 : – Hop hop !/ Sophie

ELEV18. 1 : – Euh l'entourage c'est par exemple :: bah si va dans un magasin bah c'est ton entourage

ELEV 5 *plusieurs* : – L'entourage c'est un magasin !

Rires des élèves

MAIT 4 : – L'entourage de quelqu'un

ELEV 6 : – C'est euhm :::

MAIT 5 : – non tu n'as toujours pas la parole ! Ecoute Inès si tu n'est pas d'accord lève le doigt

ELEV2. 1 : – Par exemple quand t'as ta famille/ ben euh c'est ton entourage pace que euh

MAIT 6 : – Est-ce que c'est que la famille l'entourage ?
ELEV 7 : – Nan
ELEV 1 : – C'est euh par exemple toutes les personnes qui t'entourent
MAIT 7 : – Ce sont toutes les personnes qui t'entourent ?
Brouhaha
ELEV 8 : – La famille !
MAIT 8 : – Qui ferait par exemple partie de votre entourage ?
Brouhaha
ELEV 9 : – Toi !
MAIT 9 : – Moi ?!
ELEV 10 : – Oui !
ELEV 11 : – Oui
MAIT 10 : – Je fais partie de votre entourage/
ELEV 11 : – Parc'que tu nous entoures
MAIT 11 : parc'que je suis là je suis dans votre/ dans votre espace/ dans votre sphère/ vos connaissances/ d'accord ? / et alors la différence avec les proches ?
YANI 1 : – les proches c'est ::: la famille !
MAIT 12 : – Les proches c'est la famille, que la famille?
ELEV 12 *plusieurs* : – NAAAAAN !!!
Brouhaha
YANI 2 : – Et les amis !
ELEV 13 : – les amis !
MAIT 13 : – Les amis !
ELEV 14 : – les amis très proches
ELEV 15 : – les meilleurs
Brouhaha
MAIT 13 : – Hop ! La on s'entend plus !
ELEV 16 : – Beh les amis qui sont euh là pour toi donc euh
MAIT 14 : – Donc les amis/
ELEV 17 : – Proches !
MAIT 15 : – Proches/ et alors est-ce que vous faites une différences entre les amis et les copains ?
ELEV 18 : – bah nan
ELEV 19 : – bah les amis c'est euh ben oui
ELEV 1 : – les amis c'est plus ::: que les copains
MAIT 16 : – les amis c'est plus proches que les copains/
ELEV 20 : – Oui
ELEV 21 : – Bah oui
MAIT 17 : – est-ce que vous seriez assez d'accord avec ça ?
ELEV 22 *plusieurs* : - Oui ::::!
MAIT 18 : – Oui/ en général les amis/ les amiii/ vraiment c'est des gens sur qui tu l'as dit/
c'est des gens sur qui
ELEV 23 : – faire confiance
ELEV 24 : – on peut compter
MAIT 19 : – on peu compter/ oui vas-y Fabio ?
ELEV 25 : – on peut faire confiance
MAIT 20 : – à qui on peut faire confiance/ là ce sont les Amis/ et les copains ?
ELEV 26 : – beh c'est avec ceux que tu joues
MAIT 21 : – ceux avec qui on joue/ avec qui on
ELEV 27 : – on parle

ELEV 28 : – on se fâche
 ELEV 29 : – discute
 MAIT 22 : – Mais on se fâche quand même des fois
 ELEV 30 : – Ah ouiii hein
 MAIT 23 : – Mais on se fâche jamais avec ses amis
 ELEV 31 : – Si
 ELEV 32 : – Si si
 ELEV 33 : – Si :::
 ELEV 34 : – Si si parfois/parfois
 MAIT 24 : -- Ca peut arriver/ alors revenons à Julie/On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie/ On l'aime bien quand elle s'assied mieux que Julie/ On l'aime bien quand elle parle moins que Julie / Donc revenons à ce on / avec tout ce qu'on a dit / ça pourrait donc être qui / *à un élève* / euh tu as vu comment tu te tiens dans la classe !
 ELEVA 2 : – son entourage
 ELEV12. 1 : – les deux ?
 ELEVA 3 : – Ou bien les deux
 MAIT 25 : – Alors/ dans son entourage/ qui on a on a dit ?
 ELEV 35 *plusieurs* : – les parents
 MAIT 26 : – on a les parents
 ELEV 36 : – les autres personnes
 ELEV 37 : – et toutes les personnes qui l'entourent
 MAIT 27 : – et toutes les personnes qui l'approchent
 ELEVEIP 1 : – donc c'est les autres
 MAIT 28 : – les autres enfants ou c'est seulement les parents ? / donc/ alors il faut qu'on essaie de se mettre d'accord
 ELEVA 4 : – c'est pas que les parents
 ELEV8. 3 : – Mais euh dans l'histoire/ dans l'histoire ils parlent que/ 'fin ils parlent que des/ 'fin des parents ::, de Julie, son ombre tout ça
 MAIT 28 : – Oui
 ELEV8. 4 : – Y parlent pas des/ 'fin y parlent/ y parlent pas des des copains/ euh et tout ça
 ELEV 38 : – si ::: à la fin
 MAIT 29 : – alors/ dans l'histoire/ dans l'histoire ils ne parlent que des parents/
 ELEV 39 : – du chat
 MAIT 30 : et là où on s'est arrêtés/ là où on s'est arrêtés ils ne parlent que des parents, du chat et de Julie
 ELEV 40 : – Oui
 MAIT 31 : il ne parlent pas encore du p'tit garçon
 ELEV 41 : – nan
 MAIT 32 : – On est d'accord/ sauf que euhm/ qui est-ce qui dit ça ?
 ELEV 42 : – les parents
 ELEV 43 : – nan
 ELEV 44 : – nan
 ELEVT 2 : – ben euh le narrateur
 MAIT 33 : – le narrateur/ qui peut euh/ qui peut représenter le narrateur ?
 ELEV 45 *plusieurs*: - ben :::
 ELEV 46 : – ON
 MAIT 34 : – On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie/ on l'aime bien quand elle s'assied mieux que Julie/ on l'aime bien quand elle parle moins que Julie
 ELEV 47 *deux* : – Ben euh :: les parents
 MAIT 35 : – Vous avez repris votre texte ? / trouvez l'endroit où ça se situe

brouhaha

ELEV 48 : – c'est bon !

MAIT 36 : – qu'est-ce qu'il y a avant/ qu'est-ce qu'il y a après ?/ lisez-le reprenez le temps/ il n'y a que deux groupes qui sont revenus au texte/ il n'y a que le groupe de Raphaël qui du coup/ comme ils avaient des interrogations/ ils ont repris le texte/ Et le groupe de Camille/ Camille elle m'a même demandé : on a le droit de reprendre le texte ?/ mais si je n'a que vais pas voulu que vous regardiez le texte je vous l'aurais pris/ donc à partir du moment où je vous l'ai laissé on a toujours le droit d'y jeter un oeil/ donc/ oui ?

ELEV3. 1 : – Que :::::::::::

MAIT 37 : – Que quoi que ?

ELEV3. 2 : – Enfin avant/ y a marqué euh/ euh Julie serait enfin tranquille et que après

MAIT 38 : – Oui mais moi la question que je pose c'est « qui est-ce qui peu dire ça ?

ELEV 49 : – euhm les ::: les parents ? c'est ça ?

ELEV 50 : – c'est ça

ELEVA 5 : – le narrateur ?

ELEV 51 : – Le narrateur !

ELEV 52 : – ben ceux qui représentent le on

MAIT 39 : – Le narrateur/ Et qui pourrait représenté ce narrateur là/ Pourquoi il dit ça le narrateur ?/ pourquoi il écrit ça le narrateur ?

ELEVA 6 : – Ben pour nous faire comprendre que quand elle change eh ben...

MAIT 40 : – Est-ce que / est qu'elle change là pour l'instant ?

ELEV 53 *plusieurs*: – Naaan

MAIT 41 : – Est qu'on en est là où elle change ?

ELEV 54 *plusieurs* : - Naan

MAIT 42 : – elle a pas changé/ donc pourquoi il aurait écrit ça le narrateur ?

Silence 5 secondes

ELEV 55 : – ah mais c'est p't'et son ombre

MAIT 43 : – Qu'est ce qui a écrit après ?

ELEV 56 *plusieurs* : – Maintenant elle ne sais plus/

MAIT 44 *avec ELEV 56*: – Maintenant elle ne sais même plus à qui elle ressemble

ELEV 57 : – Ca c'est les parents qui disent ça

ELEV 58 : – même son miroir ne la reconnaît plus

MAIT 45 : – Ce sont les parents qui disent ça ?

ELEV 59 : – Nan

ELEVA 7 : – Non c'est elle qui dit ça

Brouhaha

ELEV 60 : – Nan ces parents veulent pas/ veulent pas croire qu'elle a une autre ombre

MAIT 46 : – Nan parce que les parents ne veulent pas croire qu'elle a une autre ombre

ELEV 1 : – Donc comment euh comment ils peuvent dire ça s'ils la croient pas ?

MAIT 46 : – Donc comment ils peuvent dire ça ? /

ELEVA 8 : – /c'est elle

MAIT 47 : – / très bonne question

ELEVA 9 : – C'est elle/ C'est elle qu'esplique

MAIT 48 : – C'est elle qui explique/ c'est Julie en fait qui explique / Pourquoi elle expliquerait ça alors ?

ELEVA 10 : – Ben pour dire ::

MAIT 49 : – Elle le dit ? / est-ce qu'elle le dit ?

ELEV 62 : – Non

ELEV 63 : – Nan !

MAIT 50 : – Alors qu'est-ce qu'elle fait ?

ELEVA 11 : – Elle le pense
 ELEVM 2 : – Elle se sent mal
 MAIT 51 : – Elle le pense !
 ELEVC 1 : – Elle le ressent
 MAIT 52 : – Elle le Ressent/ donc ça ça pourrait très bien être ce que ressent et ce que pense Julie
 ELEV 64 : – Oui
 MAIT 53 : – Et peut-être les ...
 ELEV 65 : – pensées
 MAIT 54 : – Les...
 ELEV 66 : – idées
 ELEVEIP 2 : – Caractéristiques
 ELEV 67 : – Les questions
 MAIT 55 : – les questions qu'elle se pose / les choses qu'elle se dit / d'accord ? / donc dans ces cas là je reprends ma question que nous n'avons toujours pas réglée / qui est ce on
 ELEV 68 : – eh béh :::/
 ELEV 69 : – Euh les parents
 ELEV2. 2 : – Euh les parents et les lecteurs
 MAIT 56 : – Ah est-ce qu'il parle des lecteurs ?
 ELEV 70 : – Non
 ELEV 71 : – Non
 MAIT 57 : – Pourquoi non ? / pourquoi ça ne peut pas être les lecteurs ? On l'aime bien quand elle n'est pas coiffée comme Julie. On l'aime bien quand elle s'assied mieux que Julie. On l'aime bien quand elle parle moins que Julie / Pourquoi ça ne peut pas être les lecteurs ?
 ELEV18. 2 : – Ben parce que chacun a son euh :: goût
 ELEV 72 : – Ah oui chacun a son idée
 MAIT 58 : – Parce que chacun a son idée et est ce que le narrateur connaît chacun/ chacune de vos idées ?
 ELEV 73 *plusieurs* : – No::n !
 MAIT 59 : – Alors il ne peut pas dire ça donc ça ne peut pas être le lecteur/ donc ça revient/ On on revient encore à la même question/ donc qui est ce on ?
 ELEVA 12 : – Tout ceux qui connaissent Julie
 MAIT 60 : – Donc son entourage/ Vous venez d'me dire que c'est c'qu'elle pense/ donc c'est peut-être/ il a écrit ça parce que peut-être/ c'est c'qu'elle pense/ et est-ce que vous pensez qu'elle ne pense qu'à l'histoire ?
 ELEV 74 : – Ben euh ::
 MAIT 61 : – Vous vous lisez une histoire/ vous être d'accord ?
 ELEV 75 *plusieurs* : -- Oui
 ELEV 76 : – oui
 MAIT 62 : – Mais elle c'est une petite fille/
 ELEV 77 : – Oui
 MAIT 63 : – Elle pense à quoi ou à qui ?
 ELEVT 3 : – Ah :: sa vie
 MAIT 64 : – A sa vie et donc dans sa vie qui y a t-il ?
 ELEVA 13: – Eh beh :: l'ombre
 MAIT 65 : – Qui y a t-il ?
 ELEV 78 : – Son chat !
 ELEV 79 : – Les autres personnes !
 MAIT 66 : – Les autres personnes c'est à dire ?
 ELEV 80 *Plusieurs* : – Son entourage !!

MAIT 65 : – Son entourage/ dont font partie les
 ELEV 81 : – Les parents !!
 MAIT 66 : – Les parents/ Donc/ Est-ce que nous sommes là un peu d'accord ?/ Donc le on
silence 5 secondes
 MAIT 67 : – Le on.../ comment on met/ quel est le verbe qu'on emploie quand on n'est pas très
 sûr ?/ le on
 ELEV12. 2 : – POURRAIT
 MAIT 68 : – Très bien/ le on.../ *écrit en même temps*/ le on pourrait
 ELEV 82 :-- tête
 MAIT 69 : – Pourrait-être très bien/ j'ai bien aimé la liaison parce que ça me dit que ça s'écrit
 avec un T/ Le on pourrait-être
 ELEVA 14 : – Ses euh... son entourage !
 MAIT 70 : – Son entourage

Transcription séance 5 : Pourquoi la préfère t-on comme cela ?

3'00

Maitresse : MAIT Elève T : ELEVT Elève A : ELEVA Elève C : ELEVC
 Elève F : ELEVF Elève M : ELEV M Elève N :ELEV N

brouhaha

MAIT 1 :- pourquoi la préfère t'on comme cela ? vous y avez en parti répondu déjà, pourquoi
 la préfère t'on comme cela ?

ELEV 1 :- parcequ'elle est (*brouhaha*) parcequ'elle est plus posée

MAIT 2 :- Alors parcequ'elle est plus =

ELEV 2 :- (*plusieurs élèves en même temps*) posée

MAIT 3 :- posée

ELEV 3 :- elle est calme

MAIT 4 :- Elle est bien coiffée

Brouhaha

MAIT 5 :- quesque ça veut dire alors ?

ELEV 4 :- elle est plus calme

Brouhaha

MAIT 6 :- Pourquoi la préfère t'on comme cela ? vous avez déjà en parti répondu

ELEV 5 : parceque : =

ELEV M 1 : elle est mieu élevée !

MAIT 7 : Parcequ'elle est mieux élevée ? elle FAIT mieux élevée

Brouhaha

ELEV 7 :- euh ::

Brouhaha

ELEV 8 :- (*chuchotements*) arrete ::

ELEVA 1 :- parcequ'ils veulent quelle soit (*chuchotements*)

MAIT 8 :- Oui ? parcequ'ils veulent ?

ELEVA 2 :- quelle soit comme ça

MAIT 9 :- qu'ils veulent quelle soit comme ça ! oui. Parceque =

Brouhaha

MAIT 10 :- son entourage veut

Brouhaha

MAIT 11 :- Son entourage VOUDRAIT plutôt / quelle soit =

ELEV 11 :- comme ça

ELEV 12 :- Comme une fille

ELEV 13 :- comme une vraie fille

MAIT 12 :- comme une vraie fille.

Brouhaha

ELEV 14 :- une vraie fille (*brouhaha*)

MAIT 13 :- D'accord, / ok. Donc on reprend c'est-à-dire mieux élevée

ELEV 15 :- plus aimable

MAIT 14 :- plus aimable

ELEV 16 :- (*plusieurs élèves parlent en même temps*) et calme, un peu calme

ELEV 17 :- plus calme !

MAIT 15 :- euh plus aimable, plus calme

Brouhaha

ELEV 3 :- plus euh =

MAIT 16 :- plu : quoi vous m'avez dit ?

ELEV 4 :- posée

MAIT 17 :- plus posée

Brouhaha

ELEV 20 : agréable

Brouhaha

MAIT 18 :- plus agréable

ELEV 21 :- polie !

ELEV 13 1 : et plus gentille

MAIT 19 :- plus polie

ELEV 13. 2 :- plus gentille

Brouhaha

ELEV 24 :- ouai c'est bon on va pas tout mettre hein

MAIT 20 :- on va pas tout mettre. Point de suspension c'est c'qu'on fait ! euh, à quoi ça correspond là cette idée ? / rappelez vous / ça correspond à quoi dont on a parlé la dernière fois ça veut dire quoi ? les filles sont mieux élevées, plus aimables, plus posée, plus polies,

ELEV 25 :- ca veut dire que :

MAIT 21 :- mieux peignées, mieux habillées ça s'appelle #

ELEV 26 :- Ah !

MAIT 22 :- des ?

ELEV 27 :- des s ::: (*plusieurs élèves en même temps*) des s :::

ELEV 28 :- ah des ::

ELEV 1 :- des stéréotypes ! des stéréotypes !

MAIT 23 :- ca y est ! il a trouvé ! (*brouhaha, applaudissements*) Des stéréotypes ! donc en fait les parents voudraient quelle corresponde aux stéréotypes

ELEV 30 :- aux stéréotypes

MAIT 24 : des parents et l'entourage qu'ils ont #

brouhaha

MAIT 25 :- très bien. Alors maint'nant / attention

brouhaha

MAIT 26 :- cht cht cht / Comment se sent Julie ?

ELEV 31 :- han ! elle se sent#

MAIT 27 :- et là je veux pas seul'ment qu'on me dise elle se sent mal (*brouhaha*)

Transcriptions séance 5 : Comment se sent Julie ?

9'37

Maitresse : MAIT Elève T : ELEVT Elève A : ELEVA Elève C : ELEVC
Elève F : ELEVF Elève M : ELEV M Elève N :ELEV N

MAIT 1 :-- et là je veux pas seul'ment qu'on me dise elle se sent mal ! moi ce que je voudrait c'est qu'on me dise vraiment COMMENT se sent Julie.

ELEV 1 :-- (*plusieurs en même temps*) elle se sent, euh

MAIT 2 : -- et là vous avez le texte pour vous aider

Brouhaha

MAIT 3 :-- Donc Julie / comment se sent julie ?

ELEV1. 1 : euh julie ne sait plus si c'est un garçon ou une fille ?

MAIT 4 : qui ? qui c'est ? qui c'est C'EST ? julie ne sait plus qui c'est un garçon ou une fille ? qui c'est ? donc qui me l'exprime différemment ?

Brouhaha

MAIT 5 : Oui ?

ELEV T 1 : euh julie elle sait plus à qui elle ressemble

MAIT 6 : pourquoi ?

ELEV A 1 : oui (*brouhaha*) elle est victime (*brouhaha*)

MAIT 7 : donc / je l'ai entendu la phrase et vous m'la répétez pas

ELEV 2 : julie est...elle ne sait plus ce qu'elle est

MAIT 8 : elle ne sait plus ce qu'elle est !

ELEV 3 : (*plusieurs en même temps*) ce qu'elle est

ELEV13. 1: même son miroir ne le sait pas (*brouhaha*) même son miroir ne la reconnaît plus.

ELEV 4: ça c'est pas important Ethan

ELEV13. 2 : mais si

MAIT 10 : Ah si monsieur c'est même très important !

ELEV13. 3 : c'est parce que son miroir c'est son miroir préféré

MAIT 11 :-- Pourquoi son miroir ne la reconnaît plus ?

ELEV 5 :-- c'est parce que / il a (*brouhaha*)

MAIT 12 :-- en fait quand elle dit son miroir ne la reconnaît que son miroir ne la reconnaît plus en fait qu'est ce qu'elle veut dire ?

ELEV 6 : que avant elle se coiffait mal et que maintenant elle se coiffe

MAIT 13 :-- donc qu'est ce que ça veut dire je repose ma question #

ELEV 7 : qu'il a (*brouhaha*)

MAIT 14 :-- qu'est ce que ça veut dire quand on dit même mon miroir ne me reconnaît plus ?

ELEV2. 1 :-- parce que il a été habitué qu'elle soit bien coiffé et que là elle est mal coiffée

MAIT 15 :-- Je veux juste poser une question ? est ce que nous sommes dans un conte ?

ELEV 8 : (*en chœur*) non !

MAIT 16 :-- est ce que le miroir est un personnage ?

ELEV 9 :-- (*en chœur*) non !

MAIT 17 :-- donc je repose ma question qu'est ce que c'la signifie si elle dit même son miroir ne la reconnaît plus ?

ELEV 10 :-- Ah son miroir#

ELEV 11 :-- ça veut dire que son miroir avant il avait #

ELEV 12 :-- nan son miroir ça met une image de garçon 'fin

ELEVM 1 :-- mais...ça veut dire que...
 MAIT 18 :-- Faux ! ça c'est faux
 ELEVM 2 :-- ça veut dire qu'elle se reconnaît plus
 MAIT 19 :-- ça veut dire que c'est elle qui n'se reconnaît plus !
 ELEV 13 :-- (*plusieurs en même temps*) ben oui ! (*brouhaha*)
 MAIT 20 :-- parce qu'avant qu'est ce qu'elle voyait ?
Brouhaha
 ELEV 14 :-- elle voyait la julie euh
Brouhaha
 ELEV 15 :-- la julie
Brouhaha
 ELEV2. 2 :-- la vraie julie !
 MAIT 21 :-- et c'est qui la vraie julie ?
 ELEVA 2 :-- celle qui fait des bêtises
 ELEV 16 :-- c'est celle qui (*Brouhaha*)
 ELEV 17 :-- elle fait des bêtises !
 ELEV2. 3 :-- julie jolie (*rires*)
 MAIT 22 :-- mais elle est =
 ELEV 18 :-- jolie !
 MAIT 19 :-- jolie ! c'est marqué quelque part là ?
 ELEV 20 :-- (*plusieurs en même temps*) oui !
 ELEV 21 :-- (*plusieurs en même temps*) non !
Brouhaha
 ELEV 22 :-- julie jolie (*brouhaha*)
 MAIT 24 :-- non ! pas encore. Mais /
 ELEV 23 :-- oui ?!
 MAIT 25 :-- Donc /
 ELEV 24 :-- ya écrit jolie julie !
 MAIT 26 :-- où ?
 ELEV 25 :-- (*plusieurs en même temps*) là :: ! (*brouhaha*)
 MAIT 27 :-- oui ! jolie julie la nuit, de ses yeux grands ouverts dessine pour demain des matins sans soleil donc jolie julie, donc elle est jolie !
 ELEV 26 :-- oui
 MAIT 28 :-- et pourtant, le miroir ne la reconnaît pas quand est c'qu'il ne la reconnaît pas ?
 ELEV2. 3 :-- quand elle est mal coiffée
 MAIT 29 :-- quand est c'qu'il ne la reconnaît pas ?
 ELEVA 3 :-- (*plusieurs en même temps*) quand elle est bien coiffée !
 MAIT 30 :-- quand elle est BIEN coiffée
 ELEV2. 4 :-- ah oui
 MAIT 31 :-- pourquoi il ne la reconnaît pas quand elle est bien coiffée ?
 ELEV 27 :-- parce avant elle se coiffait bizarrement
 MAIT 32 :-- parce que ?/
 ELEV 28 :-- elle se coiffait mal
 MAIT 33 :-- donc qui est-elle ?
 ELEV 29 :-- avant elle se coiffait mal et maintenant #
 MAIT 34 :-- QUI EST-ELLE ?
Brouhaha
 ELEV 30 :-- elle est julie pas jolie
 MAIT 35 :-- ah bon parce qu'elle est pas jolie ?! tu crois qu'elle pense d'elle qu'elle est pas jolie ?

ELEV 31 : non
Brouhaha
 ELEV 32 :-- la deuxième julie
 MAIT 36 :-- c'est qui, c'est quoi la deuxième julie ?
 ELEV 33 :-- celle que pense euh : ses :: son entourage et #
 MAIT 37 :-- ah tu penses que elle est ce que pense son entourage ?
 ELEV 34 :-- (*plusieurs en même temps*) non euh *brouhaha*
 MAIT 38 :-- on pourrait s'il vous plait euh en parler ensemble !
 ELEV 35 :-- ouai ! (*brouhaha*)
 ELEVT 2 :-- on pourrait peut-etre dire qu'ya en fait a euh dans l'histoire ya 3 julie !
 MAIT 39 :-- alors vas-y explique nous ça !
 ELEVT 3 :-- dans la première julie qui fait des betises on peut l'appeler julie
 MAIT 40 :-- oui
 ELEV 36 :-- ensuite, julie devient entre les 2 qui ::#
 ELEVT 4 :-- elle sait pas où elle est
 ELEV 37 :-- elle sait plus trop qui qui elle est.
 MAIT 41 :--oui
 ELEVT 5 :-- et ensuite julie qui euh qui devient ben euh #
 ELEV 38 :-- très très jolie
 ELEVT 6 :-- aimable et genre belle quoi
 MAIT 42 :-- tu penses, est c'que là pour l'instant, pour l'instant, dans ce que vous avez lu, est ce que vous pensez qu'il est écrit quelque part, que julie DEVIENT ce que les parents, ce que l'entourage voudrait qu'elle soit ?
 ELEV 39 :-- (*plusieurs en même temps*) non !
 MAIT 43 :--Pour l'instant, est c'que là vous diriez ça ?
 ELEV 40 :-- (*plusieurs en même temps*) non !
 ELEV 41 :-- mais la deuxième julie du coup c'est plutôt euh (*brouhaha*)
 MAIT 44 :-- donc, en à l'instant où on en est, on a combien de julie ?
 ELEV 42 :-- deux !
 MAIT 45 :-- on en a 2 julie ! donc je répète, ma question, qui EST la vraie julie ?
 ELEV 43 :-- celle qui :: #
 ELEV 44 :-- ben celle qui fait des bêtises
 MAIT 46 :-- celle qui fait des betises
 ELEV 45 :-- oui
 ELEV 46 :-- celle qui s'coiffe mal (*brouhaha*)
 MAIT 47 :-- celle qui parle mal
 ELEV 47 :-- celle qui s'habille mal
 MAIT 48 :-- qui s'habille mal
 ELEV 48 :-- qui parle mal
 MAIT 49 :-- MAIS !
 ELEV 49 :-- mais elle est jolie !
 MAIT 50 :-- Mais qui est jolie
 ELEV 50 :-- oh !
 MAIT 51 :-- mais elle est jolie
 ELEV2. 5 :-- c'est bizarre
 MAIT 52 :-- c'est ça qui est écrit. Jolie Julie / la nuit, de ses yeux grands ouverts
 ELEV 51 :-- dessine pour demain
 MAIT 53 :-- dessine pour demain / (élèves en même temps) : des matins sans soleil
 MAIT 54 :-- et pourquoi est c'qu'elle dessine des matins sans soleil ?
 ELEV 52 :-- parc'quelle #

ELEV2. 6 :-- parc'que, si ya pas d'soleil ya pas d'ombre
ELEV 53 :-- oui
MAIT 55 :-- c'est pas faux
plusieurs élèves s'exclament, dans un brouhaha
MAIT 56 :-- merci de nous avoir coupé la parole en hurlant. Mais qu'est c'que ça veut dire également, quand on parle de matin sans soleil ?
ELEV 54 :-- ben que (*brouhaha*)
ELEV 55 :-- que y fait gris
MAIT 57 :-- alors, elle prépare des matins sans ombre donc ça veut dire que peut-être elle ?
Brouhaha
ELEV 56 :-- qu'elle réfléchit !
MAIT 58 :-- elle est en train de réfléchir
ELEV 57 :-- qu'yaura plus d'ombre
MAIT 59 :-- comment elle pourrait faire /
ELEV 58 :-- pour se débarrasser de son ombre
MAIT 60 :-- pour se débarrasser de son ombre ?
Brouhaha
MAIT 61 :-- mais dans l'expression de tous les jours / Ce sont MES affaires, de maitresse et tu n'as pas le droit de les toucher ! tu as le droit en rev en revanche de participer avec nous à ce que nous sommes en train de faire // Dans là / dans la, la vie de tous les jours quand on dit ce sont des matins sans soleil ça veut dire que ce sont des matins qui sont comment ?
ELEV 60 : triste !
MAIT 62 :-- triste
ELEV 61 :-- pluvieux
ELEV 62 :-- parc'que #
MAIT 63 :-- qui sont tristes
ELEV 63:-- oui
MAIT 64 :-- donc, en même temps si elle, ce que pourrais vouloir dire ça alors, elle se prépare / de ses yeux grands ouverts dessine pour demain /
ELEV 64 : -- des matins
MAIT 65 :-- des matins SANS soleil. Quest c'que ça pourrait vouloir dire alors ?
ELEV 65 :-- que elle... elle est triste
ELEV 66 :-- qu'elle essaye de trouver un plan...
MAIT 66 :-- ça on l'a dit, soit que elle essaye de trouver un plan pour se pour éloigner son ombre ou alors
ELEV 67 :-- qu'elle est triste
MAIT 67 :-- et bien que #
ELEV 68 :-- elle est triste d'avoir une ombre de garçon
MAIT 68 :-- a force (*brouhaha*) a force de
ELEV 69 :-- (*brouhaha*) de réfléchir
MAIT 69 :-- de penser à / comment
ELEV 89 :-- à tout ça
MAIT 70 :-- à tout ça
ELEV 70 :-- elle est triste
ELEV 71 :-- elle est triste
MAIT 71 :-- elle devient triste
ELEVEIP 1 :-- mais maitresse, non c'est pas ça !
MAIT 72 :-- non ! j'adore le monsieur Titouan, non ! c'est pas ça !
ELEVEIP 2 :-- parce que : ya marqué euh mais chaque matin attend il fait grand jour
MAIT 73 :-- oui, c'est vrai.

ELEV 72 :-- du coup c'est euh
 MAIT 74 :--Donc ça veut dire que c'est plus quoi
 ELEVEIP 3 :-- soleil
 MAIT 75 :-- non
 ELEV 73 :--(*plusieurs en même temps*) joyeux ! (*brouhaha*)
 MAIT 76 :-- non
 ELEV 74 :--c'est plus...
 MAIT 77 :-- on a dit ça peut être deux solutions soit elle se prépare, elle se prépare et elle essaie de faire un plan pour se débarrasser de son ombre hein, mais chaque matin il fait grand jour et dès qu'elle peut être seule avec cette ombre Julie essaie de s'en débarrasser. Ou alors ça peut aussi vouloir dire que elle se prépare à force de penser à ça à des lendemains tristes, qui ont dit oui mais il y a le soleil qui apparaît, si le soleil apparaît /
 ELEVEIP 4:-- l'ombre euh (*brouhaha*)
 MAIT 78 :-- l'ombre restera / donc
 ELEV 75 :-- c'est plutôt la première proposition
 MAIT 79 :-- plutôt la première. Mais, je vous jure que ça veut dire également la deuxième.
 ELEV 76 :-- oui
 MAIT 80 :-- mais effectivement dans l'histoire ça prépare / ça prépare au fait qu'elle va
 ELEV 77 :-- faire un plan
 MAIT 81 :-- faire un plan pour se débarrasser =
 ELEV 78 :-- de son ombre
 MAIT 82 :-- de son ombre. D'accord. C'est bon ?
 ELEV 79 :-- oui
 MAIT 83 :-- donc, jolie julie ne sais plus qui elle est parc'que avant, 'fin elle elle est elle est la julie / elle est la julie euh désordonnée, la julie euh :: mais ses parents voudraient qu'elle soit / et qu'est c'que, de quoi elle a envie en fait cette julie ?
 ELEV 80 :-- de se d'avoir sa sa #
 ELEV 81 :-- sa personnalité
 ELEVA 4 :-- elle-même !
 MAIT 84 :-- elle ? vas-y
 ELEVA 5 :-- d'être elle même
 MAIT 85 :-- elle a envie d'être elle-même mais elle a envie aussi de quoi ?
 ELEV 82 :-- d'être julie...
 ELEVM 2 :-- que les parents la câlinent
 MAIT 86 :-- que les ?
 ELEVM 3:-- que les parents la câlinent
 MAIT 87 :-- que ses parents l ?
 ELEV 83 :--(*plusieurs en même temps*) l'aiment !
 MAIT 88 :-- l'aiment !
 ELEV 84 :-- et que : #
 MAIT 89 :-- donc#
 ELEV 85 :-- ils fassent attention à lui, à elle !
 MAIT 90 :-- elle est ? comment ? dis nous ?
 ELEV 86 :-- elle est partagée
 MAIT 91 :--elle est partagée en ?
 ELEV 87 :--(*plusieurs en même temps*) deux !
 MAIT 92 :-- ouais / Elle ne sait plus qui elle est, elle est partagée en deux
 ELEV2. 7 :-- ça voudrait dire que ses parents l'aiment comme ça#
 MAIT 93 :-- c'est comme ça qu'on dit dans dans la, dans la vie de tous les jours elle est partagée en deux.(*Chuchotements*) elle voudrait rester / elle voudrait être quoi ?

ELEV 88 :-- julie qui fait des bêtises
 MAIT 94 :-- oui elle voudrait être la vraie julie d'accord
 ELEVF 1 :-- oui et : en même temps l'autre / en même temps julie ::
 ELEV 89 :-- jolie
 MAIT 95 :-- et en même temps ?
 ELEV 90 :-- julie jolie (*bouhaha*) julie euh
 ELEVF 2 :--julie aimable euh (*brouhaha*)
 MAIT 96 :-- voilà, et en même temps
 ELEV 91 :-- les deux (*brouhaha*) gentille euh (*brouhaha*)
Sonnerie
Brouhaha
 MAIT 97 :-- ça c'est quand quoi qu'est c'qu'elle fait l'autre ?
 ELEV 92 :-- qui se ferait (*brouhaha*)
 ELEV 93 :-- qui... qui se coiffe bien (*brouhaha*)
 MAIT 98 :-- qu'est c'quelle voudrait ? que vous voulez vous dire ?
 ELEV 94 :-- qu'e :: elle soit aimée
 MAIT 99 :-- oui ! celle qui serait ?
 ELEV 95 :--(*tous en même temps*) aimée !
 ELEV 96 :-- par ses parents (*bouhaha*) par son entourage
 ELEV 97 :-- et son entourage
 MAIT 100 :-- par son entourage on va mettre comme ça ya les parents dedans
 ELEV 98 :-- ou par ses proches. Parc'que#
 MAIT 101 :-- ah ! monsieur !
 ELEV 99 :-- (*brouhaha*) les proches ça fait pas parti de ses parents (*brouhaha*) non !
 MAIT 102 :-- ah si les parents ils font partie des proches
 ELEV 100 :-- si

Ecrits de travail séance 6 : Qu'est ce que Julie a compris à la fin de l'histoire ?

Elève A :

Julie a compris qu'on n'a le droit d'être se quont veux, d'être un garçon et une fille comme on veux.

Elève M :

Julie a compri que les garçons pouvait être mélanger avec les filles, que les garçons pouvait faire des jeux de filles, que les filles pouvait jouer aux jeux de garçon.

Elève C :

Julie a compris qu'elle avait le droit d'être fille ou garçon. Elle, elle a envie d'être Julie, Julie-jolie, celle qui fait des bêtises, qui lis avec les roleurs, qui a des pules déchirer... Julie est Julie et elle ne changera pas.

Elève N :

Julie a compris qu'on avait le droit q'être comme on voulait garçon ou fille les deux si on voulait, peu un porte ce que pensé les autres, même du regard des autres.

Elève F :

Julie a compris qu'on peut être une fille et un garçon en même temps. Elle a compris que si

on n'est un garçon on peut faire les mêmes activités qu'une fille.

Elève T :

Je pense que Julie a compris que l'on peut ne pas être une soidisant « vraie fille » ou un soidisant « vrai garçon ». Mais on peut être comme on veut : - on peut !

Elève EIP :

Julie a compris qu'on pouvait être qui on veut peu importe l'avis des autres. Elle, elle veut être elle-même. elle ne veut être personne d'autre.

Elève 1 :

Elle a compris que on n'a le droit être une fille et aussi un garçon ou même les deux à la fois si on veut.

Elève 2 :

Julie a compris qu'on pouvait être un garçon manquée ou une fille manqué si on veut.

Elève 3 :

Julie a compris que lon pouvait être garçon et fille en même temps. On peut être ce que l'on veut. Un garçon manquer c'est une personne qui fais areille que les fille. Et une fille manquer c'est une personne qui joue au même jeux que les garçon

Elève 4 :

Elle a compri que l'on a le droit de fair ce que l'on veux, car on peut être qui on veur.

Elève 5 :

Julie a compris à la fin de l'histoire que cette nuit compte plus que tout. On a le droit d'être ce qu'on veut un garçon ou une fille si on veut.

Elève 6 :

Quand Julie répare chez elle, elle répète en marchan que l'on a le droit d'être garçon ou d'être fille, « on a le droit », « on a le droit ».

Elève 7 :

Julie a compris à la fin de l'histoire que on a le droit d'être qui on veut. Car il peut ou arriver. Mais, elle veut quand même rester Julie, celle qui fait des bêtises, qui est chipie et qui est jolie.

Elève 8 :

Je pense que Julie a compris qu'on peut être se qu'on est. Les critiqu des autres on s'en fiche on ne doit pas s'en occuper.

Elève 10 :

Julie a compris qu'il ne faut pas se souciait des moqueries des autres.

Elève 12 :

Julie a compris que même si elle est une fille, elle a le droit d'être un garçon et c'est pas parce qu'elle est une fille non plus qu'elle est obligée de jouer aux jeux de fille elle a le droit de jouer au jeux de garçon.

Elève 13 :

Julie a compris que les garçons peuvent être des filles et les fille peuvent être des garçons et

que y a pas de chose pour les garçons et pour les filles. Les filles peuvent fair des chose de garçon et les garçon peuvent fair des choses de filles.

Elève 14 :

Elle a compris que les filles fait les ~~triques~~ mouvemen des filles est les garçons fait les ~~triques~~ mouvemen garçon.

Elève 15 :

Julie a compris qu'un garçon manqué ou un fille manqué peut fair les mêmes chose Entre garçon manqué ou une fille manqué peut fair la même chose Les deux.

Elève 16 :

*Julie a compris qu'on n'avais le droit detre un garçon ou une fille.
Elle a compris que nous avons le droit de fair tout.*

Elève 17 :

Julie a compris que l'on pouver être qui on veut. On peut être garçon et fille si on veut.

Elève 18 :

Julie a compris que les filles peuvent être comme les garçons et les garçons comme les fille : on peut être qui on veut.

Transcription séance 6 : illustration finale

9'05

Maitresse : MAIT Elève T : ELEVT Elève A : ELEVA Elève C : ELEVC
Elève F : ELEVF Elève M : ELEV M Elève N :ELEVN

MAIT 1 : – Donc, c'est son ombre réelle... un peu plus grande, bon d'accord. Quoi d'autre ?

ELEV 1 : –... Je vois des voitures

MAIT 2 : – Donc elle est dans la rue

ELEV 2 : – Y en a une

ELEV 3 : – Deux

MAIT 3 : Est-ce tu pense que c'est ce qui va m'intéresser ?

ELEV 4 *ils sont plusieurs* : -- Nan

MAIT 4 : – Pas vraiment.../Qu'est ce que vous appelez son ombre réelle ?

TITO : – Sa vraie ombre

INES : – beh ça lui ressemble elle a des cheveux longs

MAIT 5 : – Donc...

CAMI : – Ca lui ressemble

MAIT 6 : – Donc son ombre lui ressemble/ C'était quoi son problème ?/ Al.. Je reprends ce qu'avait dit euh... c'qu'avait dit Fabio maintenant, donc son ombre lui ressemble mais, à *Fabio*, il avait dit quelque chose tout à l'heure

INES 2 : – Qu'elle faisait que elle était

MAIT 7 : – Fabio F-A-B-I-O ! Ca n'a rien à voir avec Inès I-N- È-S. À *Fabio* Tu avais dit quelque chose tout à l'heure à propos de son ombre

FABI 1 : – Que l’ombre était plus grande qu’elle ?
 MAIT 8 : – Non
 TITO 2 : – C’est moi qui l’ai dit ça
 SOPH 1 : – Quand le soleil vient de derrière alors
 MAIT 9 : – J’en ai rien à faire du soleil/ il a dit quelque chose à propos de son ombre/ t’as dit
 « on dirait...
 TITO 3 : – Une fille sage et calme
 FABI 2 : – Une fille euh sage et calme
 MAIT 10 : – Son ombre lui ressemble... *écrit au tableau*... on dirait une fille sage et calme,
 c’est c’que tu avais dit
 MAEL 1 : – Oui mais comment on peut l’savoir/
 MAIT 11 : – Comment tu peux l’savoir ?
 ELEV 5 : - Bah ça s’voit hein
 ELEV *plusieurs* : - Parce que/
 MAIT 12 à ELEV 5 : Ah j’adooore... ça c’est vraiment... alors lui/ *imite ELEV 5 pour rire* /
 ben ça s’voit !
 ELEV 6 *un autre* : – Parce que sur son ombre y a/
 MAIT 11 à ELEV 5 : – Adulte j’ose à peine imaginer
 ELEV 7 *le même qu’ELEV* : – Déjà son ombre elle est bien coiffée, y a pas d’vêt’ments
 déchirés
 MAIT 12 : – Alors, alors, donc son ombre est bien coiffée *écrit en même temps*
 ANA 1 : – Mais c’est normal qu’on voit pas ses vêt’ments déchirés
brouhaha
 MAIT 13 : – Alors attententend garde ce que je viens de dire/à l’air bien coiffée
 ELEV 8 : – Pas d’vet’ments déchirés
 ELEV 9 : – Mais c’est normal
 MAIT 14 : – Alors Anais répond s’il te plait/ à Fabio
 ANAI 2 : – Ben c’est normal qu’on voit pas ses vet’ments déchirés parc’qu’une ombre c’est
 une ombre
 ELEV 10 : – Oui mais parc’que là on est...
brouhaha
 MAIT 14 : – Mais en plus même si / Dans une ombre qu’est-ce qu’on ne voit pas ?
Brouhaha
 ELEV 11 : – Les détails !
 MAIT 15 : – On ne voit pas les détails !
 INES 3 : – C’est tout noir
 MAIT 16 : – Mais dans une ombre on ne voit pas le détail
 ELEV 12 : – Et donc ?
Brouhaha léger
 MAIT 17 : Mais on voit le contour !
 INES 4 à *son voisin* : - On dirait qu’c’est une adulte !
 ELEV 13 *le voisin d’Inès à Inès* : – Quoi ?
Chuchottements
 MAIT 18 : – Et donc / *écrit au tableau* / que les contours / *silence bref* / Et c’est vrai que/ je
 dois bien reconnaître qu’on a plutôt l’impression qu’elle est bien coiffée
 ELEV 14 *plusieurs* : – Oui
 INES 5 : - Oui parce c’est
un autre élève parle, je ne l’entends pas

MAIT 19 : – à cet autre élève C’est vrai c’est vrai / à la classe. Montre Julie. là on dirait qu’elle a des cheveux qui dépassent/ très bien/ montre l’ombre et là on dirait qu’elle est bien coiffée, c’est vrai

ANAI 3 : – Mais derrière on dirait *chuchotements*

MAIT 20 : – D’après vous alors si elle est bien coiffée ça voudrait dire donc/ comme nous dit euh Fabio/ que elle a l’air euh plus d’une petite euh sAGE ?/ Et alors pourquoi du coup ?

ANAI 4 :--contente d’avoir retrouvé... *chuchotements la fin est inaudible*

MAIT 21 : / – Et alors pourquoi du coup ?

ELEV 16 : – Peut-être qu’elle est contente d’avoir retrouvé... *chuchotements la fin est encore inaudible*

MAIT 22 : – contente/

MAEL 2 : – D’avoir sa

TITO 4 : – Sa vraie ombre

MAIT 23 : – Ah nan ! Nan nan nan vous n’avez pas écouté Anaïs/ à Anaïs / Répète ?

ANAI 5 : - Contente d’avoir découvert qui elle était vraiment
silence 3 secondes

MAIT 24 : – Peut-être que Julie est contente / *marque une pause* / d’avoir découvert ce qu’elle est vraiment / *silence 3 secondes* / ou quoi d’autre ? Qu’est-ce qu’on pourrait dire ?

ELEV 17 : – Elle est contente

MAIT 25 : – D’avoir découvert quoi ?

ELEV 18 : - Ben son ombre
silence + chuchotements des élèves

ELEV 19 : – qu’elle peut être qui elle veut

MAIT 26 : – Oui/ avoir découvert ce qu’elle est vraiment / Qu’elle est Julie /

TITO 5 : – Julie jolie

INE 6 à TITO 5 : - Non, c’est Julie chipie, Julie furie, Julie jolie

MAIT 27 : - C’est ce qui avait marqué à la fin ?

ELEV 20 : – Non Julie-Julie

ELEV 21 : – Julie-Julie

MAIT 28 : – Julie-Julie

INES 7 : – Julie-chipie

MAIT 29 : – Julie-Chipie

ELEV 22 *plusieurs* : Julie-furie
brouhaha

MAIT 30 : – Julie-furie !/ et donc Camille nous dit qu’elle est Julie/ tu nous dit qu’elle a.../ tu nous dit qu’elle a...
Chuchotements

TITO 6 : – Qu’elle s’est retrouvée
brouhaha

MAIT 31 : Y a un mot très important

ELEV 23 : – euh Julie...

MAIT 32 : – Peut-être que Julie est contente d’avoir découvert c’qu’elle est vraiment/ Qu’elle est Julie/ qu’elle a.../ qu’elle a découvert quoi ? / qu’est-ce qu’elle a découvert ? / qu’elle avait

TITO 7 : – Un age certain !

ELEV 24 *plusieurs* : - l’droit !

MAIT 34 : – Qu’elle a le droit !

ELEV 24 (*peut-être Fabio*) : – Qu’elle a le droit ! qu’elle a le droit !

MAIT 35 : – Le d’être...

TITO 8 : - un garçon manqué

MAIT 36 : – d’être...

ELEV 25 : – Ce qu'elle est
 ELEV 26 : – Ce qu'elle est
 ELEV 27 : – Julie
 ELEV 28 : – Ce qu'elle veut !
 MAIT 37 : – QUI elle veut/ j'ai bien entendu/ c'est ça/ donc QUI elle veut/ alors du coup/
 rappelez vous je vous avais posé la question « Comment se sent Julie ? »/ à un moment/ Et
 alors du coup/ puisque elle est contente d'avoir découvert qui elle est vraiment/ qu'elle est
 Julie/ Qu'elle a l'droit d'être qui elle veut/ d'après vous alors du coup comment elle se sent ?
 ELEV 29 : – Mieux
 ELEV 30 : – Contente
 SOPH 2 : – Elle se sent beaucoup plus contente
 ELEV 31 : – Elle se sent elle-même
 ELEV 32 : – Elle se sent JOYEuse
 ELEV 33 : – Elle se sent Julie !!
 INES 7 : – Elle se sent libre !
 ELEV 34 *plusieurs et* MAIT 38 : – Julie elle se sent Julie
 ELEV 35 : – Julie, elle se sent Julie, Julie-chipie
 MAIT 38 : – Donc...
 ELEV 36 : – Elle se sent libre...
 ANAI 6 *petite voix* : – libre d'être soi-même
 MAIT 39 : – Et alors qu'est ce qui nous le montrerait alors du coup ?
 ELEV 37 : – Qu'elle a une ombre d'elle-même
 MAIT 40 : – Donc l'ombre nous montre ...
 ELEV 38 : – Qu'elle est l'ombre d'elle-même
 MAIT 41 : – Nous montrerait...
brouhaha
 MAIT 42 : – l'ombre nous montrerait qu'elle.../ Que Julie
 ELEV 39 : - est Julie
 ELEV 40 : - est contente
 MAIT 43 *écrit au tableau* : – Contente/vous m'avez dit autre chose tout à l'heure...
 YANI 1 : – S'apprécie !
 LILO 1 : – Est libre !
 MAIT 44 *écrit au tableau* : – Est libre...
 YANI 2 : – S'apprécie ! Elle s'apprécie !
 PES 1 : Et Anaïs avait l'air de dire quelque chose euh... tout à l'heure
 MAIT 45 : Et Anaïs avait dit ?
 ANAI 7 : - Peut-être que... peut-être que l'ombre...
 MAIT 45 *à un élève remuant* : Est-ce que tu pourrais/ tu vois tu me fatigues hein/ Quand je te
 demande de faire quelque chose de personnel tu ne le fais pas ou du moins tu as beaucoup de
 mal et quand quelqu'un parle, tu ne l'écoutes pas/ En revanche ! Jouer au foot avec ton
 biberon sous la table/ parler avec Roxanne dans la classe y a pas de soucis tu sais le faire !/
 Donc Anaïs recommence et tu l'écoutes !
 ANAI 8 : – Peut- être que l'ombre elle voulait montrer à Julie qu'on avait l'droit d'faire
 MAIT 46 : – Oui c'est c'qu'on a mis ça !
 PES 2 : -- Quand on a dit libre tout à l'heure, tu as dit libre de quoi ?
 MAIT 47 : -- Ah ! C'est ça/ libre de
 ANAI 9 : – Qu'on est libre d'être nous-mêmes/ d'être elle-même
 MAIT 48 : – Libre d'être elle-même/ c'est mieux que libre/
 ELEV 41 : Appréciee peut-être/ elle s'apprécie !
 YANI 3 : – eh c'est mon mot

MAIT 49 : – Alors y a une.../ *écrivait au tableau*/ d'être elle-même. Y a une expression quand on est/ en fait vous vous rappelez y avait combien d'Julie ?
 ELEV 42 : – Deux !
 ELEV 43 : – deux !
 MAIT 50 : – Deux/ y avait deux Julie/ une euh... qu'elle/
 ELEV 44 : – Une noire !
 MAIT 51 : – ... était et une que euh... ses parents voulaient qu'elle soit/ et en fait ces deux Julie qu'est-ce qu'elles ont fait ?
Léger brouhaha
 ELEV 45 : – rassemblées ?
 MAIT 52 : – elles se sont rassemblées...
 ELEV 46 : – fusionnées
 ELEV 47 : – en..euh... accrochées
 ANAI 9 : – en euh... en un !
 MAIT 53 : – oui en un/ oui maintenant elles sont un/ Donc on dit que/ c'est une expression
 ELEV 49 : – Elle fait un !
 MAIT 54 – Elle fait un/ On dit qu'elle est en
 ELEV 50 : – Bonne/
 MAIT 55 : – Paix/
 ELEV 51 : – intérieure !
 ELEV 52 : – intérieure !
 MAIT 56 : – Avec...
 ELEV 53 : – elle-même !
 ELEV 54 : – elle-même !
 ELEV 55 *plusieurs*: – elle-même !
 MAIT 57 : – elle-même/c'est ça/ donc/
 ELEV 56 *avec son camarade*: – Elle fait la paix !
 ELEV 57 *avec ELEV 56, claquent les mains* : – Elle fait la paix !
 MAIT 58 : – donc l'expression... *écrit en même temps*

Séance 7 et plus : production d'écrits

Elèves 14, 15, 16 et 17 :

Dans une ville habite Martin est, un petit garçon sensible, avec les cheveux bouclés. Il aime jouer à la corde à sauter, Martin joue à la poupée et les autres se moquent de lui. Les parents aussi parce qu'il disent qu'il a une tête de fille et pleure comme une fille.

Alors, Martin va dans le parc et trouve Julie enterrer dans un trou.

« Qu'est-ce que tu fais dans ce trou ?

- Et toi pourquoi tu pleures ?

- Je viens ici pour que personne ne se moque de moi. »

Après ses parents arrivent et Martin et la petite fille se sont cachés derrière un buisson puis ils s'endorment. Le lendemain ils se réveillent et ils se disent qu'on peut être qui on veut garçon ou fille.

Elève M et élève 18 :

« A Lille habite un garçon nommé Martin. Martin est poli, Martin est joli, Martin ~~est très malin~~ ne fait pas pipi au lit. Martin est très malin mais très incertain.

Un jour, à la cantine, il s'assoit à côté d'une fille. Ses copains passent à côté de lui, et se ~~met~~ moquent de lui. A la fin de la journée, il rentre chez lui. Martin se met de la musique puis il commence à danser.

- Martin arrête de danser comme une fille, dit maman.

A la fin de la journée, Martin est tout bouleversé : il a subi les moqueries de ses copains et maintenant celles de ses parents. Alors, il s'en va au parc pour pleurer.

Martin voit une fille dans un trou. Ils discutent pendant un long moment sur le problème de la fille : on dit que c'est un garçon manqué. Martin explique son problème à lui, on dit que s'est une fille manquée.

A la fin ils s'endorment.

Le lendemain, ils rentrent chez eux mais Martin a compris que l'on peut être ce qu'on veut. »

Elève C et élève 7 :

« Martin est un petit garçon qui n'a pas trop d'amis. Il a 8 ans et a une petite sœur Servane qui a 6 ans. Ils habitent au Canon et vont souvent se baigner dans le Bassin d'Arcachon. Il lit toujours, allongé sur sa planche de surf sur la terrasse.

« -Martin, arrête de lire sur ta planche, tu vas l'abîmer ! dit sa maman.

- D'accord, je vais lire sur mon lit.

- Et pense à t'habiller, on va à la plage...

- Oui, Oui, je me dépêche.

Une heure plus tard...

- C'est bon maman je suis prêt.

- Désolée, tu as mis trop de temps pour t'habiller. Et puis tu te pomponne maintenant ? Oh j'en ai marre ! Je vais me coucher !

Martin pleure...

- Arrête de pleurer on dirait une fille ! De toute façon c'est trop tard

Le lendemain matin... le réveil sonne...

- Oh, non, il faut y aller c'est la rentrée !

- Dépêche-toi, on va bientôt partir, dit Servane.

Martin et Servane partent à l'école.

Dans la cour...

Un garçon dit :

« Ben dis donc, tu t'es bien coiffé aujourd'hui. Regarde ta tête, on dirait une fille !...

Tout le monde se moque de lui.

Après cette journée, Martin n'a pas envie de rentrer à la maison, il s'en va au parc pour pleurer. Là, il voit une petite fille creuser un trou et se cachait dedans. Elle lui explique qu'elle essaie d'enlever son ombre. Elle lui demande pourquoi il pleure. Il lui répond que tout le monde lui dit qu'il est une fille manquée. Mais elle lui répond qu'on a le droit d'être qui on veut.

Ils s'endorment.

Le lendemain matin... Martin reprend le chemin de la maison. Maintenant il a compris. On a le droit. On a le droit d'être qui on veut. »

Elèves 1, 12 et 13 :

Martin est un petit garçon très sensible.

Il habite une ville au sud de la France. Un matin, Martin joue à la poupée. Ses parents lui disent : « Martin, ce sont les filles qui jouent à la poupée ». Martin arrive dans le salon et met de la musique classique, il danse ; son père arrive et lui dit « Martin la danse, c'est pour les filles ! » Le matin, pour aller à l'école, il passe beaucoup de temps pour se préparer . Ses parents lui disent qu'il a une tête de fille et ça lui fait de la peine...

Le parc

Pour se consoler, Martin va au parc et rencontre une petite fille dans un trou.

« Que fais-tu dans ce trou ?

- Et toi, pourquoi tu pleures ?

- Quand j'ai de la peine je viens ici pour pleurer sans personne pour se moquer de moi.

- Mes parents sont là, cachons-nous !!

- Oh les miens, ils dorment encore. »

Ils se sont endormis...

Martin et la petite fille se réveillent le matin, ils rentrent chez eux mais ils ont compris qu'ils ont le droit d'être ce qu'ils veulent.

Elève 6 :

Martin a 9 ans, il habite à Bordeaux. Il a une grande sœur et une petite sœur.

Un jour son père lui dit : « Viens Martin, on va à la pêche. »

- D'accord papa, je m'habille, je me coiffe et j'arrive !

Deux heures après...

- C'est bon papa ! dit Martin

- C'est trop tard, Martin, dit son père.

Et Martin part dans sa chambre et se met à pleurer.

- Arrête de pleurer Martin, tu pleures comme une fille.

- Ca c'est vrai rajoute sa mère.

Le lendemain matin, il se prépare pour aller à l'école. Deux heures après Martin sort de sa chambre. Ses parents lui disent :

Martin tu es en retard !! Martin prend son cartable et court à l'école. Mais quand il arrive à l'école, le portail est fermé. Alors Martin rentre chez lui.

« Pourquoi n'es-tu pas à l'école Martin ? » lui demande sa mère.

« Je suis arrivé en retard et le portail était fermé. Et il se met à pleurer.

- Arrête de pleurer, Martin, tu pleures comme une fille et d'abord tu as une tête de fille !! »

Martin s'enfuit dans le parc pour pleurer. Il voit une fille dans un trou. Elle lui demande « Pourquoi tu pleures ? »

Martin lui répond :

« Je viens tout le temps ici pour pleurer sans personne pour se moquer de moi.

- Moi, dit Julie, je me cache dans ce trou pour me débarrasser de mon ombre de garçon. Vite il y a mes parents cachons nous ! » dit Julie.

Ils se cachèrent derrière un buisson et ils s'endorment.

Le lendemain matin, il se réveillèrent et Martin dit :

« Rentrons chez nous !

- Mais qu'allons nous dire ?

- On a qu'à dire que l'on s'est perdus et que l'on s'est retrouvés ! »

Ils rentrèrent chez eux en se disant que l'on a le droit d'être qui on veut !

Elève EIP et élève 2 :

Tout commence dans une petite ville non loin de la campagne où un garçon nommé Martin vivait. Il avait les cheveux bruns et bouclés, la peau mate et il s'habillait souvent avec une chemise à carreaux, un jean bleu et des baskets noirs.

Un jour, lors d'un match de tennis, il se prit une balle dans la tête et pleura. Du coup tout le monde se moqua de lui en disant qu'il pleurerait comme une fille.

Un autre jour, il alla à l'école avec les cheveux très bien coiffés et tout le monde se rit de lui en disant qu'il avait une tête de fille. D'un coup, il alla au parc dans un coin tranquille et vit une fille qui s'enterrait dans un trou. Il parla avec elle pendant un temps indéterminé. La fille lui dit que tout le monde la traitait de garçon manqué. Martin dit à la fille que tout le monde

disait de lui qu'il pleurerait comme une fille et qu'il avait une tête de fille. Puis, il virent les parents de la fille arriver et ils se cachèrent et s'endormirent. Quand ils se réveillèrent, ils rentrèrent chez eux et se disant qu'on pouvait être qui on voulait.

Elèves N et F :

« Martin est un garçon sensible et fragile dans les moments difficiles.

Un caractère d'enfant

Il aime bien lire allongé par terre, ses parents n'aiment pas ça. Il aime bien jouer aux poupées, ses parents n'aiment pas ça non plus.

« Martin, viens ranger ta chambre sinon t'es punis et on n'ira pas se promener en ville. »

Quelques minutes plus tard, Martin arrive pour ranger sa chambre... « Je ne t'emmène pas dans cet état, tu es trop bien coiffé un vrai garçon ne se coiffe pas comme ça !. »

Martin subit des moqueries

Le jour où Martin tombe au surf, il pleure, ses copains se moquent de lui en lui disant qu'un garçon ça ne doit pas pleurer.

Après les moqueries, Martin va au parc pour pleurer tout seul. Il rencontre une petite fille : « Qu'est-ce que tu fais là ?

- Et toi, pourquoi tu pleures, dit la petite fille.

- Et bien moi, tout le monde me dit que je pleure comme les filles et que j'ai une tête de fille.

La nuit passé, ils rentrent chez eux.

« - Qu'est-ce qu'on va dire à nos parents ? Dit Martin.

- On a qu'à dire qu'on s'est perdus... Vite cachons-nous, y a quelqu'un, c'est mes parents, dit la petite. Et le tiens ?

- Oh les miens, ils dorment... » il manque la fin de l'histoire

Elèves T et 8 :

« Martin n'aime pas les chiens, il est coquin. Martin se lave toujours les mains, il ne se cache pas dans son bain.

Bouh...Buh.

« Martin... ! Arrête de pleurer, viens plutôt mettre la table.

- Mais Mamie, je me suis fais piquer.

- Tout ça pour un simple moustique, descends maintenant ! Viens manger tes épinards !

- Beurk ! J'aime pas les épinards !

- Arrêtes ! Tu fais la fille, tu pleure comme une fille! Alors arrête !! »

Martin s'enfuit au parc...

« Qu'est-ce que tu fais ici ? dit Martin.

- Et toi ? Répond une fille en creusant un trou.

- Je viens ici quand je suis triste.

- Cachons-nous, mes parents...

Le lendemain, après avoir beaucoup discuter, Martin rentre chez sa mamie.

Mais il a compris que l'on peut être qui on veut ! »

Elèves 9 et 10 :

C'est histoire d'un petit garçon qui se nomme Martin.

Il aime jouer à la poupée et se peigner, mais il n'aime pas le rugby ni les ennuis. Il aime beaucoup son lapin et prendre des bains.

Un jour à l'école, il joue à l'épervier et tout d'un coup, il tombe. L'un de ses copains lui dit :

« - Allez, relève-toi c'est pour les filles de pleure !

- Mais je me suis égratigné, ça fait super mal. »

Martin va au parc

Martin regard un film avec des princesses et son papa lui dit :
« Mais arrête de regarder se truc pour les filles !
- Papa j'adore ce film, tu m'énerves ! Je vais au parc ! »
Martin arrive au parc et vois une fille qui creuse un trou.
« Qu'est ce que tu fais dans se trou ?
- Et toi qu'est-ce que tu fais ici ?
- Je viens ici pour pleurer.
- Et tes parents, ils sont où ?
- A mes parents ils dorment toujours et les tiens ?
- Mes parents disent que je sui un garçon manqué alors je me suis réfugiée ici.
- Moi, tout le monde dit que je pleure comme une fille et que j'ai une tête de fille. »
Après avoir beaucoup discuté, ils s'endorment. Le lendemain matin ils rentrent chez eux.
Mais ils ont compris qu'on a le droit d'être qui on veut.

Elève A et 11 :

L'histoire de Martin

Martin est un petit garçon particulièrement sensible. Il vit dans une petite ville. Il aime jouer avec ses poupées et son chien.

Martin qui pleure comme une fille

Martin arrive à l'école et veut jouer au foot avec ses copains et dit :

- « - Je peux jouer au foot avec vous ?*
- Non ! Tu ne sais même pas tirer dans une cage de foot, disent ses copains.*
- Non c'est pas vrai. Snif snif heu... heu.. heu...*
- Ha, ha, ha, il pleure comme une fille !! se moque ses copains. »*

Les remarques à la maison

« -Pff, j'ai pas pu jouer au foot avec mes copains !

Martin s'est calmé maintenant, il veut jouer à la poupée.

- Bonjour madame poupée, voulez-vous prendre du thé avec moi ?

Clac !! Oups ça va être encore moi qui vais ramasser ; dit Martin...

- Martin, tu peut pas faire attention ? En plus, tu joues à la poupée on dirait une vrai fille manquée, dit sa maman. »

Le parc

Pour se reconforter, Martin va au parc pour pleurer sans personne pour ce moquer de lui... Soudain il aperçoit une petite fille.

« Pourquoi tu creuses un trou ? demande Martin à la petite fille.

- Et toi pourquoi tu pleures ?*
- Oh moi, quand je suis triste je viens ici pour pleurer sans personne pour se moqué de moi.*
- Chut ! Voilà mes parents cachons nous et toi tes parents où sont-ils ?*
- Oh les miens, ils dorment toujours...*

Ils se sont endormis

La journée est passé.

« -Qu'est ce qu'on va dire à nos parents ? dit Martin

- Qu'on s'est perdu et qu'on s'est retrouvés.

Ils rentrent chez eux, mais ce qu'ils ont compris, c'est qu'on peut être ce qu'on veut, garçons ou filles.

Séance 1 EMC : scénarios proposés aux élèves

Andréa

Andréa sort de son cours de chant, ravi : le professeur de musique lui a dit qu'avec sa voix si claire et mélodieuse, une place lui serait probablement réservée pour intégrer le conservatoire de musique de Lyon, l'an prochain. En rentrant chez lui, l'enfant croise quelques camarades, accompagnés de leurs parents, et leur sourit gaiement très fier de leur annoncer la bonne nouvelle. Les encouragements et félicitations espérés ne sont pas au rendez-vous: ce sont des sourires narquois qui accueillent Andréa, la mère de Jules lâche même : « Ils prennent vraiment des gens hors normes au conservatoire ! ».

Andréa a le coeur lourd en franchissant le seuil de la maison, ses parents attendront pour apprendre la nouvelle. Andréa qui n'a plus envie d'en parler, pour l'instant, file profiter de la solitude et du silence de sa chambre.

Questions :

- 1) Quel est le problème d'Andréa ?
- 2) Si tu étais à la place d'Andréa que ressentirais-tu ? Pourquoi ?
- 3) Le professeur de musique apprend qu'Andréa n'a pas annoncé qu'il serait peut-être accepté au conservatoire à ses parents, il décide de lui en parler. Si tu étais Andréa, que lui dirais-tu ?

Charlie et Lucas

Charlie a les cheveux très courts, un grand sourire et les genoux écorchés. Charlie n'aime pas mettre de jupes, ni de robes : ce n'est pas pratique pour dévaler la rue en skate avec Lucas, son meilleur copain.

Charlie et Lucas se sont rencontrés l'an dernier, lorsque la famille de Lucas a aménagé dans une maison voisine. Depuis, ils sont inséparables, les activités préférées de Lucas sont les mêmes que celles de Charlie : skate, trampoline, basket, dobble, cinéma quand il pleut et bientôt... canyoning. Les parents de Lucas ont promis de les emmener en faire, dans les Pyrénées, lors des prochaines vacances d'été.

Aujourd'hui à l'école, c'est la première sortie à la piscine, au moment d'aller se changer, Lucas se dirige vers le vestiaire des garçons, Charlie vers celui des filles, quand soudain :

« - Ah mais qu'est-ce que tu fais ?! s'écrie Lucas.

- Bah, je vais m'changer, répond Charlie.

- Dans ce vestiaire ?!!

- Ben oui dans ce vestiaire bêta, où veux-tu que j'aïlle ? Se moque Charlie. Les filles se changent dans le vestiaire des filles, les garçons dans celui des garçons. Normal quoi !

- Tu veux dire que...

- Allez dépêchez-vous, ronchonne la maîtresse, le maître-nageur va finir par nous attendre. »

Ce soir, Charlie est un peu triste, Lucas n'est pas venu la chercher pour jouer cet après-midi. En fait, Lucas ne lui a presque pas adressé la parole depuis hier après-midi.

Questions pour Lucas:

- 1) De quoi Lucas s'est-il rendu compte à la piscine ?
- 2) Si tu étais à la place de Lucas, comment te sentirais-tu ?
- 3) Irais-tu reparler à Charlie ? Que lui dirais-tu ?

Questions pour Charlie :

- 1) Charlie sait-elle pourquoi Lucas ne lui parle plus ?

- 2) Si tu étais Charlie, comment te sentirais-tu lorsque Lucas viendra t'avouer qu'il pensait que tu étais un garçon ?
- 3) Comment réagirais-tu ?

Adèle

Adèle est une petite fille très sage et très gentille : elle fait toujours ses devoirs, elle aide ses parents à la maison et lorsqu'elle rentre de son cours la danse, le mardi et le vendredi après-midi, elle prend toujours le temps de discuter avec Mme Garnier, sa vieille voisine. Mme Garnier lui raconte sa jeunesse, lorsqu'elle était couturière au Grand Théâtre et que son tendre mari était toujours là... Adèle adore écouter la vieille dame raconter ses aventures d'antan, tout en l'aidant à s'occuper de ses fleurs.

Lorsqu'Adèle rentre au collège, son enseignante d'EPS lui demande si elle souhaite intégrer l'équipe de handball de l'établissement. La jeune fille est très flattée par cette proposition, elle a découvert le handball à l'école et ce sport lui plaît vraiment. Pour pouvoir participer à tous les entraînements, Adèle aimerait arrêter la danse qui ne la motive plus beaucoup, elle décide d'en parler à ses parents :

« - Du handball, tu es sûre ma chérie ? Et pourquoi arrêter la danse, toi qui est si gracieuse ? demande sa mère. Et puis... c'est si féminin.

- Adèle, du handball... sourit son père. Y as-tu vraiment songé ma chérie ? Le hand est un sport de contact du sais ? Délicate et fragile comme tu es, j'ai peur que tu te fasses mal.

Vraiment, je pense que ce sport n'est pas fait pour toi. »

Adèle, ne sais que répondre à ses parents. Oui, elle y a bien réfléchi. Oui, elle en sûre. Mais, comment leur dire sans les contrarier ?

Le lendemain, en rentrant du cours de danse qui désormais l'ennuie, elle décide d'en parler à Mme Garnier. Mme Garnier ne sait pas ce qu'est le handball mais après qu'Adèle lui a montré quelques vidéo sur son téléphone, la vieille dame se lève et dit ceci :

- Ecoute mon petit, c'est moins joli à regarder que la danse, c'est vrai, mais... si cette activité te plaît et que c'est vraiment ce que tu préfères, tu devrais essayer de convaincre tes parents. Après tout, tout ce n'est pas eux qui risquent de se blesser à jouer au ballon comme ça... En tout cas, tu peux compter sur moi pour venir te voir tes matchs. Après tout, ce n'est pas vraiment la danse que j'aimais aller voir tous les ans lors des galas, c'était toi.

Questions :

- 1) Pourquoi le père d'Adèle dit-il qu'elle est fragile ?
- 2) Comment te sentirais-tu, si, comme à Adèle, on te disait que tu es fragile ? Comment réagirais-tu ?
- 3) Si tu étais Adèle, que ferais-tu en rentrant chez toi ?

Ilan et Nathan

Ilan et Nathan se sont rencontrés à la crèche lorsqu'ils étaient petits et, malgré quelques disputes, ils toujours de très bons amis. Ils ont bientôt 9 ans maintenant et ils font presque toujours tout ensemble et presque toujours tout pareil. Tout, ou presque, voilà deux ans, qu'Ilan fait du rugby, Nathan, lui, fait de la danse classique depuis très jeune. Il rêve plus tard de devenir danseur professionnel.

Un après-midi, alors qu'Ilan est allé voir un match de rugby avec son père et son oncle, il demande à son papa :

- Dit papa, est-ce qu'un jour Nathan pourra venir avec nous voir un match ?

- Bien sûr, il ferait mieux oui ! S'exclame son père en riant.

L'oncle d'Ilan esquisse un sourire moqueur.

- Et d'ailleurs papa, reprend Ilan, je devais te demander... les parents de Nathan veulent lui faire une surprise pour son anniversaire : ils ont des billets pour aller voir un ballet à l'Opéra vendredi et m'ont proposé de venir, du coup, pour lui faire une belle surprise ! Il y aura aussi Anouck et Emma. Ca va être trop bien, en plus Emma y est déjà allée une fois, elle dit que c'est trop beau. Je pourrais y aller, s'il te plaît ?

- ...

L'oncle d'Ilan éclate de rire.

- ...

- Hein papa, je pourrais y aller dis ?

- On en reparlera plus tard, déclare le père d'Ilan, renfrogné.

Lorsqu'ils rentrent à la maison, Ilan attend d'être seul avec sa mère pour lui raconter ce qu'il s'est passé. Il lui explique pour l'anniversaire, la surprise, puis demande :

- Maman, pourquoi papa a eu l'air un peu... fâché ? J'ai dit quelque chose qu'il ne fallait pas ? Et pourquoi tonton a ri alors que papa avait l'air fâché ? J'ai essayé de leur demander mais ils ne m'ont rien répondu.

Questions :

- 1) Si tu étais la maman d'Ilan, que répondrais-tu ?
- 2) Autoriserais-tu Ilan à aller voir un ballet pour l'anniversaire de Nathan ? Pourquoi ?
- 3) Si tu étais Nathan, comment te sentirais-tu en apprenant ce qu'il s'est passé ?

Sarah

Lorsque Sarah est arrivée à l'école aujourd'hui, tout le monde a remarqué son joli pull-over tout neuf.

- Whaou ! Tu as vraiment un joli pull l'a complimentée Lili, avant de rentrer en classe.

- Merci, c'est mon papa qui me l'a tricoté a fièrement déclaré Sarah.

En l'entendant dire cela, certains élèves ont pouffé de rire.

- Ben quoi ? a demandé Lili. Vous ne le trouvez pas joli son pull ?

- Mais c'est pas ça, a rétorqué Paul, c'est juste que, normalement, ce sont les grand-mères qui tricotent !

-Hahahaha ! Ton papa, c'est une grand-mère ? Hahaha.

Lorsqu'elle rentre chez elle, Sarah ne se sent pas très bien, elle est à la fois triste et en colère contre certains de ses camarades de classe. Elle décide d'en parler à son papa...

Questions :

- 1) Si tu étais Sarah, que dirais-tu à ton papa ?
- 2) A ton avis, que va répondre le papa de Sarah ?
- 3) Si tu étais Sarah, remettrais-tu ce pull pour aller à l'école ?

Camille

Ce matin, pendant la récréation, les enfants ont discuté des métiers qu'ils voudraient faire plus tard : informaticien, médecin, garde-forestier, moniteur de surf... Tous les métiers cités par ses camarades semblaient très sérieux et passionnants mais quand Camille a déclaré qu'il souhaitait faire maquilleur, tout le monde a rigolé.

- Ben qu'est-ce qu'il y a de drôle ? A demandé Camille.

Les enfants riaient tellement, qu'ils n'ont même pas pu répondre à sa question.
Tourmenté par cet événement Camille décide d'en parler à Pascal, l'animateur des TAP, qui est très gentil.

Questions :

- 1) Pourquoi les autres enfants ont-ils ri du métier que veut faire Camille ?
- 2) Si tu étais, Pascal, que lui répondrais-tu ?
- 3) Si tu étais Camille, après ta discussion avec Pascal, que dirais-tu à tes camarades ?