



HAL
open science

Comment les albums de jeunesse en France au XXI^e siècle peuvent-ils questionner les stéréotypes genrés ?

Arnaud Saubiette

► **To cite this version:**

Arnaud Saubiette. Comment les albums de jeunesse en France au XXI^e siècle peuvent-ils questionner les stéréotypes genrés ?. Education. 2018. dumas-02158590

HAL Id: dumas-02158590

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02158590>

Submitted on 18 Jun 2019

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

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

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

Séminaire « Culture littéraire »

Comment les albums de jeunesse en France au XXIème siècle peuvent-ils questionner les stéréotypes genrés ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par Saubiette Arnaud

Le 23/05/2018

Sous la direction de M. Gilles Béhotéguy

Remerciements

Je tenais en premier lieu à remercier mon directeur de recherche M. Gilles Béhotéguy pour son aide, ses conseils pertinents, sa disponibilité et ses retours rapides tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite également remercier Mme Karine Guérin, professeure des écoles à Lons le Perlic qui m'a accueilli dans sa classe et permis de mettre en place ma séquence en lien avec ce mémoire.

Enfin, je remercie ma camarade Maëva Jouaret pour son soutien et ses conseils durant la réalisation de ce travail.

Sommaire

Introduction	1
I- Le genre dans la littérature de jeunesse : d'un reflet des représentations genrées de la société à une progressive mise en place d'univers contre-stéréotypés ;	4
A- La littérature de jeunesse et l'école : un couple récent	5
1- Une désaffection jusqu'aux années 1960-1970	5
2- Un timide rapprochement jusqu'au début des années 2000	6
3- Une union de plus en plus solide depuis 2002	7
B- Le genre peut-il être considéré comme une thématique littéraire ?	8
1- Définition et évolution du concept de genre du XX ^{ème} siècle à nos jours	8
2- Le genre et ses stéréotypes dans les albums : caractéristiques physiques	11
3- Les parents, le genre et ses stéréotypes dans les albums : caractéristiques psychologiques	13
C- Le genre constitue-t-il une problématique qui concerne l'école ?	16
1- Les représentations culturelles du masculin et du féminin : d'un univers machiste à plus d'égalité	16
2- Le genre à l'école : par quels moyens et de quelles manières l'aborder ?	18
3- Les nouveaux programmes : une réaffirmation de l'égalité de tous	20
II- Un contrepied aux stéréotypes qui persistent : quelques albums contre – stéréotypés	22
A- L'album : sésame qui permet souvent de partir à la découverte de la lecture	23
1- L'album : évolution d'un genre littéraire avec la société qui le porte	23
2- Son rôle aujourd'hui : entre stéréotypes tenaces et une volonté de parité	24
B- Un contrepied aux stéréotypes qui persistent : exploration de quelques albums contre – stéréotypés	26
1- Présentation du corpus d'étude	26
2- Les textes : le pouvoir des mots et de la langue	27
3- Les images : inanimées mais aussi parlantes que les mots	29

C-	Mise en lumière sur deux albums ; <i>T'es fleur ou t'es chou</i> et <i>Dinette dans le tractopelle</i> : un effacement des représentations genrées ou la création de nouveaux stéréotypes ?	32
	1- Les textes : entre messages explicites et sous-entendus	33
	2- Les images : au départ stéréotypées pour arriver à un mélange (ou disparition) des genres	35
	3- Les valeurs portées par ces deux albums	37
III-	Du côté d'une classe : qu'en est-il de la jeune génération ?	39
A-	Présentation et organisation : des enfants de huit ans face aux stéréotypes genrés	40
	1- Le contexte de la mise en œuvre	40
	2- Présentation du travail effectué : une tentative de mise à mal des représentations genrées	41
	3- Hypothèses de départ : deux albums pour enlever tous les stéréotypes ?	44
B-	Mise en place de la séquence : les élèves face à leurs certitudes	45
	1- Recueil des représentations : sont – elles stéréotypées ?	45
	2- Etude des albums : les élèves face aux mots et aux images	47
	3- Représentations finales : la lecture de jeunesse a-t-elle été efficace ?	51
C-	Une petite mise au point : quelques chamboulements de certitude	52
	1- Intérêt et identification des élèves aux personnages : le reflet d'eux-mêmes ?	52
	2- Pour aller un peu plus loin...	54
	Conclusion	56
	Annexes	58
	Bibliographie	70

Introduction

Qui n'a pas de souvenirs de lui, enfant, en train de lire une histoire ou d'écouter un adulte lui en conter un extrait ? La lecture, outre le pouvoir d'évasion qu'elle offre, permet également de se faire des représentations du monde. D'abord dans son lit, en train d'écouter l'adulte et de regarder les images, l'enfant peut voyager à travers les mots qui lui parviennent. En grandissant, il devient lecteur et peut, au pied d'un arbre, dans sa chambre ou dans le lieu qu'il désire, continuer ses voyages dans des univers parfois éloignés de son quotidien. Petit à petit, le jeune lecteur, à travers les ouvrages, va commencer à se construire des représentations du monde. Ses expériences sont encore très limitées, il n'a guère eu l'opportunité de découvrir de nombreuses choses décrites dans les livres. Les univers rencontrés dans ces derniers se doivent de lui permettre de se construire des représentations qui ne l'empêcheront pas de grandir comme il le souhaite et de devenir l'adolescent puis l'adulte qu'il désire profondément, sans chercher à imiter à tout prix un modèle préconçu.

Néanmoins, quand les parents lisent une histoire à leurs enfants, s'intéressent-ils vraiment aux messages délivrés par l'histoire et aux représentations qui peuvent éclore dans la tête de leur progéniture ? Comment les parents choisissent-ils d'acheter un album ? en fonction du prix ? De la première du couverture ? Du résumé en quatrième couverture ? Probablement un mélange de tout cela, sans forcément prendre en compte les descriptions des personnages...

Un des premiers livres que le jeune enfant aura en sa possession sera très certainement un album. Cet enfant, pas encore lecteur et parfois avant de faire sa première rentrée scolaire, va découvrir les images et commencer ainsi à associer des éléments entre eux. C'est pour cela que nous tâcherons dans ce travail de souligner l'importance des textes mais également de mettre en lumière la primordialité de porter attention aux illustrations des œuvres. Ce type de livre connaît aujourd'hui un succès certain ; malheureusement, ce succès résulte d'une standardisation à outrance des albums, qui se doivent selon les maisons d'éditions d'être exportables dans le plus grand nombre de pays possibles. D'abord représentant la société patriarcale du début du XXème siècle, l'album n'a su dans un premier temps évoluer parallèlement avec les changements opérés au sein de la société française. Si certains clichés désuets ont disparu, telle la mère occupant son temps en cuisine avec un tablier ou préoccupée par son apparence physique, ce n'est que très récemment, dans les premières années du siècle présent que l'on a fait la découverte d'albums contre-stéréotypés, luttant pour plus d'égalité

entre les garçons et les filles. Ces albums tendent à permettre à chaque enfant de se développer non en fonction de son sexe biologique mais au travers de sa personnalité, de ses goûts et de ses envies.

Les questions soulevées à propos de l'étude du genre sont assez récentes : elles ne se posaient pas jusqu'au XXème siècle, période où l'on a vu émerger le concept de genre dont la définition a évolué à travers les années écoulées. Ces interrogations n'avaient pas dans un premier temps lieu de se poser dans une salle de classe, tout comme la littérature de jeunesse n'était pas assez noble pour être utilisée avec nos élèves : ce n'est qu'en 2002 qu'elle fera une entrée fracassante dans les programmes de l'Education nationale, pour devenir un type de lecture incontesté et incontestable aujourd'hui. De la littérature savante, comportant souvent une morale dans le but d'éduquer les enfants, l'album a été reconnu comme un support utile pour lutter contre les difficultés scolaires et prendre en compte la diversité des élèves. Ce travail invite dans un premier temps à avoir un aperçu sur l'évolution de la place de la littérature de jeunesse à l'école, sur la question du genre et son enseignement à l'école; il propose également une découverte de cinq albums contre stéréotypés rédigés très récemment, dans lesquels les mots et les images seront analysés et comparés.

Pour compléter ce mémoire et faire un lien avec le travail de professeur des écoles, j'ai tenté de construire une séquence que j'ai menée dans une classe de CE2. En effet, les nouveaux programmes de l'Education nationale datant de 2015 font une part belle à la lutte contre les discriminations, les stéréotypes, et sont vecteurs d'une plus grande égalité entre tous les élèves. Cette lutte pour l'égalité homme/femme a même été déclarée priorité nationale du quinquennat d'Emmanuel Macron, actuel président de la République française. Dans la troisième partie de ce travail, outre la présentation de cette séquence et de son déroulement, j'ai essayé de mesurer, à travers un même questionnaire rempli par les élèves en début et en fin de séquence, les évolutions des réflexions des élèves dans certains domaines. Cette séquence a été articulée autour d'un objectif majeur, tout comme ce mémoire : comment les albums de littérature de jeunesse contemporains questionnent-ils les stéréotypes genrés ? Nous tenterons de proposer quelques pistes de réponses ainsi que d'autres aspects pouvant être abordés en lien avec ce thème. Nous nous attarderons également sur des interactions entre élèves ayant eu lieu au fil de ces séances, qui sont riches d'apprentissage. Nous verrons aussi comment deux albums, *T'es fleur ou t'es chou* et *Dînette dans le tractopelle*, ont pu interroger les élèves qui ont eu du mal à décrire les personnages qui ne leur ressemblaient pas. Nous

pourrons en conclure sur l'importance pour le professeur des écoles de bien choisir ses différents supports qui accompagnent la dispense de ses enseignements.

Ces élèves, comme tous les autres élèves du primaire, seront les futurs adultes de demain. Si nous souhaitons qu'ils aient en tête une vision de la société paritaire et non genrée, ce travail contre les stéréotypes semble important et doit être effectué tout au long de l'année dans une visée interdisciplinaire : nous proposerons à la fin de ce travail quelques pistes de séquences qui pourraient être menées en classe et qui concernent les différents cycles de l'école primaire ; toutefois, il demeure important qu'un travail sur ce sujet soit également mené par les professeurs du secondaire. Une des compétences commune à tous les professeurs étant de prendre en compte la diversité des élèves, il semble important que cette diversité s'effectue également à travers les représentations, tant physiques que psychologiques, des personnages dans les œuvres étudiées.

**I- Le genre dans la littérature de
jeunesse : d'un reflet des
représentations genrées de la société
à une progressive mise en place
d'univers contre-stéréotypés.**

A- La littérature de jeunesse et l'école : un couple récent

Pendant de nombreuses années du XX^{ème} siècle, la littérature de jeunesse n'était pas considérée comme un genre noble que l'on pouvait étudier à l'école. Ce n'est que très récemment que l'on s'est aperçu de son importance et de sa richesse.

1. *Une désaffection jusqu'aux années 1960-1970*

Depuis un peu plus de trois siècles, des livres pour enfants sont publiés en France et on parle de littérature de jeunesse depuis le XIX^{ème} siècle. Il faut cependant attendre 2002 pour que cette littérature fasse son entrée dans les programmes officiels de l'éducation nationale. En effet, la place réservée à la littérature à l'école, et particulièrement celle de la littérature de jeunesse, n'a pas toujours été évidente ni aussi importante qu'aujourd'hui. Selon Anne-Marie CHARTIER¹, jusqu'en 1914, la littérature est plutôt mal vue, et son enseignement n'est pas souhaité ni par les instituteurs, ni par les parents d'élèves. Elle est plutôt dépeinte comme quelque chose d'ambigu et d'inutile. La vraie valeur restait le travail et les gens pensaient à cette époque qu'il valait mieux enseigner des choses plus concrètes comme « la pêche à la sardine » ou « la culture du houblon² ». De plus, la littérature est vue comme un domaine dans lequel plusieurs interprétations des ouvrages sont possibles, donc quelque chose de « dangereux³ ». Pour décrire ce contexte particulier, l'auteure prend l'exemple du roman *Le rouge et le noir* et l'attitude violente d'un père qui surprend son fils en train de lire pour situer le contexte et la place particulière de la littérature à cette époque. Jusqu'aux années 1960, on s'est méfié de la lecture vue comme un plaisir. On valorise la compréhension de textes documentaires, l'admiration, l'apprentissage et la mémorisation d'extraits d'œuvres classiques. Dans un article paru en 2010⁴, il est écrit qu'à cette période, les livres à l'école sont choisis surtout en fonction des textes servant en premier lieu à enrichir le vocabulaire, puis pour être analysés. L'instruction a longtemps été morale et pratique et durant longtemps les

¹ <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/formation/coulommiers.htm>

² *Ibidem*

³ *Ibidem*

⁴ <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-1-page-41.htm>

textes destinés aux enfants ont conservé « cette priorité moralisatrice et éducative⁵ ». On se méfie surtout de la littérature de jeunesse, considérée comme une lecture « plaisir » et donc faisant perdre du temps. Elle est surtout reléguée à l'environnement clos de la famille ou alors aux bibliothèques. Malgré tout, la littérature de jeunesse a pu être utilisée à cette période : elle « est sollicitée pour nourrir la leçon de morale qui ouvre la journée⁶ ». Néanmoins, plusieurs facteurs vont surgir et modifier progressivement le point de vue porté sur la littérature de jeunesse.

2. *Un timide rapprochement jusqu'au début des années 2000*

Dans les années 1960 et 1970, un constat de la désaffection pour la lecture et de la difficulté de faire accéder toute une classe d'âge aux programmes littéraires du collège unique est établi et ce n'est qu'à ce moment-là que l'on a commencé à chercher ailleurs des textes qui correspondent mieux aux lecteurs débutants, tant par le texte que par les images, mais sans pour autant faire une grande place à un enseignement proprement « littéraire » en primaire. Avec également la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (loi Berthoin 1959), l'école, avec de nombreuses réticences au début, prend conscience de la nécessité de retravailler sur son offre de lecture proposée à ses élèves. Selon le site éducol⁷, il s'agit d'une « massification spectaculaire ». On va également s'autoriser des lectures de plaisir grâce à des théoriciens comme Wallon et Piaget qui vont montrer que le plaisir peut être un vecteur d'apprentissage⁸. Les bibliothèques deviennent également des lieux plus accueillants, correspondant mieux à l'hétérogénéité du public qu'elles peuvent recevoir. Dans la société, des changements se produisent également : nous sommes à la fin des trente glorieuses et la société est devenue une société de consommation, avec notamment l'apparition et la démocratisation de médias comme la télévision : « ils veulent lire : qu'ils lisent de tout, des illustrés, des oui-oui, du club des cinq, n'importe quoi plutôt que rien, car l'adversaire, c'est désormais la télévision, le multimédia⁹ ». Alors que l'on assistait à de nombreuses parutions d'ouvrages destinés à la jeunesse, dans les années 1970 des revendications impulsées par les

⁵ PRINCE Nathalie, *la littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, collection U, 2015

⁶ NIERES-CHEVREL Isabelle, *introduction à la littérature de jeunesse*, collection passeurs d'histoire édition Didier jeunesse Paris 2009

⁷ http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_91/04/5/depp-2016-EF-91-La-massification-scolaire-sous-la-Ve-Republicue_635045.pdf

⁸ <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/formation/coulommiers.htm#chartier>

⁹ *Ibidem*

féministes voient le jour pour dénoncer le sexisme et les stéréotypes genrés dans les albums ainsi que dans les manuels scolaires qui renforcent les inégalités entre les hommes et les femmes, comme vu précédemment dans ce travail. Les auteurs et illustrateurs de cette littérature disposent de plus de liberté dans ces ouvrages : ils peuvent s'autoriser l'humour, des jeux de mots, pour intéresser le plus grand nombre de lecteurs possibles. A la fin du XX^{ème} siècle, malgré l'apparition et le développement des jeux vidéo, la littérature de jeunesse connaît beaucoup de succès grâce notamment à la série *Harry Potter*, véritable phénomène de librairie avant que les adaptations cinématographiques connaissent elles-aussi un succès mondial. Néanmoins, la place de la littérature de jeunesse à l'école est à nuancer : elle souffre encore d'un manque de légitimité et les programmes de 1995 n'y font pas écho. Il faut attendre les programmes de 2002 pour que la littérature de jeunesse fasse une entrée officielle à l'école.

3. Une union de plus en plus solide depuis 2002

La littérature de jeunesse a fait son entrée dans les programmes officiels de l'éducation nationale en 2002. Le ministre de l'éducation nationale à ce moment précis était Jack Lang. Il s'agit de « se construire une première culture littéraire » avec des classiques et des « œuvres nouvelles caractéristiques de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui ¹⁰ ». Désormais, elle fait donc partie intégrante de la littérature enseignée au même titre que la littérature générale. Ces programmes constituent une réelle avancée : il a été établi que dans la sphère familiale puis dans le milieu scolaire, l'enfant a souvent accès très jeune à des albums dans lesquels, outre l'objectif de raconter des histoires ou de divertir, constituent des agents de socialisation qui transmettent aux enfants des représentations sur certains aspects de la société à travers les textes et les images. Elle transmet donc des valeurs, des idéologies, notamment sur le féminin et le masculin, les rôles sexués, les rapports entre les hommes et les femmes, mais aussi des images mentales, souvent très stéréotypées et ne correspondant pas à une vision paritaire de la société. D'autres éléments ont aussi conduit à la légitimation de ce genre de littérature à l'école : il a été montré l'importance de la motivation de l'élève dans son apprentissage de la lecture, d'où la nécessité de varier les supports. La lecture plaisir est aussi reconnue, en effet la lecture ne doit pas servir uniquement à l'apprentissage du code ou à la maîtrise de la langue. Pour ne pas décourager l'élève dans son apprentissage de la lecture et pour lui donner

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

par la suite le goût de lire, il semble important de lui montrer que la lecture ne se résume pas à un exercice évalué. La découverte d'albums, la mise en réseau permet également à tous les élèves, en dépit des inégalités sociales et du fait que chaque élève n'a pas les mêmes lectures à la maison, voire n'en a pas du tout, de se construire une culture commune¹¹. Par la suite, si les programmes de 2008 ne modifient guère la place de la littérature de jeunesse à l'école, ceux de 2015 la renforcent.

B- Le genre peut-il être considéré comme une thématique littéraire ?

Nous entendons parler de plus en plus du concept de « genre » sans trop savoir parfois comment le définir. En littérature, son étude est assez récente et elle a évolué, notamment dans les albums de littérature de jeunesse, support de plus en plus prisé à l'école d'aujourd'hui.

1. Définition et évolution du concept de genre du XX^{ème} siècle à nos jours

Le mot « genre » vient du latin « genus » qui s'est transformé en ancien français en « gendre ». Selon Alain Rey¹², le mot a d'abord pris le sens de « catégorie, type, espèce » puis celui de « sexe ». A la fin du XIX^{ème} siècle, Durkheim fut un des premiers à remettre en cause la théorie selon laquelle la division entre les hommes et les femmes est d'ordre uniquement biologique. Margaret Mead, en 1935, ira plus loin en parlant pour la première fois de « rôle sexué » qui distingue le sexe et le rôle social. Il faut cependant attendre les années 1960, avec le psychanalyste Robert Stoller, pour que la distinction soit faite entre « sexe » et « genre », en distinguant, au cours de ses études portant sur la transsexualité, le sexe biologique de l'identification psychologique¹³. Dans les années 1970, la notion de genre est utilisée par le mouvement féministe pour dénoncer la suprématie masculine dans la société. Le genre est une notion souvent mal comprise en France. Certains en ont même entendu parler pour la première fois en 2013 avec l'ABCD de l'égalité et ses nombreuses polémiques très médiatisées. Issu de l'anglais *Gender*, le genre est un concept sociologique désignant l'analyse des statuts, des rôles sociaux et des relations entre les hommes et les femmes. Selon Christine Delphy, on peut définir les études de genre, de façon très large, comme « l'ensemble

¹¹ <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0111-015>

¹² REY Alain, dictionnaire historique de la langue française, Paris, Alain REY, 1992

¹³ STOLLER Robert, Sex and gender, On the Development of Masculinity and Femininity, New York, Science House, 1968

des recherches qui prennent pour objet les femmes et les hommes, le féminin et le masculin¹⁴ ». Selon elle, le « sexe est le marqueur de la division sociale qui fait exister les hommes et les femmes comme groupes antagonistes. L'identité de genre quant à elle correspond à la manière dont les individus « pensent et ressentent leur identité individuelle en regard des deux sexes définis et construits par l'ordre du genre¹⁵ ».

Lorsque le nourrisson vient au monde, son identité sociale est déjà en partie constituée, comme l'atteste le choix du prénom : on va lui attribuer un prénom masculin si c'est un garçon ou un prénom féminin si c'est une fille. Dans beaucoup de cultures, la majorité des familles préfèrent avoir un garçon plutôt qu'une fille, ce qui peut entraîner à un contrôle des naissances et des infanticides. Dans de nombreux pays, de nos jours, la suivi médical et les échographies permettent de déterminer plusieurs mois à l'avance si le futur bébé sera un garçon ou une fille. On n'appellera plus alors le fœtus « bébé » mais « il » ou « elle ». Une fois le sexe de l'enfant connu, « c'est l'occasion pour les parents d'annoncer l'identité de genre de l'enfant auprès de l'entourage, de choisir la couleur des layettes, du papier peint de la chambre ou de la couleur des meubles¹⁶ » ; le choix du prénom est également un élément presque toujours sexué auquel l'enfant devra, sans avoir son mot à dire, associer son identité.

Depuis Emile Durkheim, l'enfance est considérée comme un véritable « laboratoire du genre¹⁷ », une étape primordiale dans le processus de socialisation. L'enfant, dès son plus jeune âge, est exposé à l'influence d'un grand nombre d'adultes, à celle de ses pairs mais aussi à de nombreuses « productions littéraires de masse (livres, vêtements, jeux vidéo, jouets, télévision ...)»¹⁸ ; néanmoins, la famille reste l'élément central de socialisation des enfants. Le concept de « stéréotypes » a été introduit par Lippmann en 1922 qui le décrit comme étant « des images dans nos têtes, des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus¹⁹ ». Les stéréotypes de genre, quant à eux, renvoient aux caractéristiques liées au masculin et au féminin, soit des éléments que nous attribuons à un individu en fonction de son sexe, appelées également représentations genrées.

¹⁴ DELPHY Christine, *L'ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, Syllepse, 2001

¹⁵ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, Louvain-la-Neuve, de boeck supérieur, 2012, p 111

¹⁶ *Ibid* p121

¹⁷ CROMER S, DAUPHIN S, NAUDIER D, « l'enfance, laboratoire du genre. Introduction », cahiers du genre, 2010

¹⁸ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op. cit.*, p122 [*op. cit.*]

¹⁹ LIPPMANN, Walter, public opinion, New York Harcourt, Brace 1922

Le sexe et l'âge forment les deux premiers éléments que vont utiliser les jeunes enfants pour distinguer les différentes personnes constituant leur entourage. Cependant, tout au long du processus de socialisation, on peut remarquer que « c'est l'ensemble du monde qui se retrouve saisi à travers les lunettes du genre. Les objets, les lieux, les métiers, les choses de la nature ont un « sexe » implicite. Lorsque la langue utilisée impose de choisir un genre grammatical, elle participe elle-même à cette sexuation²⁰ ». Excepté les interactions avec les parents, les stéréotypes de genre peuvent également se retrouver dans de nombreux univers : les vêtements, les jouets, les albums, les livres, la publicité, internet, ... Avant que l'enfant puisse exprimer ses préférences, il lui est offert un environnement différencié selon son sexe, et ce de plus en plus tôt. Il semble donc plutôt surprenant que pendant longtemps, en Occident, les nourrissons (garçons et filles) étaient emmaillottés²¹. Jusqu'au début du siècle dernier, les jeunes enfants, sans distinction de sexe, portaient ensuite des robes, jusqu'à entre 3 et 6 ans pour les garçons²². Ces derniers vont ensuite porter des « culottes courtes » puis un pantalon. De même pour la nuit, filles comme garçons portaient des chemises de nuit jusque dans les années 1920²³. Le blanc était la couleur commune aux deux sexes et lorsqu'il y avait des couleurs, le rose et le rouge étaient destinées surtout aux garçons (couleurs représentant le sang) et le bleu pour les filles (couleur de la Vierge). Plus récemment, dans le domaine de l'habillement, on attribue plus facilement la couleur bleue à un garçon et la couleur rose à une fille. Cette couleur sert notamment à annoncer à l'entourage le sexe d'un enfant en bas âge. L'univers vestimentaire semble donc plus sexué aujourd'hui qu'autrefois, même si certains vêtements comme le jean sont devenus unisexes, et il peut être intéressant ici de faire un parallélisme avec le monde des jouets, autre agent de socialisation : sous l'Ancien Régime, en prenant l'exemple de la poupée, elle pouvait être aussi bien utilisée par les garçons que par les filles²⁴. Au XX^{ème} siècle, la fête de Noël se transforme : d'une fête uniquement religieuse, elle devient petit à petit également « la fête des enfants », événement commercial durant lequel les enfants se verront offrir des jouets évoquant, pour les garçons, le transport et l'extérieur (vélos, voitures à pédales, ...) et pour les filles les tâches domestiques et le soin des enfants²⁵. A la fin du siècle dernier, ce parallélisme de l'évolution entre vêtements et jouets se

²⁰ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux genders studies, *op. cit.* p 117

²¹ FISCHER E, « robe et culotte courtes : l'habit fait-il le sexe ? » in Dafflon Nouvelle A. (dir), Filles garçons : socialisation différenciée ? Grenoble, PUG, 2006

²² BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux genders studies, *op.cit.* p 135

²³ *Ibidem*

²⁴ *Ibid* p 136

²⁵ *Ibidem*

confirme : dans les rayons des magasins, les catalogues, les publicités, à la télévision puis sur internet, les jouets sont sexués : on peut trouver pour les garçons des jeux de construction, des pistolets, des épées, des camions, des trains, l'univers d'héros masculins et pour les filles des poupées, des dinettes, du maquillage, des déguisements de fées et de princesse...²⁶. A côté de ces jouets ultra genrés, on peut tout de même également trouver des jouets « neutres » comme des jeux de société, plus familiaux, des jeux créatifs, éducatifs et même de construction. Selon Sylvie CROMER, les jouets de garçons « favorisent la mobilité, la manipulation, l'invention et le goût de l'aventure, ceux des filles développent l'intérêt porté à soi, et aux autres, dans la mise en avant de la séduction et de la maternité²⁷ ». Si les parents eux-mêmes choisissent les jouets en fonction du sexe de leur enfant, les producteurs et les vendeurs de jouets ne sont pas en reste quant à proposer des jouets genrés. En effet, dans les magasins, les objets sont souvent séparés par le sexe, et les emballages, la couleur des jouets sont également très genrés. La publicité joue également souvent sur les stéréotypes de genre : omniprésente dans les catalogues, à la télévision ou dans notre boîte à lettres, elle vante des produits divers qui visent souvent soit les hommes soit les femmes, en utilisant la plupart du temps des codes eux-aussi genrés.

Le genre est un sujet sur lequel porte bon nombre d'écrits récents. Sa définition s'est précisée assez récemment. La lumière a été mise sur un grand nombre de stéréotypes genrés présents dans la société et dans la littérature. Les enfants, très jeunes, sont exposés à un univers genré et si l'école tient son rôle pour lutter contre les stéréotypes, elle doit faire attention à ce que les supports utilisés mettent à mal ces inégalités. L'album étant un support manié par le jeune enfant, parfois avant d'entrer à l'école, il est intéressant de voir si cet outil est efficace dans cette lutte ou non.

2. *Le genre et ses stéréotypes dans les albums : caractéristiques physiques.*

Qu'en est-il dans les albums ? D'après Sylvie CROMER²⁸, « si les stéréotypes les plus flagrants et les plus récurrents, comme la mère en tablier, le père et son fauteuil ou la petite fille à la fenêtre, semblent s'être estompés, non seulement ils n'ont pas disparu, mais on est

²⁶ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op. cit.* p 136

²⁷ CROMER Sylvie, « Vie privée des filles et des garçons : des socialisations toujours différentielles ? » in Maruani, M. (dir), femmes, genre et sociétés, La Découverte, 2005, p 196

²⁸ CROMER Sylvie, « le masculin n'est pas un sexe : prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants » cahiers de genre p 97, 2010

loin de s'être défait du genre ». Dans un autre ouvrage²⁹, les auteurs ajoutent : « le sexe reste, avec l'âge, l'un des deux marqueurs principaux des personnages de la littérature pour enfants, et la représentation des personnages des deux sexes est fortement empreinte de stéréotypes de genre ». On peut donc voir que certains clichés ont disparu à mesure que la société a évolué dans ces dernières décennies, mais que les personnages restent genrés dans beaucoup d'albums. Nous avons déjà vu un peu plus haut que l'univers des albums était genré et cela très précocement. Une étude d'Anne Dafflon Nouvelle³⁰ le confirme pleinement : elle a effectivement travaillé sur un corpus d'albums pour des enfants de 0 à 9 ans desquels elle tire quelques conclusions. Une des plus frappantes résulte du fait que les héros sont deux fois plus des garçons que des filles, élément qui se reflète surtout dans les albums destinés à un public très jeune (les moins de trois ans). Les garçons sont davantage représentés à l'extérieur, faisant du sport, et les filles à l'intérieur, souvent décrites dans leur rôle de maman pendant que les garçons occupent plus souvent des rôles extra-familiaux. On remarque la même chose avec les mères et les pères : les mères sont en majorité décrites effectuant des tâches ménagères et le père étant occupé à des loisirs avec l'enfant. L'activité professionnelle des mamans est souvent ignorée ou passée sous silence ; dans les représentations des métiers, là-aussi de nombreux stéréotypes subsistent. Selon une étude de Dominique Epiphane³¹, 78% des personnages exerçant une activité professionnelle sont des hommes. Ils occupent un panel de métiers plus varié, plus riche que celui des femmes, qui sont quasi systématiquement infirmières, sages-femmes, maitresses d'école, mannequins, ... ou occupant un emploi d'accueil, d'assistance pendant que leurs homologues masculins sont bien souvent chefs. Il est également intéressant de mettre en lumière la façon de dépeindre un homme et une femme occupant le même métier. Toujours selon Dominique Epiphane, une institutrice sera représentée entourée d'enfants pendant que son collègue masculin quant à lui sera positionné à sa table de travail, le soir, préparant sa classe pour le lendemain. Il est intéressant de remarquer ici un certain sexisme dans la façon de décrire un homme et une femme exerçant le même métier. La représentation de la femme a toujours du mal à être détachée de son aspect maternel alors que l'homme est plus souvent occupé à travailler. Malgré une réelle évolution (la femme a perdu son tablier par exemple), nous restons encore très loin de la parité. En effet, selon la même analyse d'Anne Dafflon Nouvelle, il est riche d'apprentissage de jeter un coup

²⁹ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op.cit.* p 140

³⁰ DAFFLON NOVELLE Anne, « littérature enfantine : entre image et sexisme » in A. DAFFLON NOVELLE (dir), Filles-garçons : socialisation différenciée ? *op.cit.* p 1

³¹ EPIPHANE Dominique, « my taylor is a man ... La représentation des métiers dans les livres pour enfants », travail, genre et sociétés, 2007, p 74.

d'œil aux albums dans lesquels les héros sont des animaux. Et là aussi, point d'égalité entre les mâles et les femelles. Effectivement, pendant que les mâles sont souvent puissants et forts (en majorité, ce sont des loups, des ours et des lions), les femelles sont souvent beaucoup plus fragiles (souris et guêpes par exemple) et souvent décrites physiquement au contraire de leurs homologues masculins. On peut en déduire que la force est associée au masculin et l'agilité au féminin. Néanmoins, si on s'arrête un moment sur la littérature adolescente, une étude de Christine DETREZ³² sur des bestsellers nous apprend que le cliché traditionnel de la princesse inactive attendant son prince est passé de mode. En effet, les princesses sont décrites comme « entreprenantes », elles « rêvent d'aventures » et même « rejettent le mariage ». Du côté masculin peu ou pas d'évolution : le courage reste la qualité principale des héros. Malgré l'exposition de l'enfant à un univers de plus en plus genré et ce de plus en plus tôt, il demeure possible que cela ne l'empêche pas, à l'adolescence, de rechercher des œuvres dans lesquelles les héroïnes sont aussi des guerrières.

3. Les parents, le genre et ses stéréotypes dans les albums : caractéristiques psychologiques.

Très jeune, l'enfant va apprendre un rôle de sexe suivant s'il est garçon ou fille. Ce rôle peut s'illustrer dans certains gestes : le garçon qui « casse son poignet » en parlant par exemple pourra se voir réprimander de même que la petite fille qui va écarter les jambes en s'asseyant. Outre les gestes, on peut évoquer ici d'autres domaines dans lesquels les rôles sexués sont marqués, comme par exemple dans différentes manières d'exprimer son ressenti ou bien d'exprimer ses émotions : les pleurs vont être tolérés plus facilement chez les petites filles que chez les petits garçons, alors que c'est l'inverse quand il s'agit de la colère. L'enfant va également rapidement utiliser le bon genre grammatical pour parler de lui. Néanmoins, la présence de caractéristiques du féminin chez un garçon constituera un plus grand danger social que la présence de caractéristiques du masculin chez une fille. En effet, dans le livre *Introduction aux études sur le genre*, les auteurs affirment que les parents « laissent plus facilement leurs petites filles jouer à des jeux de garçon que leurs petits garçons jouer à des jeux de fille ; ils ont plus de réticences à offrir à leurs garçons des albums dont les héros sont

³² DETREZ Christine, « les princes et les princesses de la littérature adolescente aujourd'hui. Analyses et impressions de lecture », la lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2005 P 82

des filles, qu'à offrir à leurs filles des albums à héros masculins³³ ». Egalement si on prend comme référence la question de l'habillement, « ils habilleront plus volontiers leurs petites filles avec des vêtements de garçons, que leurs garçons avec des vêtements de filles ». De façon encore plus frappante, parmi les nombreuses craintes des parents concernant leurs petits garçons, « on trouve la peur qu'un élément de féminité en eux en produise d'autres³⁴ ». Les parents ne vont pas se comporter de la même façon avec leur enfant suivant s'ils ont un garçon ou une fille. Des études psychologiques^{35 36} ont analysé les manières dont les pères et les mères se comportent : il en ressort que les mères passent plus de temps avec les enfants, en particulier pour des activités de soins alors que les pères se chargent plus facilement des activités dites plus ludiques, plus ponctuelles. Les mères parlent davantage à leur bébé alors que les pères privilégient des jeux à interaction psychomotrice. Malgré la progression de la parité dans le foyer, ce sont les femmes qui, même de nos jours, effectuent toujours la majeure partie des tâches domestiques et passent le plus de temps auprès de leur enfant. Néanmoins, durant les dernières décennies, on a vu émerger un nouveau modèle de paternité, avec des pères beaucoup plus impliqués dans l'éducation des enfants, et notamment dans des activités considérant pendant longtemps maternelles : changer la couche du bébé, lui donner le bain, aller chercher l'enfant à l'école, ... Ce comportement des « nouveaux pères » reste cependant encore associé à un choix personnel plutôt qu'à une obligation sociale. L'investissement inégal et différencié des parents dans l'éducation des enfants peut avoir des conséquences en matière de socialisation du genre. En effet, à l'école par exemple, le diplôme de la mère aura plus d'effet sur la réussite de l'enfant que celui du père car ce sont les mères qui, en général, gèrent la scolarité, font faire les devoirs, surveillent les activités des enfants, les programmes télévisés regardés. Les enfants, témoins des rôles occupés par leurs parents, vont, très jeunes, pouvoir identifier les tâches « féminines » et « masculines ». Même si la frontière entre activités maternelles et paternelles s'est réduite à l'âge adulte, l'environnement proposé aux jeunes enfants est de plus en plus sexué et ce de plus en plus jeune : sous l'Ancien Régime par exemple, les jeunes enfants n'étaient pas différenciés³⁷. Si le sexe biologique d'une personne

³³ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op.cit.* p 131

³⁴ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op.cit.* p 131

³⁵ BERGONNIER-DUPUY G., « pratiques éducatives parentales auprès de jeunes enfants », in Lemel Yannick, ROUDET Bernard, filles et garçons jusqu'à l'adolescence, Paris, l'harmattan, débats jeunesse, 2000

³⁶ GOGUIKIAN RATCLIFF B., « masculin, féminin chez l'enfant : de la psychanalyse à la psychologie du développement » in DAFFLON NOVELLE A. (dir), filles garçons : socialisation différenciée *op.cit.* p 1

³⁷ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op.cit.* p 127

est défini dès la naissance, le genre résulte quant à lui de la construction de la personnalité de l'individu à travers son vécu culturel et social. Le sexe serait donc biologique et le genre quant à lui tiendrait plutôt de l'aspect culturel et social et regrouperait les différences non biologiques entre les hommes et les femmes. A titre d'exemple, une fille sera décrite comme étant bavarde, studieuse, calme, organisée alors qu'un garçon sera plutôt désordonné, fort, intériorisant ses émotions et privilégiant les activités extérieures. Dès leur plus jeune âge, les enfants se construisent leur identité sexuelle : ils s'identifient en tant que garçon ou en tant que fille. Certains d'entre eux auront à disposition à leur domicile des albums dont certains sont truffés de stéréotypes genrés. Simone De Beauvoir écrivait en 1949 : « on ne naît pas femme, on le devient³⁸ ».

Les parents eux-mêmes développent des attitudes différentes face à leur fils et leur fille : les filles sont mignonnes, plus petites, les garçons sont solides, costauds, éveillés... La colère est davantage acceptée chez un garçon que chez une fille. Il existe également chez beaucoup de parents un renforcement différentiel, à savoir le fait de récompenser et d'encourager davantage les comportements « masculins » chez un garçon et les comportements « féminins » chez une fille. La mère semble toutefois faire moins de différence entre les deux sexes que le père³⁹. Cependant, dès l'enfance, et encore plus durant l'adolescence, les filles sont généralement plus retenues dans l'espace familial. Elles vont être notamment plus sollicitées que les garçons dans la réalisation des tâches domestiques, moins incitées pour avoir une activité sportive ; la danse sera une activité souvent proposée par la mère à sa fille. L'enfant va petit à petit les intérioriser et se former des préjugés liés aux stéréotypes : un personnage va se comporter d'une certaine façon suivant s'il est une fille ou un garçon. Cela peut entraîner chez le jeune enfant une différence de comportement ou d'activité : si par exemple la jeune fille aime jouer avec des petites voitures, elle risque de les délaisser au profit des poupées puisque les petites filles des albums qu'elle connaît jouent à la poupée.

Les représentations genrées se remarquent également dans les activités : à la fin du XX^{ème} siècle, l'activité la plus répandue chez les mères concerne les tâches ménagères (cuisiner, servir à table, vaisselle, couture, linge...) et pour les pères le jardinage et le bricolage. Pour les filles, l'occupation principale est d'avoir des fonctions ménagères et pour les garçons de vivre des aventures, dans 17% des cas. Aujourd'hui, avec le même pourcentage, avoir des activités ménagères arrive en deuxième position pour les garçons. D'autres éléments montrent

³⁸ DE BEAUVOIR Simone, *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949 p 285-286

³⁹ FERRAND Michèle, *Féminin, Masculin*, Paris, la découverte, repères, 2004

qu'on tend à plus d'égalité dans les albums de jeunesse : les filles sont davantage dotées de qualité intellectuelles, elles sont plus souvent décrites que les garçons comme étant entreprenante et courageuse⁴⁰. Si tout semblait assurer la transmission et la reproduction des rôles sexuellement différenciés et hiérarchisés, nous verrons dans la deuxième partie que certains albums récents ne semblent pas suivre cette voie-là. Après avoir donc tenté de définir le genre, on peut se poser la question de savoir si c'est une thématique à travailler à l'école, et si oui, de quelle(s) façon(s).

C- Le genre constitue-t-il une problématique qui concerne l'école ?

Après avoir défini le genre comme thématique littéraire dans son album, nous pouvons nous interroger sur sa place à l'école et aux différentes façons de l'aborder, pas seulement en français mais dans une approche interdisciplinaire.

1. Les représentations culturelles du masculin et du féminin : d'un univers machiste à plus d'égalité.

Durant des siècles dans nos sociétés occidentales, l'instruction des petites filles n'a été que secondaire et éloignée de celle reçue par les garçons. Au XVI^{ème} siècle, l'éducation des filles était avant tout religieuse. Leur destin ne pouvait être autre qu'élever des enfants, et la religion leur était enseignée dans le but qu'elles puissent à leur tour l'enseigner à leurs enfants et les élever dans la foi chrétienne. Il faut attendre la loi Falloux de 1850 pour que les communes de plus de 800 habitants se voient obligées d'ouvrir une école pour filles. Avec les lois de Jules Ferry en 1881 et 1882, les filles reçoivent enfin le même enseignement secondaire que les garçons. L'école devient gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans. Enfin, en 1886 et la loi Goblet, la mixité devient possible dans les écoles des communes de moins de 500 habitants. La mixité sera rendue obligatoire par la loi Haby de 1975.

⁴⁰ BRUGUEILLES Carole, Cromer Isabelle, CROMER Sylvie, « les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, population, 2002, p 261-292

Qu'en est-il aujourd'hui ? Sur le site éducol⁴¹, il est écrit que « l'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves : il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale ». L'école se doit donc d'œuvrer pour arriver à cette égalité. Dans son discours depuis l'Élysée le 25 novembre 2017, le président de la République Emmanuel Macron, fraîchement élu, a déclaré l'égalité entre les femmes et les hommes grande cause nationale du quinquennat. Pour arriver à cela, le président propose plusieurs pistes dont « la formation des professionnels de la petite enfance pour déconstruire les représentations sexistes dès le plus jeune âge », également « le lancement d'une opération de lutte contre la pornographie et le cyber harcèlement au collège menée auprès des élèves mais aussi des parents » et enfin « l'interpellation des publicitaires, industries de la mode et du jeu vidéo pour les inviter à sceller un pacte de l'égalité et ainsi combattre les stéréotypes sexistes⁴² ». Ces mesures font écho avec les analyses faites dans la partie précédente : il semblerait qu'il a été pris en compte dans ces nouvelles mesures le fait que l'univers enfantin soit genré et ce de plus en plus précocement : en effet, le personnel de la petite enfance aura une formation pour lutter contre les stéréotypes genrés. Mais au-delà de cela, il s'agit aussi de l'affaire de tout le monde : des parents, des publicitaires, de tous les agents rendant l'univers enfantin genré. Il est encore tôt pour en faire une analyse. Nous pouvons dire pour le moment que cela semble être une volonté affichée de la part du président de la République, voire une préoccupation majeure de l'école, de lutter efficacement et ce dès le plus jeune âge pour combattre les inégalités hommes / femmes. Si aujourd'hui cette volonté est clairement affichée et même institutionnalisée, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, les représentations culturelles du masculin et du féminin, notamment dans les albums de jeunesse ont encore toute leur place. Dans les années 1970, ces stéréotypes ont été dénoncés et remis en cause par des mouvements féministes : selon eux, ils contribueraient à maintenir, voire renforcer les inégalités entre les hommes et les femmes⁴³ ; cela malgré le fait que « l'écriture des albums est une activité majoritairement féminine⁴⁴. Une des raisons du maintien de ces stéréotypes est liée également à des impératifs de rentabilité : pour toucher le plus de personnes possibles, l'album se doit d'être vendable dans le plus grand nombre possible de pays. Or, à travers les rapports sociaux de sexe dépeints dans les albums, l'enfant, dans sa découverte du monde, va s'approprier inconsciemment ces normes et ces valeurs ; de plus, si

⁴¹ <http://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html>

⁴² <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

⁴³ BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie, « les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *op.cit.* p 261

⁴⁴ *Ibid* p 268

les plus petits ne savent pas lire, ils regardent quand même les images qui sont, elles aussi, porteuses de stéréotypes genrés. Par exemple, si les garçons sont peu décrits dans leur façon de s'habiller, les filles portent souvent des accessoires, des bijoux, du maquillage et ont les cheveux longs⁴⁵. Le jeune enfant, en voyant ces représentations, va penser qu'une fille doit obligatoirement être maquillée et qu'un garçon n'a pas le droit de se maquiller au risque de passer pour une fille. Il sera donc tenté de ne pas suivre ses propres envies et ses centres d'intérêts pour adopter les centres d'intérêts que l'on attend de lui en tant que garçon, ce qui peut nuire à la construction de sa personnalité et à son développement.

2. *Le genre à l'école : par quels moyens et de quelles manières l'aborder ?*

Durant longtemps, l'école républicaine ne se sentait pas concernée par le genre : s'il existait des inégalités entre les garçons et les filles, cela résultait plutôt de la socialisation au sein de la famille⁴⁶. Malgré le fait que 82% des professeurs des écoles sont des femmes, une étude⁴⁷ a montré que les enseignants malgré eux véhiculaient inconsciemment pour certains ces stéréotypes genrés : sur l'appréciation des copies par exemple, les garçons ont en majorité des commentaires sur le fond et sur la qualité intellectuelle tandis que les filles en auront sur la forme et la présentation. « Les bonnes copies des filles sont valorisées pour leur propreté » et « celles des garçons pour leur richesse⁴⁸ ». Ce qui ressort également de frappant dans cette étude est que la réussite des filles est attribuée à leurs efforts et celle des garçons à leur talent et leurs capacités intellectuelles.

Comment alors aborder le genre et faire en sorte que les stéréotypes genrés ne se reproduisent pas ? La question du genre a été au cœur de débats houleux et de refus crispés d'une partie de la population française. En 2013, dans sa lutte contre les stéréotypes de genre, la ministre de l'éducation nationale Najat Vallaud – Belkacem a créé le programme « ABCD de l'égalité » avec notamment une attention particulière à la mixité des professions. Ce programme, mis en place à partir de 2013 dans environ 600 classes primaires, a provoqué une véritable polémique de la part d'une partie de la population française. Certains accusaient la politicienne de vouloir gommer les différences entre les garçons et les filles, dénonçant

⁴⁵ DAFFLON NOVELLE Anne, *sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ?* université de Genève, 2011

⁴⁶ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, introduction aux études sur le genre, *op.cit.* p 146

⁴⁷ DURU-BELLAT Marie, *l'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, l'harmattan, 2004

⁴⁸ *Ibidem*

l'enseignement de la théorie du genre. Après l'abandon de ce plan de l'égalité, un site a été créé proposant «de nombreuses ressources en ligne afin d'accompagner les enseignants, les parents d'élèves et les acteurs de la communauté éducative⁴⁹ ». Ce site rappelle que l'égalité entre les filles et les garçons peut être enseignée dans chaque discipline. Il propose quatre entrées : « fondements et enjeux », « agir en classe », « agir dans l'école » et « se former/s'informer » et également de nombreuses ressources, des séances d'enseignement, des ouvrages de référence et quelques repères. Enfin, « dans chaque académie, une personne est nommée par la rectrice ou le recteur comme chargé-e de mission égalité filles/garçons. L'enseignant n'est donc pas seul pour travailler sur l'égalité filles-garçons, il dispose de ressources numériques et humaines pour s'aider dans l'enseignement au quotidien. On peut citer en exemple le débat, pratique obligatoire à l'école primaire depuis les anciens programmes de l'éducation nationale de 2002. Le débat permet de libérer la parole, de faire parler un grand nombre de personnes, d'échanger ses opinions entre pairs ... Une page sur éducol⁵⁰ donne de précieux conseils pour l'enseignant quant à l'organisation du débat et les conditions pour que celui-ci soit réussi. Enfin, la littérature de jeunesse semble être ici également un support formidable pour aborder le genre. Maintenant que sa place est légitimée au sein de l'école, il serait fort dommageable de se priver de ce support, dont les livres intéressent et amènent à réfléchir les élèves. De plus, certains livres sont mêmes conseillés par l'éducation nationale : pour le cycle 1⁵¹, 250 œuvres sont proposées : on y trouve des œuvres patrimoniales, des œuvres classiques et également un grand nombre d'œuvres contemporaines, plus en lien avec la société d'aujourd'hui. Pour le cycle 2⁵², 270 ouvrages sont proposés, parmi lesquels des contes et des fables, des albums sans ou avec texte, des bandes dessinées, des poésies et jeux langagiers, du théâtre et enfin des romans et récits illustrés. Enfin, pour le cycle 3 (CM1 et CM2 ici)⁵³, 300 ouvrages sont proposés autour de 6 grandes entrées : héros/héroïnes et personnages, la morale en questions (domaine dans lequel le respect des différences est mis en lumière), se confronter au merveilleux et à l'étrange, vivre des aventures, imaginer dire et célébrer le monde et enfin se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres.

⁴⁹ <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

⁵⁰ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

⁵¹ <http://www.education.gouv.fr/cid74840/une-selection-de-250-oeuvres-pour-faire-decouvrir-les-livres-des-l-ecole-maternelle.html>

⁵² <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html#lien0>

⁵³ <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html#lien1>

3. Les nouveaux programmes : une réaffirmation de l'égalité de tous

En 2015, de nouveaux programmes pour le primaire voient le jour, avec un objectif clairement défini pour le cycle 2 : la maîtrise de la langue française est la priorité. Dans le volet du domaine 3, la formation de la personne et du citoyen, il est dit : « les enseignements [...] aident à acquérir le respect de soi et des autres », « les notions de droits et de devoirs, de protection, de liberté, de justice, de respect et de laïcité sont définies et construites⁵⁴ ». Il est donc écrit ici que chaque élève du cycle 2, donc environ entre 6 et 8 ans, doit apprendre à respecter tout le monde. Ces valeurs sont notamment reprises dans la partie éducation physique et sportive, où le respect des autres est notamment mis en avant. Dans la partie « enseignement moral et civique », des valeurs sont mises en avant comme « la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations⁵⁵ ». Il est également précisé que toutes ces valeurs ne sont pas à travailler uniquement dans le laps de temps dédié à l'enseignement moral et civique mais dans bien tous les enseignements. De plus, dans les exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement cités p 59, il est conseillé de travailler sur « les droits égaux des garçons et des filles dans toutes les situations de la vie scolaire ». Un peu plus loin sur ce même site, dans le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » au cycle 3 (p95), il est écrit « ...travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations, et l'application des principes de l'égalité fille/garçon ». Enfin, à la page 167, dans les connaissances, capacités et attitudes visées il est écrit : « respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes ». A cela est associé en exemple de pratiques en classe « l'analyse de certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma ». Dans les programmes du cycle 1, qui englobent dorénavant les 3 années de maternelle, il est indiqué que chaque élève qui arrive à l'école peut déjà posséder certaines représentations du monde et que l'école en tient compte⁵⁶. L'enfant, avant d'entrer à l'école, a déjà pu dans son univers familial accéder à la découverte d'albums et se construire des premières images mentales à travers les images des albums, qui peuvent être stéréotypées. En arrivant à l'école, le tout jeune élève découvre de nouveaux apprentissages organisés autour d'un enjeu principal : apprendre ensemble et vivre ensemble. Toute cette partie théorique nous guide vers le fait que dès leur plus jeune âge, les

⁵⁴http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

⁵⁵http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf p55

⁵⁶http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

enseignements reçus par les élèves sont organisés autour de valeurs fortes telles le respect, l'acceptation des différences et dès le cycle 2 l'égalité filles / garçons et l'analyse des stéréotypes genrés. Ce travail ne doit pas être confiné à un moment de la journée en particulier mais bel et bien travaillé au quotidien dans les différents enseignants. Pour cela, les ouvrages de littérature de jeunesse constituent également un support formidable dans l'analyse des stéréotypes genrés et également pour apercevoir, comme le montre le corpus d'albums constitué dans ce mémoire, que, très lentement, des changements s'opèrent et qu'il existe également une littérature de jeunesse constituée d'albums contre stéréotypés. Il semble y avoir eu à travers les nouveaux programmes une prise de conscience quant à la lutte pour plus d'égalités entre les filles et les garçons et celle contre les stéréotypes genrés. Le symbole est fort, des éléments concrets ont été mis en place pour cette lutte, l'avenir nous dira si cela s'avère efficace ou pas.

Dans ce travail jusqu'alors, plusieurs concepts ont été rapidement vus : la littérature de jeunesse et sa place à l'école, les représentations du masculin et du féminin, le genre et sa place à l'école... Plusieurs études ont également montré les inégales représentations du masculin et du féminin dans des ouvrages et un grand nombre de stéréotypes en partie liés à la volonté d'une standardisation à outrance dans un but lucratif et commercial. Néanmoins, des stéréotypes ont disparu au cours du siècle dernier et de nombreux albums contre stéréotypés ont vu le jour en ce début de XXI^{ème} siècle.

II- Un contrepied aux stéréotypes qui persistent : quelques albums contre-stéréotypés

Selon Anne Dafflon Nouvelle, dans une synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines⁵⁷, « l'examen de la littérature enfantine est riche d'enseignements sur les valeurs et les représentations transmises par les adultes aux enfants ». De plus, le marché consacré aux livres pour enfants se porte très bien : « un nombre toujours plus important de livres destinés à la jeunesse est publié chaque année ». Il est donc intéressant de s'attarder un instant sur ce que représente l'album dans cette importante production.

A- L'album : sésame qui permet souvent de partir à la découverte de la lecture

Le marché de l'album est florissant : il ne s'en est jamais vendu autant que lors des dix dernières années. Il est également devenu un support présent dans bon nombre de séquences en littérature, en EPS pour familiariser les élèves au milieu aquatique par exemple, ... On peut donc se demander quels sont ses caractéristiques et quels sont les pièges à éviter lors de son utilisation.

1. L'album : évolution d'un genre littéraire avec la société qui le porte

A travers des albums illustrés, il est possible d'accéder aux représentations du masculin et du féminin, telles qu'elles sont véhiculées de manière consciente ou inconsciente, par les auteurs et les illustrateurs d'histoires pour enfants. Il a été mis en évidence dans la partie précédente la survalorisation du masculin dans les albums et une vision stéréotypée des genres.

Un album est un document relié, principalement constitué d'images et / ou d'illustrations. Il est très souvent rattaché à la littérature de jeunesse et d'enfance. Selon le réseau canope⁵⁸, les relations entre le texte et l'image n'ont cessé d'évoluer depuis le début du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours. Au XX^{ème} siècle, les hommes et les femmes avaient encore des rôles prédéterminés en fonction de leur sexe dans les albums. Au XXI^{ème} siècle, on note une volonté de changement. Les images présentes dans les albums se détachent très progressivement des stéréotypes, mais des traces subsistent toujours. En effet, selon une étude

⁵⁷ <http://mediatheque.seine-et-marne.fr/library/Sexisme-Litterat-Enfants>

⁵⁸ <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/lalbum-au-cdi/petit-historique-de-lalbum.html>

d'Anne Dafflon Nouvelle parue en 2006⁵⁹, dans laquelle elle publie les résultats de son étude pourtant sur des ouvrages de littérature enfantine pour les jeunes de 0 à 9 ans, elle note que les héros des albums sont deux fois plus souvent des hommes que des femmes. Les garçons sont surreprésentés sur les couvertures, les illustrations et les noms d'albums. Ils sont davantage représentés à l'extérieur, les filles à l'intérieur. L'album constitue également souvent le premier support que le jeune enfant, pas encore lecteur, va avoir entre ses mains. De par les images, il va commencer à se construire des représentations, qui seront difficiles à modifier par la suite.

Le choix des albums comme support d'enseignement me semble primordial pour véhiculer les valeurs que je souhaite transmettre à mes élèves. J'ai pu remarquer, lors de la constitution de mon corpus qui fait la part belle aux ouvrages contre-stéréotypés, que les ouvrages mettant en avant un personnage féminin en première de couverture sont relativement rares ; le masculin étant majoritairement représenté dans le titre ou via le personnage principal.

2. Son rôle aujourd'hui : entre stéréotypes tenaces et une volonté de parité

Comme nous avons pu le voir dans la première partie, les programmes actuels des cycles 1 à 3 invitent les enseignants à s'appuyer pour leur enseignement sur des albums de la littérature de jeunesse. Il est donc primordial pour les professionnels de bien choisir le support. Les thèmes traités dans les albums se rejoignent souvent : le mensonge, la peur, les jouets qui deviennent humains, le loup cruel, le renard malin, amours impossibles, amitiés trahies ...⁶⁰ ». L'album comme objet éducatif se doit donc d'être prudent quant au(x) message(s) qu'il véhicule. C'est pourquoi certains stéréotypes subsistent dans les albums. Les raisons sont multiples : économiques, standardisation à outrance, volonté d'être commercialisables dans un maximum de pays possibles, ... On est néanmoins très loin de continuer à rencontrer la femme en tablier ou d'autres stéréotypes que l'on rencontrait au siècle dernier. On peut expliquer cela notamment par le fait que la société elle-même a changé : la femme n'est souvent plus mère au foyer mais travaille comme l'homme. Il était donc temps que les albums prennent en compte cette évolution de la société pour la reproduire dans ses textes et ses images. Les œuvres que l'on va présenter aux enfants sont d'autant plus

⁵⁹ DAFFLON NOVELLE Anne (dir.), Filles-garçons : socialisation différenciée ? Grenoble, PUG, Vies sociales, 2006

⁶⁰ <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-45.htm>

importantes que l'enfant se construit sur une imitation des comportements proposés par ses parents lors de son éducation. L'enfant risque donc de perpétuer les stéréotypes qui lui sont présentés. Comme nous avons pu le voir précédemment, l'album est aussi un support à disposition de l'enfant bien souvent avant son entrée en maternelle, d'où son rôle qui est là aussi ultra valorisé. Si des stéréotypes étaient présents au siècle dernier, nous notons toutefois une volonté de changement depuis quelques années. Des albums contre-stéréotypés sont publiés, redonnant aux femmes la place qu'elles méritent et plus en adéquation avec notre société actuelle. La maison d'édition Sarbacane, indépendante, propose par exemple des livres inventifs et créatifs aux enfants, adolescents et adultes. Les albums édités questionnent les stéréotypes genrés. Prenons l'exemple d'un livre intitulé *A quoi tu joues* et écrit par Marie-Sabine Roger et illustré par Anne Sol⁶¹ : si l'on s'arrête un instant sur la quatrième de couverture, qui est lu en général en premier quand l'on cherche à acquérir un livre, il est écrit : « Les garçons, ça joue pas à la dinette, ça fait pas de la danse, ça saute pas à la corde et surtout, ça pleure jamais. Les filles, ça joue pas au foot, c'est pas bricoleur, ça peut pas piloter des avions et encore moins des fusées. Tout le monde sait ça. Sauf que ce n'est pas la réalité ». On part donc des stéréotypes classiques en les énumérant, pour finir par une phrase courte qui les démonte tous, affirmant qu'ils ne correspondent pas à la réalité. Un peu plus loin, toujours dans la quatrième de couverture, il est écrit : « Une série de photos de reportage, cachées sous des rabats façon pied de nez, démontre avec humour et réalisme l'absurdité – et la fausseté - de ces idées reçues, qui dictent dès le plus jeune âge nos comportements. Indispensable et rafraichissant dès 3ans ! ». Cette phrase en quelques mots enseigne beaucoup de choses : l'absurdité et la fausseté des stéréotypes genrés, inadaptés et en inéquation avec notre société contemporaine, ainsi que le danger qu'ils peuvent représenter en dictant les attitudes du très jeune lecteur et en lui inculquant des idées reçues dès son plus jeune âge.

On a pu voir dans cette partie l'importance de l'album qui est un outil très employé tant par les familles que les enseignants. D'abord stéréotypés (mais en lien avec la société traditionnelle du début du XX^{ème} siècle où les femmes n'avaient pas les mêmes droits que les hommes, il a su se transformer jusqu'à arriver aujourd'hui à la parution d'albums contre stéréotypés. Ce sont des albums tentant de casser les stéréotypes de genre en donnant des caractéristiques socialement masculines à des filles et inversement. Ils peuvent aussi tout simplement faire passer le message que chacun est libre de pouvoir faire ce qu'il désire, qu'il soit une fille ou un garçon. Ils sont enfin plus en adéquation avec la société actuelle, même si

⁶¹ ROGER Marie-Sabine, *A quoi tu joues ?*, Sarbacane, 2009

certaines albums, pour raisons diverses, contribuent à reproduire des stéréotypes genrés tant dans leurs textes qu'à travers leurs images. Il semble néanmoins, encore aujourd'hui, plus lucratif et plus exportable de publier des albums dans lesquels certains stéréotypes genrés persistent, à l'image de certaines sociétés d'autres pays, dans lesquelles la femme ne dispose (encore) pas des mêmes droits que l'homme.

B- Un contrepied aux stéréotypes qui persistent : exploration de quelques albums contre stéréotypés.

Un de mes premiers travaux pour la conception de ce mémoire a été de me constituer un corpus d'étude, comportant notamment quelques albums contre stéréotypés et récents. Je me suis aussi attaché au fait que l'on rencontrait un garçon et une fille dans ces albums. J'ai également veillé à ce que les albums choisis puissent être utilisés dans une classe comme support d'enseignement et par rapport aux valeurs qu'ils dégagent. Je vais donc en faire une présentation dans les lignes qui suivent en séparant le texte des images pour mon analyse mais en montrant le lien insécable qui les unit dans le but d'une meilleure compréhension pour les jeunes lecteurs.

1- Présentation du corpus d'étude

Parmi la multitude d'albums dédiés à la jeunesse mon choix s'est porté sur sept albums : deux albums de Delphine Beauvois parus en 2014, *On n'est pas des poupées* et *On n'est pas des super héros*, un album de Marie Darrieussecq paru en 2009, *Péronnille la chevalière* suivi un an après par *La catcheuse et le danseur* rédigé par Estelle Spagnol. L'album *Longs cheveux* a quant à lui était rédigé par Benjamin Lacombe en 2006. Enfin, les deux albums que j'ai pu travailler dans une classe de CE2 sont *Dînette dans le tractopelle* écrit par Christos en 2009 et *T'es fleur ou t'es chou* de l'auteur Gwendoline Raison paru en 2008⁶².

J'ai constitué mon corpus d'album selon plusieurs critères : tout d'abord, j'ai effectué des recherches sur internet pour trouver des albums contre stéréotypés. Je me suis ensuite efforcé

⁶² Les références bibliographiques précises de ces ouvrages figurent dans la bibliographie en fin de mémoire.

à choisir des albums relativement récents : ceux constituant mon corpus ont été publiés entre 2006 et 2014. Ensuite, j'en ai sélectionné certains suivant leur capacité à être travaillés avec des élèves faisant partie d'une classe de CE2. Enfin, j'ai porté une attention particulière aux textes et aux images, ce sur quoi je reviendrai dans les parties suivantes. J'ai également saisi l'occasion, lors d'un emploi à la médiathèque André Labarrère à Pau, d'être en contact avec une multitude de livres et notamment d'albums pour pouvoir les parcourir et essayer d'en retirer quelques enseignements. J'ai profité à ce moment-là des conseils avisés du personnel de la médiathèque qui m'a aidé et tenu au courant des dernières parutions d'albums. J'ai pu alors constater les grands changements qui se sont opérés dans les albums au cours de ces dernières décennies. En effet, les albums d'aujourd'hui sont résolument plus modernes et plus en adéquation avec la société actuelle et porteurs de parité. Toutefois, certaines maisons d'éditions continuent à faire paraître, dans une finalité qui leur est propre, des albums très stéréotypés et représentant une époque révolue dans les faits dans la France d'aujourd'hui, même si nous n'observons pas encore une parité parfaite à tous les niveaux entre les hommes et les femmes.

2- Les textes : le pouvoir des mots et de la langue

Le vocabulaire de la langue française est très riche et les mots, s'ils sont bien employés, peuvent avoir un véritable pouvoir, tant au niveau de langage oral qu'au niveau du langage écrit. Les cinq albums sur lesquels portent mon étude ici (*On n'est pas des poupées*, *On n'est pas des super héros*, *Péronnille la chevalière*, *Longs cheveux*, *La catcheuse et le danseur*) sont des albums contre stéréotypés dont les textes sont porteurs de nombreux messages portant tant sur l'égalité que sur la mixité ou bien la parité. Les personnages dans chacun de ces cinq albums sont des enfants qui aspirent à plus de liberté, et surtout la liberté d'être et de devenir qui ils souhaitent, qu'ils soient une fille ou un garçon. Je rapprocherai dans un premier temps les albums *Longs cheveux* et *On n'est pas des super héros* car le protagoniste principal est un garçon, mais chacun ayant des revendications portant sur un aspect différent : un aspect physique dans *Longs cheveux* où le personnage principal revendique le fait qu'avoir les cheveux longs n'est pas un attribut uniquement féminin et des aspects plus psychologiques dans *On n'est pas des super héros* où le garçon se défend d'être un héros. *Longs cheveux* relate l'histoire d'un petit garçon, Loïs, souvent pris pour une fille pour l'unique raison qu'il a

des cheveux longs. Il se fait souvent appeler « petite », « mademoiselle » et pourtant, dit-il, il connaît des hommes aux longs cheveux : tarzan (« superstar »), Samson (« si fort qu'il pouvait renverser des temples », sa longue chevelure étant le secret de sa puissance), les Indiens d'Amérique, Louis XIV (« il rayonnait tellement qu'on l'appelait le roi soleil »), et aussi d'Artagnan, Conan, Musclor, Albator, Rahan, ... Son plus grand héros reste son père, qui lui aussi a les cheveux longs, et sa fiancée aime également qu'il porte des cheveux longs ; il trouve tout au long de l'album des justifications au fait qu'il n'a pas les cheveux courts comme la plupart des garçons de son âge. On peut voir ici le fait qu'un individu portant de longs cheveux est automatiquement une fille, pour certaines personnes, alors que d'anciens héros portaient déjà de longs cheveux. Pour preuve, à chaque fois qu'il croise quelqu'un, celui-ci l'appelle « mademoiselle », ce qui montre que ce stéréotype est bien ancré dans la tête de certaines personnes.

Si, dans cet album, l'auteur part d'un critère physique pour dénoncer les clichés genrés, Delphine Beauvois quant à elle, dans son album *On n'est pas des super héros* se concentre davantage, à travers le garçon de l'histoire, sur des stéréotypes plutôt psychologiques souvent attribués aux garçons. L'histoire traite d'un petit garçon qui met à mal les stéréotypes genrés. En effet, il commence par dire qu'il n'est pas un super héros mais juste un garçon. Il estime ensuite que la force physique ne sert à rien et qu'il vaut mieux être malin ; il aime « les bisous et les câlins, ce n'est pas ridicule ». Il n'a pas peur de dire qu'il a peur, ce qui est, selon lui, preuve de courage. Il déteste la bagarre et préfère rêver à sa princesse charmante et les filles ne sont pas pour faire joli. Son amoureuse, habillée en chimiste, est intelligente et drôle, des qualités plutôt attribuées aux garçons dans les albums. Il n'y a pas, d'après lui, des jeux et des sports de filles ou de garçons, et il finit en disant « Pourquoi pas des cerveaux de filles et des cerveaux de garçons pendant qu'on y est ? ». Autre élément marquant : le garçon s'entraîne à être papa en promenant un poupon dans une poussette, ce qui est plus souvent du ressort de la fille que du garçon. Cela fait un parallèle avec la société actuelle dans laquelle il existe de plus en plus de pères au foyer ; même si cela ne représente pas encore une majorité, c'est un vrai changement par rapport au siècle précédent. Le personnage revendique également le droit de pleurer, d'être ému, de ressentir du chagrin ou de la joie. Cet album se termine avec les portraits de huit hommes ayant œuvré pour l'égalité des droits entre les hommes et les femmes ; il y a également un portrait vide pour que le lecteur puisse y coller sa photo et ressente le devoir lui aussi d'œuvrer à son niveau pour participer à cette lutte pour l'égalité. Enfin il y a également un texte de l'auteure qui s'achève par : « La bataille contre les préjugés sexistes doit être un combat mixte car filles et garçons nous avons tous à y gagner ! Et

maintenant, à toi de jouer... » ce qui, là aussi, invite à la participation du lecteur dans ce combat et présente un axe de travail possible dans une classe.

La même année, Delphine Beauvois écrit également *On n'est pas des poupées* qui présente de fortes similitudes sur la forme avec l'album précédemment évoqué. Dans cet album, un homme scrute une jeune fille, qui est en jogging, avec une loupe, car elle est vêtue d'un jogging, et selon lui les filles doivent porter des robes ; ses représentations du féminin sont illustrées avec des filles en robe et des images roses. Tout au long de l'album, l'héroïne lui répond en cassant les stéréotypes liés au genre féminin : elle estime ne pas être que jolie mais également intelligente et forte, des attributs généralement attribués aux garçons. Toujours selon elle, « être une fille ne rime pas avec robe à paillettes ». Elle a échangé ses poupées contre les jeux de construction de son frère, elle ne veut être ni une princesse ni une chevalière, mais elle veut tuer des dragons ; elle estime en effet ne pas avoir besoin d'un protecteur et être tout à fait capable de se défendre toute seule. Elle aura peut-être des enfants ou peut-être pas, ce qu'elle souhaite avant tout c'est voler haut, ceci lui permettant d'être qui elle veut et de ne pas se laisser dicter sa conduite par quelques idées préconçues. J'ai noté que l'héroïne de cet album ne repousse pas tous les éléments classiques d'une fille : être jolie, être une mère, ... mais elle souhaite juste avoir le choix de pouvoir vivre sa vie comme bon lui semble.

Une jeune fille est également mise à l'honneur dans *Péronnille la chevalière*, écrit par Marie Darrieussecq. Mais à la différence de la fille dans *On n'est pas des poupées*, Péronnille est résolument plus aventurière, comme le titre de l'album l'indique : rares sont les albums à mettre en avant une fille dès la page de couverture et encore moins une chevalière. On peut donc s'attendre à un album qui casse les stéréotypes genrés, ce qui se confirme dès les premières lignes du livre. Péronnille est décrite comme une fille très forte, très belle et très intelligente : on note ici l'attribution de qualités réservées traditionnellement aux garçons (force et intelligente) mais également d'une qualité utilisée souvent pour les filles. Elle a une épée, monte à cheval, se bat contre les méchants. Elle arrive dans un royaume, tombe amoureuse d'un prince qui joue de la mandoline et qui est décrit comme étant « beau », ce qui est relativement rare dans la manière de décrire un personnage masculin. On peut voir, tant dans la description du prince que dans le déroulement des péripéties, que les rôles sont inversés : habituellement c'est le chevalier qui tombe amoureux d'une belle princesse et non l'inverse. Cette inversion des stéréotypes apporte une touche très moderne à l'album. La fin de l'album est également très intéressante. Alors que nous étions habitués aux albums et aux contes finissant par « ils se marièrent, vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants », ici

Péronnille, après avoir réalisé trois défis pour pouvoir épouser son prince et devant le peu d'attention qu'il lui consacre, estime finalement qu'elle mérite mieux et décide de ne pas l'épouser.

Si, dans les albums décrits, il y a un personnage principal, dans l'album *La catcheuse et le danseur* d'Estelle Spagnol un garçon et une fille sont les héros de l'histoire. Rien que le titre inverse les stéréotypes genrés : il aurait été plus habituel que le garçon soit le catcheur et la fille la danseuse, et non l'inverse. Bonnie, la fille de l'histoire, veut devenir pirate, catcheuse astronaute ou fleuriste. Elle aime le catch, la boxe, la voile en solitaire. Elle n'aime ni les poupées, ni les princesses, ni jouer à l'élastique ou au ballon. Kim quant à lui veut devenir danseur, maître d'école, peintre ou cuisinier. Les deux mêlent des activités tant « féminines » que « masculines ». Après avoir subi des moqueries quant à leurs activités, ils décident de créer leur spectacle qu'ils interprètent devant la classe entière ; ils gagneront le respect de leurs camarades à la fin de la représentation. Cet album constitue un beau message face aux stéréotypes genrés : il n'y a pas de hiérarchisation du masculin par rapport au féminin mais seulement deux enfants qui réalisent les activités qui leur plaisent en dépit des moqueries de leurs camarades.

3- *Les images : inanimées mais aussi parlantes que les mots*

Dans les albums, une part belle est faite aux images, aussi importantes que les textes. Quand on fait la lecture à de jeunes enfants, à des élèves de cycle 1 qui ne savent pas encore lire, on montre les images une fois la page lue. Le jeune enfant qui découvre seul un album ne pourra pas lire mais peut voir les images et ainsi se créer des représentations sur divers éléments.

Je commencerai par faire un parallèle entre *On n'est pas des super héros* et *On n'est pas des poupées*, car ils ont été tous les deux illustrés par Claire Cantais et présentent des similitudes. Dans le premier, la page de garde est marquante : certes, c'est un garçon qui est en couverture, mais on peut remarquer la couleur de ses habits, violet pour la tenue et rose pour les chaussures, des couleurs traditionnellement réservées aux filles. L'image illustre bien le titre, en effet on le voit enlever un masque de super héros. On note enfin l'inscription sur son tee-shirt : « mon premier manuel anti-sexiste », qui donne un avant-goût du thème de l'album. Le fait que ce soit un garçon qui porte cette inscription renforce d'autant plus le message que veut faire passer l'auteure à travers cet album. Cette page de garde constitue également un

bon début de séquence, de nombreux éléments pouvant enrichir l'horizon d'attente des élèves. Tout au long de l'album, le garçon porte des tenues de différentes couleurs, il est même vêtu de rose, couleur symbolisant longtemps la féminité, dans l'avant-dernière page de l'album avant de se tenir à égalité sur la plus haute marche d'un podium qu'il partage avec une fille à la fin de l'album. Dans l'album *On n'est pas des poupées*, les images illustrent également à merveille les propos narrés dans le texte : sur la page de garde, on voit quatre femmes dont deux tenant une banderole avec le titre de l'album marqué dessus ; une autre brandit une seconde pancarte avec écrit dessus : « mon premier manifeste féministe ». Tout au long de l'album, les images sont très parlantes et lourdes de sens. Sans reproduire les clichés liés aux filles, Claire Cantais représente des filles avec des tenues différentes : certaines en robe, d'autre en jogging ou pantalon. Cela permet d'éviter la création de nouveaux stéréotypes : il ne faudrait pas tomber, sous prétexte d'égalité, dans de nouvelles représentations où les filles seront systématiquement en pantalon et les garçons vêtus de rose. Il semble adéquat, en lien avec notre société et la volonté d'égalité entre les hommes et les femmes, de laisser chacun être, s'habiller, ou se comporter selon ses souhaits et non des diktats liés à son sexe biologique, ce qui semble être le message porté par Delphine Beauvois et Claire Cantais dans ces deux albums.

J'ai pu remarquer en lisant ces albums que tous n'opèrent pas la même stratégie pour interroger et dénoncer les stéréotypes genrés : si dans les deux albums précédents, le garçon et la fille étaient plutôt « neutres » donc dépourvus de stéréotypes, dans l'album *Péronnille la chevalière*, les stéréotypes sont inversés : rien que le titre sur la page de garde nous l'indique. Dans cet album, illustré par Nelly Blamenthal, on retrouve une fille mise en avant par sa force dès la première de couverture, ce qui est extrêmement rare : je n'ai pas trouvé un autre album similaire. Elle est représentée sur un cheval, comme une cavalière, avec une épée à la main, comme une combattante. Dans les images, Péronnille est représentée le regard déterminé, brandissant son épée. Elle a une longue chevelure rousse, contrairement à de nombreux albums dans lesquels la petite fille possède des cheveux blonds et porte une robe, ce qui semble être les seuls attributs réservés aux filles que possède l'héroïne. Bien loin des représentations des princesses ou des petites filles que l'on a l'habitude de rencontrer dans des albums, elle représente un nouveau modèle auquel les petites filles peuvent s'identifier : conquérante, décidant de son avenir, indépendante et n'ayant pas peur de braver le danger. Un parallèle peut être fait avec l'héroïne dans *La catcheuse et le danseur* écrit par Estelle Spagnol. En effet, Bonnie rejette tous les stéréotypes féminins : dès la première de couverture, Bonnie apparaît en tenue de catcheuse pendant que Kim, le petit garçon de l'histoire qui,

notons-le, porte un prénom mixte, apparaît en tenue de danseur. Tout au long de l'album, les images sont, une nouvelle fois, très parlantes, notamment quand la grand-mère de Bonnie, femme libre qui avait refusé de se marier à l'homme qu'on lui avait choisi, les emmène faire un tour de mobylette, où l'on voit Bonnie se tenir debout et Kim assis, un peu apeuré. Elle est le modèle de Bonnie sur lequel elle souhaite mener sa vie, comme bon lui semble. Physiquement, Bonnie apparaît plus costaud que Kim : lors du spectacle de fin d'année de leur école, Kim apparaît léger, aérien, en train de danser tandis que sa comparse se démène en plein combat contre « Joe le Balafré ». Le *look* de Loris dans *Longs cheveux* de Benjamin Lacombe est androgyne. Son opulente chevelure occupe la majeure partie de la page de garde. D'ailleurs, tout au long de l'album, il est peu souvent représenté en entier, mais on voit à chaque fois ses longs cheveux. Il est également représenté en train de faire un câlin à son père, qui lui aussi porte les cheveux longs, alors qu'il semblerait que la tendresse constitue un élément réservé aux petites filles pendant que les garçons expriment peu souvent leurs sentiments. Tant l'histoire que les images tendent à raconter l'histoire d'un garçon qui n'attache pas d'importance au regard des autres : Loris constitue également un personnage auquel bon nombre de petits garçons qui ne se reconnaissent pas dans des héros aventuriers pourront s'identifier et accepter peut-être plus facilement leurs différences avec « les gros costauds ».

On a pu voir à travers ces cinq albums l'importance tant des textes que des images. Bien qu'ils soient de formidables supports sur lesquels on peut s'appuyer lors d'un travail en classe avec de jeunes élèves, j'ai choisi de travailler sur deux autres albums.

C- Mise en lumière sur deux albums : *t'es fleur ou t'es chou* et *Dînette dans le tractopelle* : un effacement des représentations genrées ou la création de nouveaux stéréotypes ?

J'ai choisi ces deux albums pour plusieurs raisons : ils possèdent de nombreuses similitudes, ils commencent tous les deux par beaucoup de stéréotypes genrés et il y a au milieu un élément déclencheur qui va modifier la suite de l'histoire : ils offrent un bon découpage pour les travailler en classe. Enfin, ils sont tous les deux très riches, les textes sont assez simples à comprendre et adaptés à un niveau de CE2, et les images sont quant à elles très parlantes et porteuses de sens, facilitant ainsi la compréhension de l'œuvre pour des élèves rencontrant des difficultés scolaires en littérature ou peu habitués à la lecture d'albums.

1- Les textes : entre messages explicites et sous-entendus

Les premières pages de *T'es fleur ou t'es chou* sont empreintes de stéréotypes genrés : l'histoire comporte 2 personnages : Lila, qui est née dans une fleur (ce qui est « normal car c'est une fille ») et qui aime les poupées, les princesses, les histoires de prince charmant, les poneys roses ; et Léo, né dans un chou comme tous les garçons, véritable casse-cou, il aime les voitures, les tracteurs, les super-héros qui font peur, les pistolets, les épées et les costumes de chevalier. Les deux n'arrivent pas à jouer ensemble, ils ne s'intéressent pas aux mêmes choses et ne trouvent pas des centres d'intérêt commun. L'arrivée d'un troisième personnage va mettre à mal ces stéréotypes : Maël, qui dit qu'il a à la fois un prénom de garçon et de fille. Il est à la fois « doux comme un lapin et malin comme un loup », il aime « très fort les bisous et les câlins », les histoires de grands justiciers mais aussi celles de fées. Il a les cheveux longs, « pourtant je suis un garçon », et lui est né dans un chou-fleur. Les trois personnages de l'album arrivent à jouer ensemble en créant des jeux dans lesquels les trois se retrouvent : la danse des camions, la dinette mitrailleuse, le rugby princesse, les pompiers de l'opéra... et tous ces jeux finissent par une « bagarre de bisous ». J'ai remarqué que le personnage de Maël englobe les stéréotypes liés au genre féminin sans rejeter les stéréotypes liés au genre masculin. Il représente un mélange des deux. Les couleurs des images le représentant sont neutres : vert et jaune. Les messages renvoyés par cet album sont, selon moi, importants : certaines petites filles pourront s'identifier au personnage féminin quand des petits garçons s'identifieront à Léo. Mais pour d'autres, il n'est pas chose évidente que de s'identifier à un de ces deux personnages : extrêmement stéréotypés, ils ne peuvent inclure tous les enfants qui auraient tendance à se comparer au personnage du même sexe qu'eux et, peut-être à se questionner sur les raisons qui font qu'ils ne se reconnaissent pas en lui ou en elle. Certains, possiblement, se reconnaîtraient même plutôt dans le personnage du sexe opposé, soulevant ainsi chez eux des questionnements qui peuvent les perturber. J'ai également opté pour cet album en observant ce qui pouvait se passer dans la cour de récréation de mon lieu de stage quant aux jeux, imaginant que cela pourrait peut-être améliorer le comportement de certains élèves et l'ambiance générale.

Christos quant à lui, dans son œuvre *Dînette dans le tractopelle*, part d'un support concentrant bon nombre de stéréotypes : un catalogue de jouets. Lors d'une séquence antérieure débutant avec comme support un catalogue - dans lequel chaque élève devait choisir un jouet à offrir virtuellement à un ou une camarade - j'avais déjà un aperçu des

représentations des élèves quant au cadeau à offrir à un garçon ou une fille, représentations déjà très genrées. Au-delà de la séparation des jouets dans les pages selon le sexe, les pages elles-mêmes sont la plupart genrées : des pages bleues pour les petits garçons et des pages roses pour les petites filles. L'album relate l'histoire d'une petite fille, Annabelle, qui vit « dans les pages roses, comme toutes les poupées ». Elle passe son temps à jouer à la dînette et à la marchande. Elle a une longue chevelure blonde comme toutes les autres poupées de l'album. Elle rêve secrètement de jouer à des jeux connotés masculinement tel que conduire un gros tracteur ou bien souhaite se retrouver dans la jungle à pourchasser des robots. Cependant, elle n'ose pas en parler à ses amies de peur que celles-ci se moquent d'elle. L'autre personnage de l'histoire se nomme Grand Jim. Lui vit dans les pages bleues du catalogue, est un aventurier-conducteur et rêve de jouer à la dînette. Tout comme Annabelle, il n'ose en parler à ses copains de peur que ceux-ci se moquent de lui. Les jeunes lecteurs peuvent ici aussi s'identifier aux personnages. En effet, les jeux sont extrêmement genrés : un petit garçon va jouer au foot ou se battre tandis qu'une petite fille, plus calme et plus ordonnée, va jouer à la poupée. Qu'en est-il des enfants qui n'ont pas les mêmes goûts que ceux des enfants du même sexe qu'eux ? Bien souvent, comme j'ai pu le constater dans une cour de récréation, ils se conforment à ce qu'on attend d'eux et jouent à des jeux « masculins » ou « féminins » suivant leur sexe. Ils pourront s'apercevoir à la lecture de ce livre que même s'il nous conte une histoire fictive, ils ne sont pas les seuls dans leur cas. L'histoire bascule quand les pages du livre sont déchirées et mal recollées : Annabelle et Grand Jim se retrouvent l'un à côté de l'autre. Ils sont dans un premier temps gênés, ils se toisent, n'osant parler à l'autre de leurs envies secrètes tout comme peuvent l'être des enfants de sexe différents qui n'osent pas jouer aux jeux de l'autre par peur des moqueries. Puis finalement, c'est Annabelle qui, la première, va exprimer ses envies et petit à petit, l'un va jouer au jeu de l'autre, en se rendant compte qu'ils s'amusent énormément. Ils perdent toute honte à jouer aux jeux qu'ils aiment et petit à petit, les autres jouets s'en accommodent et se mélangent les uns aux autres. L'histoire se finit par la disparition définitive de la séparation entre les pages bleues et roses qui se mélangent et deviennent les pages violettes. Il n'y a plus de jeux pour les garçons ou pour les filles mais des jeux pour les enfants. Le message délivré ici par Christos est fort : un abolissement total d'un genre pour les jeux au profit de jeux unisexes. Bien que ce message soit important, il reste, pour le moment, utopiste, les catalogues ou les rayons pour enfants étant deux éléments extrêmement genrés. J'ai pu remarquer en travaillant cet album, grâce à des retours d'élèves, que les parents eux-mêmes véhiculent inconsciemment ou pas des stéréotypes genrés auxquels certains élèves sont très

attachés comme nous le verrons. Ayant travaillé cet album au cycle 2, j'ai pu faire un travail tant sur le texte que sur les images. Néanmoins, il est possible de faire également un travail en cycle un à partir de cet album comme support en se concentrant sur les images.

2- *Les images : au départ stéréotypées avec une fille en rose et un garçon en bleu pour arriver à un mélange (ou disparition) des genres.*

Si j'ai choisi ces deux albums, c'est en premier lieu grâce à leur première de couverture. Elles ont comme point commun d'être extrêmement genrées et entraînent donc des conversations ainsi que des réactions. Dans *T'es fleur ou t'es chou*, on peut difficilement faire une première de couverture plus genrée : grâce à l'illustratrice Clothilde Perrin, on y voit une fille souriante habillée en rose et un garçon habillé en bleu avec un ballon sous le bras. On aperçoit également des fleurs et des choux en adéquation avec le titre, lui aussi genré : dans certaines histoires, les filles naissent dans les roses et les garçons dans les choux. Le garçon semble boudeur et ne porte rien sur la tête contrairement à la fille qui a un chapeau bien évidemment rose. Mélanie Grandgirard nous offre une première de couverture stéréotypée elle aussi. La page est divisée en deux : en haut, nous apercevons un personnage masculin sur un fond bleu avec un tracteur à ses côtés ; il semble costaud mais on peut s'apercevoir qu'il regarde ce qui se passe en bas, où Annabelle, vêtue de rose, s'entraîne à servir le thé sur un fond rose. Les noms de Christos et Mélanie Grandgirard ainsi que le titre de l'album sont écrits en violet, couleur que nous apercevons également en bas de la page. En ouvrant cet album, nous pouvons voir que les stéréotypes dominent : Annabelle est vêtue tout de rose comme toutes ses copines. D'ailleurs, le rose est la couleur dominante, symbolisant les pages dans lesquelles elles se trouvent et un univers typiquement et uniquement féminin. A contrario, Grand Jim est représenté dans un univers où le bleu domine : on peut apercevoir dans son univers quelques outils, un tracteur et un pistolet mais nous pouvons également voir qu'il regarde du coin de l'œil ce qui se passe de l'autre côté du catalogue : il représente le petit garçon coincé dans un univers masculin dont on lui a appris que sa place était là mais qui rêve secrètement et sans oser le dire de changer d'univers et d'aller jouer à des jeux dont on pense qu'ils sont plutôt réservés aux filles. Tout au long de l'album on retrouve cette dichotomie entre la page de gauche qui représente l'univers masculin, tout en bleu et la page de droite qui symbolise l'univers féminin d'Annabelle, tout en rose. L'examen de la double page permet de repérer l'axiologie du texte, les oppositions entre les valeurs du masculin et du féminin représentées, notamment dans les couleurs, les jouets, le décor ... Dans les deux dernières

pages, cette dichotomie laisse place à un seul univers violet qui symbolise le mélange du bleu et du rose, du garçon et de la fille ainsi que la neutralité.

Nous retrouvons le même principe et la même organisation dans l'album *T'es fleur ou t'es chou* : les premières pages sont consacrées à la présentation de Lila, née dans une fleur comme « toutes les filles ». Le rose domine nettement dans les illustrations, où l'on voit Lila dans une fleur. Les images sont redondantes avec le texte, elles n'apportent pas d'information supplémentaire. On passe ensuite à l'univers de Léo, univers masculin représenté majoritairement en bleu et en vert. Survient ensuite le personnage de Maël, dans lequel la couleur orange domine, couleur jugée plutôt neutre. Il apparaît souriant, entouré de garçons et de filles, combinant à la fois des activités tant « féminines » que « masculines ». A la fin de son portrait, il est représenté naissant dans un chou-fleur, lien entre le chou et la fleur. La place des images n'est pas toujours la même, par rapport au texte : tantôt on voit le texte d'un côté et les images de l'autre, tantôt les deux se superposent. D'autres couleurs apparaissent lorsque les trois personnages jouent ensemble : un fond gris, du jaune, du blanc, même si les personnages gardent les mêmes vêtements tout au long de l'histoire. Néanmoins le rose et le bleu ne sont plus les couleurs qui dominent. La quatrième de couverture rappelle la page de garde : les deux personnages se tiennent la main mais sont de dos. Les mêmes couleurs sont employées, et on voit également des fleurs et des choux. Tout comme sur la page de garde, le personnage de Maël n'apparaît pas, on croit alors que seulement deux personnages constituent l'histoire, sans penser qu'un troisième acteur va permettre la bonne entente des deux protagonistes. Tout au long de l'album, les images permettent à un non lecteur ou à un faible lecteur de comprendre le déroulement de l'histoire : elles n'apportent pas d'information particulière mais permettent d'illustrer le texte. On note également une évolution dans les couleurs employées ; le petit garçon quant à lui perd sa moue boudeuse de la première de couverture pour retrouver le sourire grâce à l'arrivée de Maël et les inventions des nouveaux jeux. En cycle 1 et 2, et même plus tard, les élèves accordent beaucoup d'importance aux images, qui leur permettent de se faire leurs représentations. J'ai pu remarquer dans une classe de CE2 que les élèves regardent en premier les images avant de partir à la découverte du texte. Ils se construisent un horizon d'attente qui va se confirmer ou non lors de la lecture du texte. Dans les deux albums, les images illustrent à merveille le texte et les valeurs que les auteurs ont voulu faire passer, ce que nous allons voir dans la partie suivante.

3- Les valeurs portées par ces deux albums

Après avoir tenté de décrire et d'analyser les textes et les images, il paraît intéressant de se demander quels messages et quelles valeurs les auteurs et les illustrateurs ont voulu faire passer. Au début des albums, nous assistons à une situation inextricable : un garçon et une fille enfermés dans des cases desquelles ils ne peuvent sortir, s'attachant à montrer un comportement, des activités et des loisirs que l'on attend d'eux. Ils sont malheureux, mais par honte ou par peur, ils restent confinés jusqu'à ce qu'un élément ou personnage extérieur déclenche un début de solution. Ils semblent plus heureux une fois qu'ils osent dépasser tout cela : Annabelle est plus épanouie quand elle s'autorise à jouer à un jeu qu'elle pense uniquement réservé aux garçons pendant que Jim, lui, dépasse sa honte en s'accordant le droit de jouer à la dînette. On peut travailler cela dans une classe dans une visée philosophique ou par le biais d'un débat interprétatif, point qui apparaît dans les programmes de l'éducation nationale depuis 2002. Il n'est pas rare d'entendre des disputes entre les filles et les garçons au sujet des jeux, et ces deux albums, par les valeurs qu'ils véhiculent, peuvent constituer un bon support pour traiter en classe de ces difficultés. En outre, les albums permettent le traitement en classe de sujets liés au bonheur, à l'amitié, aux relations filles-garçons, à l'égalité, aux différences, ce qui est en lien avec les nouveaux programmes de 2015. L'identification à un des personnages de l'histoire est possible : l'histoire en elle-même a déjà peut-être été vécue par les élèves, entre ce qu'on attendait d'eux et ce qu'ils souhaitaient réellement. Cela renforce la possibilité que le jeune lecteur comprenne les intentions de l'auteur(e) et la morale que l'album peut vouloir montrer à travers les textes et les images. Les personnages de ces albums ont environ le même âge que des enfants de cycle 2, ce qui peut renforcer l'identification ou l'attachement à un des personnages en qui on se reconnaît. Nous avons également parlé de l'importance de la double page, qui représente dans *Dînette et le tractopelle* d'un côté un univers masculin et d'un autre côté un univers féminin : les valeurs ainsi dégagées sont plus explicites compte tenu du fait du jeune âge du lecteur, de sa capacité de mémorisation encore limitée. L'importance des images dans un but de compréhension a été également mise en avant. La force de ces deux albums, selon moi, est qu'ils présentent des situations que tout élève peut avoir rencontrer dans sa vie. Les valeurs de l'amitié, du respect des autres sont présentes tout au long des textes et les différences historiques entre les filles et les garçons sont mises à rude épreuve. Le parti pris des deux auteurs est de les gommer : en effet, ils ne créent pas de nouveaux stéréotypes mais mettent le bonheur et le bien-être de l'enfant par-dessus tout, et cela passe par le fait de respecter les goûts de l'autre. Les

différences de goût peuvent être résolues en inventant de nouveaux jeux dans lesquels chacun pourra s'épanouir, et nous voyons que ces différences ne sont pas insurmontables. La valeur de l'égalité est également présente dans *Dînette et le tractopelle*, où la fille se débrouille aussi bien que le garçon qui, lui, est capable de prêter autant d'attention et de respect aux jouets qu'une fille. On est loin de retrouver les stéréotypes archaïques, qui ne sont plus totalement en phase avec la société actuelle, et ces albums tendent à atténuer les différences de genre. Ils refusent également d'enfermer les enfants dans des cases préconçues en fonction de leur sexe biologique et de leur laisser l'opportunité d'être qui ils sont réellement, d'exprimer leurs goûts et leurs envies sans crainte des moqueries.

Après avoir fait une présentation de ces deux albums, je vais maintenant exposer la séquence que j'ai menée en classe et tenter d'analyser ses objectifs, son déroulement et ce qu'elle a pu m'apporter et apporter, je l'espère, aux élèves.

III- Du côté d'une classe : qu'en est-il de la jeune génération ?

Après avoir présenté quelques notions théoriques dans la première partie puis une présentation du corpus et des albums, je vais à présent analyser le recueil de certaines représentations émanant d'élèves de CE2, à travers une séquence en littérature avec deux albums de la littérature de jeunesse comme supports (annexe 8 pages 68-69).

A- Présentation et organisation : des enfants de huit ans face aux stéréotypes genrés

Je vais présenter ici le déroulement d'une séquence en littérature en lien avec ce travail pour tenter de comprendre les représentations d'élèves quant aux stéréotypes genrés.

1- Le contexte de la mise en œuvre

J'ai effectué un stage de sept semaines dans une classe de CE2 à l'école Le Perlic située à Lons, commune près de Pau. La classe est composée de 24 élèves, 18 garçons et 6 filles, répartis par îlot de quatre personnes. J'ai demandé, avant de commencer ma séquence, à l'enseignante en charge de la classe si elle savait si un travail avait été effectué sur des stéréotypes genrés avec ces élèves, ce à quoi elle m'a répondu par la négative. J'ai regardé ce qui avait été fait en littérature depuis le début de l'année, et j'ai assisté également à plusieurs séances en littérature avant de mettre en place la mienne. Le travail qui avait été effectué était somme toute classique, basé sur une étude d'œuvres littéraires, en adéquation avec les programmes de l'Éducation nationale. Je voulais éviter le schéma classique consistant à lire un extrait et répondre ensuite à des questions de compréhension. J'ai donc essayé de faire un mélange avec leurs habitudes et quelques nouveautés : garder des questions de compréhension tout en leur demandant d'autres choses dont ils n'étaient guère coutumiers.

Le niveau des élèves est très hétérogène : la classe était composée de neuf élèves qui ne présentaient aucune difficulté, huit élèves d'un niveau « moyen » et six élèves en difficulté scolaire. Enfin, une élève faisant partie de la classe ne suivait pas les mêmes cours de français que les autres : possédant un niveau estimé à celui d'un élève en grande section de maternelle, elle ne savait ni lire, ni écrire, et faisait un travail totalement différent, basé sur l'apprentissage du code ; elle était, en outre, peu présente en classe et absente lors de la totalité de la séquence que je vais détailler. J'ai remarqué, lors de toutes les séquences, le grand soin que prenait l'enseignante à faire de la différenciation dans la préparation de sa

classe : un travail commun, pour lequel les modalités de réponses n'étaient pas les mêmes pour tous, avec des exercices supplémentaires prévus pour les élèves qui finiraient le travail plus tôt que les autres, et donc un travail différent pour l'élève précédemment citée. J'ai donc tenté moi aussi d'instaurer cette différenciation dans le travail pour faciliter la réussite de tous, en privilégiant différents modes de travail. Je craignais au départ que les représentations des élèves soient dépourvues de stéréotypes genrés, auquel cas ma séance aurait perdu de son objectif initial, que j'aurais dû modifier. Cependant, j'avais pu lire dans des travaux divers quelques réponses qui me laissaient penser que mon travail ne serait pas inutile : « Je n'ai pas peur parce que je suis un homme », « les filles peuvent jouer au foot oui mais à leur manière, pas comme les garçons », « les garçons, c'est bête, ça ne sert à rien à part se battre et nous embêter en nous tirant les cheveux ». Toutes ces généralités ainsi que des divisions relativement fortes dans la classe entre les garçons et les filles m'ont encouragé quant à la mise en place de ma séquence, ce que je vais développer dans la partie ci-dessous.

2- Présentation du travail effectué : une tentative de mise à mal des représentations genrées

Je vais donc à présent détailler la séquence que j'ai menée en classe. Elle s'est déroulée en cinq séances, réparties sur deux semaines environ. Lors de la première séance, j'ai commencé par faire circuler parmi les élèves un questionnaire à remplir individuellement (annexe 1 page 59). J'ai bien précisé à ce moment-là qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que je leur demandais seulement leur avis personnel et qu'il ne fallait pas qu'ils copient les réponses de leurs voisins pour que leurs représentations ne soient pas faussées. Le questionnaire en question était divisé en sept grands thèmes : apparence et vêtements, sport, couleurs, comportement, activités, tâches ménagères et métiers, divisés eux-mêmes en sous-domaines. Pour chaque sous-domaines, ils devaient expliquer si, pour eux, ils se rapportaient à un garçon, à une fille ou bien aux deux. Cela a duré une dizaine de minutes. J'ai ensuite ramassé les feuilles et je ne suis pas revenu dessus. J'ai poursuivi avec la découverte de l'album *T'es fleur ou t'es chou* de Gwendoline Raisson. J'avais photocopié en couleurs la première de couverture pour que les élèves puissent s'exprimer (annexe 2 page 60). Je leur ai demandé de réfléchir pendant trois minutes sur ce qu'ils voyaient. Au bout de ce laps de temps, les élèves ont commencé à décrire l'image. Je rebondissais sur leurs réponses en leur demandant : est-ce habituel de voir cela ? Est-ce une bonne représentation ? Les réponses ont, dans l'ensemble, été variées mais la majorité des élèves pensaient que les représentations

élaborées de la fille et du garçon étaient « normales » car la fille joue à la poupée et le garçon au ballon. À la vue des premières réponses et des représentations générales, il ressortait que les élèves, malgré leur jeune âge, avaient déjà des représentations toutes faites quant au féminin et au masculin dans les albums. Durant ce temps d'échange, j'ai retenu quelques réflexions d'élèves : « les filles sont plus gentilles que les garçons », « Les fleurs, c'est pour les filles. On offre pas de fleurs à un garçon », « Les choux, c'est pour les garçons », « les filles peuvent jouer au ballon oui mais c'est surtout pour les garçons, les garçons sont meilleurs au foot que les filles ». J'ai commencé la séance ainsi justement pour avoir un aperçu global, savoir d'où je partais pour garder en tête là où je souhaitais arriver. Une fois cette étape terminée, j'ai distribué la première partie du texte de l'album, du début jusqu'à la fin du passage précédant l'arrivée du personnage de Maël (annexe 3 page 61). Ils avaient dix minutes pour le lire silencieusement, et le relire s'ils terminaient à la fin du temps imparti. Je leur ai ensuite distribué un questionnaire, mêlant questions de compréhension et réflexion (annexe 4 pages 62-63). J'ai mélangé les deux types de questions car ils étaient habitués aux questions de compréhension et je voulais, à travers les questions plus ouvertes, avoir leur avis sur certains stéréotypes, craignant que, durant la première phase orale, ils n'osent guère exprimer toutes leurs opinions. Nous avons corrigé les questions de compréhension du texte pour clôturer cette séance. Pour les autres questions, des élèves ont lu leurs réponses mais je n'ai pas proposé de correction « type », chacun étant libre de son opinion. J'ai interrogé seulement les élèves qui levaient les doigts, évitant ainsi de mettre mal à l'aise les élèves qui ne souhaitaient pas lire leurs réponses devant tout le monde. Lors de la séance suivante, j'ai demandé aux élèves d'inventer la suite de l'histoire : comment les deux personnages, ne possédant aucun goût en commun, peuvent-ils jouer ensemble ? A travers cet écrit d'invention, je voulais travailler plusieurs choses : tout d'abord, leur imagination, leur capacité à écrire la suite d'une histoire. Ensuite, je voulais amener une réflexion sur ce qui se passe dans la cour de récréation, lieu où j'ai souvent entendu « tu joues pas avec nous, t'es une fille / un garçon ». Les élèves se sont donc mis par groupe de quatre et tenter de trouver une solution. A la fin de la séance, j'ai relevé leurs écrits que j'ai lu : chaque groupe avait proposé une alternance de jeux : une fois on fait plaisir au garçon et la fois d'après, à la fille. J'ai corrigé leurs écrits en suivant le code de correction qui avait été mis en place dans la classe par leur maitresse. A la troisième séance, ils ont repris leur production pour la corriger : certains ayant peu écrit, je les ai invités à approfondir leur travail. Cette séance permettait d'approfondir également des points d'étude de la langue et à la fin de la séance, les élèves ont lu leur travail devant toute la classe. Enfin, je leur ai lu la fin de l'histoire, où les trois enfants

inventent de nouveaux jeux pour pouvoir jouer tous ensemble. Je n'ai malheureusement pas eu beaucoup de temps pour parler de la fin de l'histoire avec les élèves, la matinée étant terminée. Cependant, ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas envisagé un tel scénario mais qu'ils pensaient qu'un garçon et une fille pouvaient jouer ensemble à un jeu qui leur convenait à tous les deux. Pour approfondir ce travail contre les stéréotypes genrés, j'ai proposé en quatrième séance la découverte d'un nouvel album, *Dînette dans le tractopelle*, rédigé par Christos. Avant cette séance, il avait été mené avec les élèves une séance à partir d'un catalogue de jouets : chaque élève tirait au sort le prénom d'un autre élève et il devait choisir un jouet dans le catalogue à offrir à cet élève, tout en justifiant son choix. Le cadeau choisi ainsi que les explications ont été, dans l'ensemble, genrés, le catalogue ne proposant que peu de jouets habituellement utilisés par les garçons comme par les filles. Le début de la quatrième séance a été similaire à celui de la première séance : j'avais photocopié la première de couverture en couleurs que j'ai distribué à chaque élève (annexe 5 page 64). Je leur ai laissé quelques minutes pour l'examiner, et d'eux-mêmes ils ont commencé à en parler entre eux, à faire des rapprochements avec l'album *T'es fleur ou t'es chou* sans que je ne demande rien. J'ai alors remarqué à cet instant-là l'importance d'instaurer un silence de travail, comme j'ai pu l'apprendre lors de ma formation : sans que je demande rien, ils ont eux-mêmes effectué des rapprochements, émis des hypothèses, analysé la couverture ... Cette séance a été avant tout orale : je n'avais pas prévu de travail écrit comme lors des séances précédentes. Je craignais le fait qu'elle soit rapide, mais j'ai vite remarqué que les élèves avaient beaucoup de choses à dire, rien que sur la première de couverture. Ensuite, je leur ai distribué la première partie du texte (annexe 6 pages 65-66), sur lequel on a échangé, je reviendrai dessus plus tard. J'avais initialement prévu de les faire travailler, à la suite de la quatrième séance, sur la construction de leur propre catalogue, puis finir par la lecture de la fin de l'album et un échange dessus. Malheureusement, à cause de contraintes extérieures et par manque de temps, je n'ai pas pu travailler dessus, nous avons seulement vu la fin de l'histoire avec une rapide discussion, et j'ai distribué le même questionnaire qu'en début de séquence, avec la même consigne (annexe 7 page 67). Ainsi, cela me permettait de comparer les représentations des élèves sur divers domaines, au début et à la fin de la séquence, de voir si ma séquence avait été source d'apprentissage et si les hypothèses de départ étaient confirmées ou bien infirmées, ce que je vais aborder maintenant.

3- Hypothèses de départ : deux albums pour enlever tous les stéréotypes ?

Je partais donc un peu dans le flou, sans savoir si les élèves avaient des stéréotypes genrés ou non. J'avais peur par la même occasion que l'objectif de ma séquence ne soit pas adapté. Après une rapide consultation des réponses au questionnaire initial que j'avais fait circuler et remplir par chaque élève, je me suis rapidement rendu compte que ces stéréotypes existaient bel et bien, et que pour le coup ma séquence ne serait pas inutile. Il paraissait tout à fait normal à la grande majorité des élèves que, par exemple, une fille soit représentée avec des habits roses et un garçon avec des habits bleus. En outre, je me suis rendu compte que j'avais totalement sous-estimé le fort ancrage de ces stéréotypes dans la culture des élèves. J'ai donc revu mon hypothèse de départ : les stéréotypes étaient tenaces et je devais tenter non pas de les effacer, ce qui paraît bien ambitieux en une seule séquence, mais pour le moins de leur faire comprendre qu'il n'y a pas qu'une seule façon de représenter une fille ou un garçon, que chacun était différent. Je pensais à tort, avant d'entamer cette séquence, que certains stéréotypes avaient disparu, ou du moins étaient peu présents, mais force a été de constater qu'il fallait entamer un travail de fond pour tenter de questionner leurs stéréotypes genrés bien ancrés. Il m'a semblé pertinent de travailler sur deux albums différents mais présentant des points communs pour questionner les stéréotypes genrés et tenter de trouver des réponses à la problématique de ce travail. Néanmoins, la séquence prévue était déjà relativement courte et elle n'a pu être menée à son terme. Je m'étais également questionné sur l'intérêt que pourrait porter les élèves à ces questions-là. J'ai été agréablement surpris de leurs échanges et de leur investissement tout au long de la séquence ; j'ai senti qu'ils se sentaient concernés par le sujet et des élèves très discrets habituellement ont également réagi à certaines questions. J'avais également comme hypothèse de départ, ayant peut-être moi-même des stéréotypes genrés, que les filles seraient plus « neutres » que les garçons, c'est-à-dire qu'elles s'attribueraient plus facilement des caractéristiques connotées « masculines » que les garçons s'octroieraient des éléments plutôt féminins. Force a été de constater que lors du déroulement de la séquence, les deux élèves ayant le plus de mal à remettre en cause les stéréotypes genrés étaient deux filles, et globalement les garçons avaient plus de facilité à se reconnaître dans un personnage « neutre » que les filles. Je pense que ces deux filles en question n'ont guère changé d'opinion entre le début et la fin de ma séquence, ce qui m'a questionné sur la pertinence de celle-ci.

L'étude des deux albums a été efficace pour la majorité des élèves mais pas pour tous les élèves.

Est-ce que l'âge des élèves (8-9 ans) influe sur les réponses ? Quelles seraient les réponses d'élèves pré-adolescents ? Les filles ont-elles un ancrage plus fort concernant les stéréotypes ? Voilà d'autres questions qu'il aurait été intéressant d'élargir avec plus de temps, tout comme de tenter de comprendre l'origine de ces stéréotypes : la lecture d'albums classiques ? L'univers familial ? La culture ? Après avoir fait un tour des hypothèses, je vais à présent détailler et tenter d'analyser le déroulement de la séquence.

B- Mise en place de la séquence : les élèves face à leurs certitudes

Il m'a semblé pertinent, avant d'entamer ma séquence, de faire un état des lieux des conceptions des élèves. Voici donc les enseignements principaux émanant de leurs réponses.

1- Recueil des représentations : sont-elles stéréotypées ?

Comme décrit précédemment, j'ai débuté cette séance par la distribution d'un questionnaire que j'avais établi en amont de la séquence. Pour chaque items (concernant l'apparence, des vêtements, le sport, les couleurs, le comportement, des activités, des tâches ménagère et des professions diverses), j'ai demandé à chaque élève, individuellement et sans copier sur le voisin, de cocher la case suivant s'ils estimaient que l'item concernait plutôt un garçon, plutôt une fille ou bien les deux. J'ai également précisé, dans le but que le questionnaire soit le plus proche de la réalité possible, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Cela s'est déroulé le 9 janvier 2018, et 22 élèves ont répondu au questionnaire : 17 garçons et 5 filles. Néanmoins, je baserai mon analyse uniquement sur 19 élèves car 3 élèves parmi ces 22 n'ont pas assisté à la séance finale et je n'ai donc pas pu comparer leurs résultats. Après l'étude des réponses, j'ai remarqué quelques faits importants : pour l'item « cheveux longs », les cinq filles de la classe ont répondu que cela représentait uniquement les filles, alors que la majorité des garçons (10/14) ont déclaré que cela concernait les deux sexes. La robe constitue la seule catégorie à faire l'unanimité chez les élèves, qui ont tous déclaré qu'elle était uniquement destinée aux filles. Le pantalon, le tee-shirt ou la pratique du tennis restent, pour les élèves, des éléments aussi bien pour les filles que pour les garçons à une grande majorité. 4 élèves seulement pensent que le rugby est un sport aussi bien

pratiqué par les garçons que par les filles ; ces 4 élèves sont des garçons. Pour les garçons comme pour les filles, la pratique du poney est en majorité une pratique féminine. Les couleurs sont également genrées : s'il ressort que le vert reste une couleur neutre, le bleu semble toujours réservé aux garçons et surtout le rose pour les filles. Je noterai également que les 4 élèves qui ont répondu que le rose était pour les deux sexes sont uniquement des garçons. En ce qui concerne le domaine des jeux, la poupée reste très majoritairement uniquement destinée aux filles (17 élèves sur 19) et je mets en lumière là aussi le fait que les deux élèves qui ont coché la case « les deux » pour la poupée sont des garçons. Le fait de jouer au ballon reste pour la moitié de la classe une activité uniquement masculine et pour l'autre moitié une activité pouvant être pratiquée par les deux sexes. 3 filles sur 5 ont répondu que c'était réservé aux garçons, alors que je les ai déjà vues en train de jouer au ballon dans la cour. La trottinette, elle, reste un jouet mixte dans la tête de la majorité des élèves. Dans la catégorie « comportement », quatre verbes étaient dans la liste : se bagarrer, faire des bisous, crier et pleurer ». Pour 17 élèves, le fait de se bagarrer est un élément caractérisant un garçon. Les trois autres items restent quant à eux majoritairement mixtes. Je souligne ici que le fait de pleurer reste pour 3 filles sur 5 un comportement uniquement féminin. Au niveau des activités, la totalité des filles a répondu que les jeux vidéo étaient un jeu pratiqué seulement par les garçons, pendant que quatre garçons pensent que c'est une activité aussi bien pratiquée par les garçons que par les filles. Le fait de jouer de la musique ou bien de lire sont des activités usitées par les deux sexes pour une majorité écrasante des élèves. L'acte de se maquiller reste réservé aux filles pour 15 élèves sur 19 ; néanmoins, mon attention s'est portée sur le fait que les quatre élèves qui ont coché la case « les deux » sont tout des garçons. A propos des tâches ménagères, « faire le lit », « débarrasser la table » ou bien « mettre le couvert » sont des activités aussi bien effectuées par les garçons que pour les filles pour un bon nombre d'élèves, pendant que « tondre la pelouse » reste une activité majoritairement masculine. Mais ce qui m'a le plus surpris là aussi, ce sont les réponses des filles : les 4 élèves qui ont répondu que « débarrasser » était une activité pour les filles sont uniquement des filles ; le seul élève qui a répondu que « mettre le couvert » était uniquement réalisé par les filles est aussi une fille. 3 filles sur 5 pensent également que le fait de faire son lit est réservé aux filles pendant que 4 filles estiment que ce sont aux garçons à qui revient le fait de tondre la pelouse. Enfin, les métiers sont également porteurs de nombreuses réflexions : si les métiers d'enseignant ou de président de la république peuvent être réalisés par les deux sexes pour une majorité d'élèves, être soldat ou être gendarme restent des professions masculines. Les deux élèves qui ont répondu qu'être soldat concerne aussi bien un garçon qu'une fille sont

des garçons, pendant que 3 filles sur 5 estiment que le métier de président de la République reste occupé uniquement par des garçons.

Lors d'une première lecture des résultats, je n'ai pas été très surpris par les réponses des élèves, mais en approfondissant et en séparant les réponses des garçons d'un côté et des filles de l'autre côté, cela a soulevé quelques interrogations. Ce qui ressort de ces représentations est que les garçons semblent plus neutres que les filles. On peut s'interroger sur les raisons qui poussent les filles à avoir des stéréotypes plus genrés : sont-elles plus matures que les garçons à cet âge-là et donc plus lucides sur certaines inégalités ? Leurs réponses sont-elles le reflet de ce qu'elles voient et de ce qui se passent dans leur maison ? Ou alors s'interdisent-elles certaines activités ou certains comportements parce qu'on leur a dit que ce n'était pas bien vu d'une petite fille ? Il aurait été intéressant, si j'avais pu disposer de plus de temps, d'interroger les filles quant à certaines de leurs réponses pour obtenir de plus amples explications. En discutant avec les élèves de ce questionnaire, par rapport au fait d'être président de la République, une fille m'a dit « mais c'est pas pour les femmes, je crois qu'en France il n'y a jamais eu une femme présidente ». On peut supposer que le reflet de la société a eu une influence sur les réponses de cette élève. Néanmoins, on peut supposer que les garçons ont également des représentations par rapport à leur schéma familial et pourtant leurs réponses tendent vers plus de mixité. J'espérais donc à ce stade de la séquence que les séances à venir pourront permettre aux élèves de s'accorder plus de libertés et d'avoir une vision moins genrée de certains éléments.

2- Etude des albums : les élèves face aux mots et aux images

Après le remplissage du questionnaire, j'ai donc distribué aux élèves la première de couverture de l'album *T'es fleur ou t'es chou* de Gwendoline Raisson. Mon objectif était de laisser libre cours au dialogue et aux remarques des élèves, sans intervenir dans un premier temps. Les élèves ont rapidement aperçu les couleurs et les éléments représentant le garçon et la fille, ainsi que l'expression de leur visage. Je ne suis pas intervenu, les élèves ayant parlé des objets, des couleurs ; je leur ai juste demandé : « est-ce que les représentations du garçon et de la fille vous semblent normales ou bizarres ? » ce à quoi ils ont tous répondu que la façon de représenter les personnages leur semblait habituelle. J'ai donc distribué la première partie du texte, que j'ai volontairement coupée juste après le portrait de Maël et l'incapacité

des 2 protagonistes initiaux de jouer ensemble. Ils l'ont lue pendant dix minutes silencieusement, le texte ne comprenant pas de difficulté particulière. Puis j'ai opéré une lecture « à la volée » avant d'en faire moi-même une magistrale, en insistant sur certains mots ou expressions : « normal », « toutes les filles c'est comme ça », « c'est compliqué », « j'ai les cheveux longs pourtant je suis un garçon », ... Une fois que j'ai eu achevé la lecture magistrale, une fille a levé la main et m'a dit : « Mais Maël il a les cheveux longs, ça veut dire alors que les garçons aussi peuvent avoir les cheveux longs ? » J'ai demandé aux élèves de répondre à sa question, et tous semblaient d'accord pour dire qu'un garçon aussi ça pouvait avoir des cheveux longs. Les élèves ont ensuite échangé sur le texte : la discussion a rapidement dévié sur comment les enfants naissent : si certains n'étaient pas choqués de lire que les enfants naissaient dans des fleurs ou dans des choux, d'autres en revanche étaient plus au fait quant à la façon de venir au monde. Pour ne pas dévier de l'objectif de ma séance, je leur ai distribué le questionnaire de lecture, mêlant des questions de compréhension et des questions plus ouvertes, dites de réflexion.

En examinant les copies rendues par les 5 filles, j'ai remarqué que toutes estimaient qu'être « casse-cou » concernait les garçons. A la question de savoir si Lila ressemblait à toutes les petites filles, les avis divergent : deux pensent que oui, deux pensent que non « parce qu'elle est née dans une fleur et nous non » et la dernière pense que non car « moi je suis une fille et j'aime le rose mais aussi le bleu ». Cette dernière réponse m'a fait penser que l'élève en question, ayant des réponses très stéréotypées, commençait peut-être à prendre conscience de l'absurdité, selon moi, d'imposer un seul modèle de représentation d'une petite fille : elle s'est rendu compte d'elle-même que, étant une petite fille, elle ne se reconnaissait pas totalement dans cette petite fille représentée. A la question « Léo ressemble-t-il à tous les petits garçons ? », les quatre filles ont répondu oui car « il a les mêmes jouets que tous les garçons » pour la première, oui sans explication pour la deuxième et la troisième, et oui « car il est né dans un chou » pour la quatrième. Une seule a dit non « car il est né dans un chou ». Ensuite, à la question de savoir « avec quel personnage arriverais-tu le mieux à jouer ? », deux filles ont répondu Maël car « moi aussi j'aime les voitures » et « il est le moins bête », pendant que les trois autres filles ont répondu Lila, une sans explication et les deux autres « car c'est une fille comme moi » et car « elle aime les mêmes choses que moi ». Aucune fille ne se reconnaissait ou ne voulait jouer avec le personnage de Léo. Un autre élément intéressant réside dans les réponses effectuées par ces élèves filles à la question « d'après toi, Maël ressemble t'il plutôt à un garçon ou à une fille ? », deux filles ont répondu « je ne sais

pas trop », deux autres filles ont répondu « un peu des deux » et enfin la dernière « à un garçon même s'il a les cheveux longs ». On voit à travers toutes ces réponses que ces élèves éprouvent des difficultés quand on s'éloigne de leurs représentations : le personnage de Maël, par exemple, a suscité tant d'intérêt que de questionnements, et on voit que ces filles ont du mal à exprimer s'il ressemble à une fille ou à un garçon.

Du côté des garçons, leurs réponses sont également porteuses de nombreux enseignements. Si certains estiment que Lila ne ressemble pas à toutes les petites filles uniquement à cause du fait qu'elle soit née dans une fleur, d'autres proposent des réponses intéressantes parmi lesquelles : « non parce qu'elle est habillée entièrement en rose et les filles ne s'habillent pas toutes comme ça », « non parce que tout le monde est différent », « non parce que toutes les filles n'aiment pas le rose et des fois des garçons aiment le rose aussi ». Seuls 3 garçons sur 14 estiment que Lila ressemble à toutes les petites filles. Quant à savoir si le personnage de Léo constitue un modèle représentant tous les petits garçons, les réponses sont plus variées : 8 garçons pensent que oui (en grande majorité car ils s'identifient à lui au niveau de ses goûts pour les jouets) et 6 pensent que non, « car on est tous différents », « car on aime pas tous les mêmes choses » ou parce que « les garçons ne naissent pas dans les choux ». Une grande majorité d'entre eux souhaiterait jouer avec Léo (10/14) et aucun d'entre eux n'a opté pour Lila. Enfin, 2 garçons pensent que Maël ressemble à un garçon, 6 à une fille et 3 « aux deux ». A noter que 3 élèves ont répondu « je ne sais pas » quant à savoir si ce personnage ressemblerait à un garçon ou à une fille. On a donc une grande hétérogénéité des élèves face aux stéréotypes genrés. S'ils ont l'air de se rendre compte qu'on ne peut pas représenter tous les garçons et toutes les filles de la même façon, ils rencontrent des difficultés avec des personnages ne correspondant pas aux codes habituels. De plus, ils préfèrent jouer avec quelqu'un du même sexe qu'eux et possédant leurs mêmes goûts.

Suite à cette séance, les élèves ont, en séance 2, travaillé en groupe sur la suite de l'histoire qu'ils devaient inventer. Ils avaient comme consigne de trouver une solution pour que les trois personnages puissent jouer ensemble ; aucun des groupes n'a pensé proposer un jeu où les trois enfants s'amuseraient : ils ont tous proposé une sorte d'alternance dans le choix des jeux, pour que chacun puisse être content à un moment donné, mais jamais ressentir du plaisir dans le même jeu au même moment ; j'ai corrigé leurs travaux avant la séance 3, au cours de laquelle ils ont modifié leurs écrits puis les ont lus devant le reste de la classe. Peu de temps avant la fin de la matinée, j'ai enfin lu aux élèves la fin de l'histoire de *T'es fleur ou t'es chou*, puis je les ai laissés s'exprimer : cette fin a eu l'air de leur plaire, même s'ils ne s'y

attendaient pas. J'ai voulu, en travaillant à partir de cette album, les faire questionner sur certains stéréotypes genrés qu'ils possédaient sans s'en rendre compte, et leur faire prendre conscience qu'il n'existait pas un modèle préconçu de représentation car chacun est différent.

Lors de la quatrième séance, nous avons commencé un travail à partir de l'album *Dînette dans le tractopelle* rédigé par Christos. Comme pour l'album précédent, j'ai commencé par distribuer aux élèves la première de couverture en couleurs. Cela a été une séance basée sur l'oral ; ce dernier étant labile, l'autre stagiaire présente dans la classe en même temps que moi a pris des notes sur les interactions des élèves pendant que je menais la séance. Parmi ces interactions, j'ai relevé : « ça ressemble à l'autre album, il y a les mêmes couleurs », « le garçon et la fille sont presque les mêmes que dans l'album d'avant ». Les élèves, sans que je donne une consigne précise, ont par eux-mêmes fait des liens entre les albums et leurs représentations genrées. Je souhaitais, à travers cet album, tenter de détacher les enfants des représentations stéréotypées qu'ils se font des jouets ou des jeux, et leur faire comprendre qu'ils avaient le droit de jouer à des jeux traditionnellement réservés à l'autre sexe. Je souhaitais également, ayant été surpris des réponses des élèves qui ne savaient pas si le personnage de Maël vu précédemment ressemblait à une fille ou un garçon, leur faire comprendre qu'un garçon qui joue à la poupée reste un garçon comme les autres, et les libérer ainsi de la peur qu'ils peuvent ressentir, qu'on se moque d'eux et de leurs goûts. J'avais anticipé également que ces activités pourraient peut-être encourager les activités mixtes et les amitiés filles – garçons dans la cour de récréation. Après les avoir laissé parler sur la première de couverture, j'ai réalisé une lecture magistrale de la moitié de l'œuvre, puis j'ai posé quelques questions oralement, en leur demandant de prendre une minute pour réfléchir avant de répondre. Ce silence de travail instauré permettait à certains de chercher l'information dans le livre et à d'autres de structurer leurs réponses. D'un univers très genré dans les sept premières pages, dans lesquelles les élèves ont eux-mêmes évoqué les couleurs employées, on passe à la page 8 à la rencontre entre les deux personnages. J'ai demandé aux élèves ce qui se passait au niveau des couleurs : un garçon m'a répondu « le garçon est passé dans les pages roses ! ». La séance s'est achevée ainsi. J'avais prévu dans la séance suivante de poursuivre avec l'œuvre : leur faire remarquer l'apparition de trois autres petites filles, qu'elles se ressemblent toutes et qu'elles sont blondes, leur faire évoquer l'évolution des sentiments des personnages au cours de ces pages et enfin leur faire dire la raison pour laquelle la dernière page est violette. Ensuite, j'aurais aimé engager une activité de création d'un catalogue de jouet alternatif : j'aurais réuni les enfants en petits groupes mixtes, un pot de peinture bleu et

un autre rose pour qu'ils puissent peindre sur une grande feuille un fond violet, et enfin distribuer des catalogues de jouets aux élèves. Dans ceux-ci, ils auraient découpé les figurines et les jouets qui s'y trouvaient pour créer leur propre catalogue de jouets. On aurait pu par la suite exposer ces feuilles dans la classe. Malheureusement, je n'ai pas eu le temps de mettre en place cette séance, le stage s'achevant. J'ai eu tout juste le temps de revenir très succinctement sur la fin de l'album : nous l'avons relu, les élèves ont constaté que la dernière page était violette, et une fille a dit « c'est le mélange entre le rose et le bleu, comme les enfants qui se mélangent et jouent ensemble aux mêmes jeux », ainsi que de refaire passer le questionnaire initial aux élèves pour qu'ils le remplissent à nouveau, ce que je vais aborder maintenant et tenter d'analyser au travers des réponses des élèves comparées à leurs réponses initiales.

3- Représentations finales : la littérature de jeunesse a-t-elle été efficace ?

Le questionnaire final, comparé au premier, constitue un bon élément pour essayer d'analyser l'efficacité ou non de la séquence. J'ai examiné les 19 réponses qui correspondent aux mêmes élèves sur lesquels est analysé le questionnaire initial ; je n'ai pas pris en compte les réponses des élèves étant absents lors d'un des deux questionnaires. En le comparant avec le questionnaire initial, on peut voir que le nombre de cases « fille » et « garçon » cochées ont diminué au profit des cases « les deux », ce qui signifie qu'il y a eu un questionnement sur certains stéréotypes genrés et que certains items n'étaient plus seulement réservés qu'aux garçons ou qu'aux filles. On peut souligner particulièrement que, selon 12 élèves, les cheveux longs peuvent être portés par un garçon ou une fille, contre 7 auparavant ; que le tee-shirt est devenu à l'unanimité aussi bien un vêtement pour garçon que pour fille, tout comme le fait de jouer de la musique ou d'être enseignant. Dans la majorité des items, la colonne « les deux » a engendré des voix supplémentaires et si on compare les pourcentages de cases cochées dans cette colonne en amont de la séquence et à la fin, nous passons de 55% à 69%. Le rugby, le fait de se bagarrer ou d'être soldat restent en grande majorité connotés masculinement, tout comme le fait de porter une robe, de se maquiller ou de jouer à la poupée est réservé aux filles selon une grande majorité des élèves. Ce qui est surprenant, c'est que les filles gardent encore des stéréotypes plus genrés que les garçons : pour preuve d'exemple, 4 filles sur 5 estiment que les cheveux longs sont réservés aux filles. Le seul élève qui a coché que le pantalon était pour les garçons est une fille, de même que les deux seuls qui ont dit que le bleu était réservé aux garçons ou que « faire des bisous » ne concernait que des filles.

Les résultats sont assez positifs : on peut noter des changements dans les réponses des élèves qui tendent à plus de mixité. L'étude des albums et les discussions que cette étude a engendrées montrent qu'il y a eu un questionnement des stéréotypes genrés grâce à ces deux œuvres de la littérature de jeunesse ainsi qu'aux travaux menés à partir de ces albums. On a également vu que les filles de cette classe avaient plus de stéréotypes genrés que les garçons. Néanmoins, ces résultats sont à relativiser de par le faible nombre d'élèves du panel (19), notamment seulement cinq filles, et également le fait que certains stéréotypes restent dans la tête d'une majorité d'élèves. Il va de soi que ce travail doit être poursuivi et renforcé dans les années à venir pour tendre à plus de parité et de mixité entre les filles et les garçons.

C- Une petite mise au point : quelques chamboulements de certitudes

Lors du début de la séquence j'ai été surpris de certains éléments que je n'avais pas anticipés. Au-delà des réponses des élèves aux questionnaires, mon attention s'est portée sur d'autres faits, que je vais évoquer maintenant.

1- Intérêt et identification des élèves aux personnages : le reflet d'eux-mêmes ?

Un des enseignements principaux que j'ai appris en menant cette séquence est que la grande majorité des élèves s'identifie au personnage du même sexe que lui, tant par les activités que ce personnage mène dans l'histoire que par le rejet des valeurs véhiculées par le personnage de sexe opposé ou par honte d'y adhérer. Un élève en particulier a attiré mon attention : lors du remplissage du questionnaire, il a levé le doigt pour que je vienne le voir. Il était à l'item « poupée » et avait coché la case « fille ». Il m'a demandé alors discrètement si le questionnaire sera lu devant la classe entière. Je lui ai répondu par la négative, lui réexpliquant que ce questionnaire me servait pour un travail pour mon école et que je souhaitais qu'il réponde le plus franchement possible. Je l'ai vu barrer la croix dans la case « fille » et a mis une nouvelle croix dans la case « les deux ». Cet acte implique deux choses : la première est que les résultats peuvent être faussés, si plusieurs élèves ont, comme lui, hésité à cocher la case qui leur convenait par peur que ses réponses soient connues de ses camarades, mais ce peut être le cas dans tous les relevés d'opinions... La deuxième concerne la peur du regard des autres, pour des élèves si jeunes qui peuvent s'empêcher de jouer aux jeux qui leur plaisent parce que ce jeu est traditionnellement destiné au sexe opposé. J'avais pourtant évoqué, à plusieurs reprises tout au long de la séance, qu'il n'y avait pas de jouets uniquement pour les garçons ou uniquement pour les filles ; qu'il y avait des jouets différents qui

existaient et que chacun était libre de choisir le jouet avec lequel il avait envie de jouer. Certes, cette vision semble utopiste, étant tous conditionnés dès la naissance, de par nos habits, notre entourage, ... à recevoir une éducation genrée, mais il me semblait important que les élèves entendent également ce discours-là.

Un autre élément frappant a été le regard des élèves sur le personnage de Maël et les remarques ou questions qui en ont découlé. Tantôt méfiants, tantôt interrogatifs, les élèves se sont interrogés sur ce personnage masculin qui ne ressemblait pas aux autres personnages masculins que les élèves ont l'habitude de croiser dans leurs lectures. La plupart des élèves a eu du mal à le ranger dans une « case », étant un subtil mélange des représentations d'un garçon et d'une fille. Néanmoins, force a été de constater pour les élèves qu'il détient la clé du problème de l'histoire et fait en sorte que tous puissent jouer ensemble. D'élément perturbateur pour les habitudes des élèves, il est devenu le personnage avec lequel beaucoup souhaitaient jouer. Il aurait été pertinent de travailler également sur l'album *Péronille la chevalière* pour voir également une fille qui ne ressemble pas à toutes les petites filles vues précédemment, mais je n'ai pas eu le temps de travailler sur cette œuvre.

Enfin, j'aimerais aborder l'intérêt continu des élèves lors de toute la séquence. Un professeur des écoles ou un stagiaire ne doit pas chercher à construire ses séquences avec l'objectif de faire plaisir aux élèves car il n'est pas un animateur. Cependant, je pense que quand l'intérêt des élèves est grand et que la motivation des élèves est importante, cela ne peut que renforcer les apprentissages et contribuer à la réussite de l'objectif général. Tout au long de ces cinq séances, les élèves se sont montrés intéressés. Ils ont participé à l'oral et ont posé beaucoup de questions. Ils ont eu tendance également à raconter des anecdotes personnelles, notamment des moqueries qu'ils ont pu recevoir. La professeure des écoles en charge de la classe, ayant à ce moment-là une posture d'observatrice, m'a dit qu'elle avait appris des choses sur ses élèves en ayant ce recul lors de mes séances ; je la remercie de m'avoir fait confiance et de m'avoir laissé carte blanche quant à la façon de mener cette séquence avec ses élèves. Je me dis que, peut-être, ces séances ont servi aussi aux élèves dans le fait qu'elles ont permis de leur faire comprendre par exemple qu'il n'était pas anormal de jouer au ballon quand on est une fille. J'ai également perçu, chez certains, leurs certitudes et leurs croyances remises en question au fil de la séance, ce qui a permis de me dire que ce travail avait facilité un changement possible du regard qu'ils portent sur leurs camarades et peut-être, par cette opportunité, contribuer à un meilleur climat scolaire.

2- Pour aller un peu plus loin ...

Le travail que j'ai présenté tout au long de cette troisième partie a été pensé et mis en place dans une classe de CE2. J'ai sciemment choisi des albums dans lesquels le vocabulaire est facile d'accès pour des élèves de cet âge pour ne pas rajouter de la difficulté supplémentaire. Néanmoins, l'étude de la langue a été travaillée lors de la séance numéro trois.

J'avais imaginé au début un projet interdisciplinaire, où je pourrais aborder les stéréotypes genrés en EMC et en EPS ainsi qu'en sciences. Malheureusement, le temps restreint de la période de stage ne m'a pas permis de le peaufiner et de le mettre en place. Ce travail autour de deux albums était adapté pour des élèves de CE2 mais d'autres projets peuvent être mis en place dans les autres cycles : on peut, par exemple, travailler en cycle un tout au long de l'année sur la préparation d'un spectacle basé sur le respect et l'égalité filles/garçons dans le sport. Un prolongement de mon travail en cycle 3 pourrait consister en l'élaboration d'un calendrier sur les représentations hommes/femmes dans la vie quotidienne (métiers, activités, sport) dans lequel il serait intéressant d'aller à contre-courant des stéréotypes genrés et réaffirmer l'égalité entre les hommes et les femmes. Nous pourrions travailler également à partir d'autre œuvre comme l'album *Buffalo Belle*⁶³ ou bien le roman *Une place dans la cour*⁶⁴.

Je n'ai pas proposé d'évaluation dans la séquence menée en cycle 2. Il aurait pu être intéressant de tenter de mesurer l'impact auprès des élèves de cette séquence, de noter les changements dans les discours des élèves et les comportements entre les élèves en classe et dans la cour de récréation, même si grâce aux deux questionnaires, on a déjà pu constater quelques évolutions. Il aurait pu également s'avérer instructif de demander aux élèves ce qu'ils aimeraient faire plus tard dans la vie en amont de la séance puis à la fin pour savoir si des changements s'opéraient entre les deux moments ou non.

Enfin, il est difficile de savoir si les changements notés dans les réponses des élèves persisteront à long terme ou non. Les deux questionnaires ayant été remplis à neuf jours d'intervalle, on peut supposer que les éléments vus en classe étaient encore frais dans la tête des élèves et ont peut-être influencé leurs réponses. Retourner dans cette classe quelques mois après pour faire à nouveau remplir ce questionnaire aux élèves pourrait s'avérer

⁶³ DOUZOU Olivier, *Buffalo belle*, éditions du Rouergue, 2016

⁶⁴ AYMONT Gaël, MODESTE Caroline, *Une place dans la cour*, talents hauts, 2016

instructif quant aux apprentissages effectués grâce à cette séquence. La mise à l'index des stéréotypes genrés n'en étant qu'à son balbutiement, il semble important de continuer ce travail avec ces élèves au cours des années à venir.

Pour finir, j'ai mis en avant précédemment l'intérêt que les élèves ont eu tout au long de la séquence. Cet intérêt s'est manifesté par le fait que plusieurs élèves ont raconté le déroulement de ces séances chez eux à leurs proches, ce qui ne doit probablement pas être le cas pour la totalité des séances tout au long de l'année. Cela pourrait signifier que le questionnement des stéréotypes est un élément intéressant à travailler à tout âge et pas forcément seulement avec des enfants, car ils ont encore beaucoup de place chez bon nombre d'adultes qui, inconsciemment ou non, les transmettent à leur tour à leurs enfants. Le travail en classe ainsi opéré s'avère encore plus compliqué si on veut faire réfléchir nos élèves aux représentations du genre et leur permettre de choisir ce qu'ils veulent faire de leur vie et dans leur temps de loisirs sans que leur sexe biologique ne les restreigne à certaines activités traditionnellement réservées au sexe opposé.

Conclusion

« Les enfants ne lisent plus », « les enfants lisent, mais mal ! » ... Ces propos sont souvent tenus dans les médias actuels, alors que la vente d'albums ne cesse de croître. D'abord montré du doigt et banni de l'institution scolaire, ce genre occupe une place majeure dans l'école d'aujourd'hui. Ce travail a cherché à montrer le fait que tous les albums ne se ressemblaient pas et ne délivraient pas le même message. Certains n'ont pas suivi le virage moderniste qu'a pris la société française ces dernières décennies pour évoluer vers plus d'égalité et de parité. La question du genre et des stéréotypes genrés s'est donc posée comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail. Concept récent, la définition du genre a fluctué au cours des années : si le sexe d'un individu renvoie à une notion biologique, le genre aborde lui l'aspect culturel.

La littérature de jeunesse a quant à elle acquis ses titres de noblesse au regard de l'Education nationale depuis 2002 : véritable vecteur d'apprentissage pour les élèves, elle est composée d'innombrables ouvrages dont les albums contre-stéréotypés. J'en ai abordé sept au total au cours de ce travail, desquels nous avons pu mettre en avant non seulement l'importance des textes mais également celle des illustrations, accessibles à tous mêmes aux jeunes enfants pas encore lecteurs. Ces albums ont la particularité d'être tous français, rédigés au XXI^{ème} siècle ainsi que de présenter des enfants qui finissent par délivrer des messages et nous amènent à nous interroger sur nos conceptions de bon nombre d'éléments.

Les albums choisis l'ont été pour les messages qu'ils pouvaient délivrer aux élèves : faire comprendre que les filles ne sont pas inférieures aux garçons et qu'il n'y a pas une seule façon de représenter une petite fille ou un petit garçon car nous sommes tous différents. Ce travail a sans doute aussi servi à ce que les élèves sachent qu'ils ont le droit d'être eux-mêmes sans se laisser enfermer dans des stéréotypes archaïques de genre.

Ne perdons pas de vue le lien avec le terrain, composé d'une classe d'enfants. Une fois la partie théorique terminée, il semblait important de traiter ce sujet avec des élèves : comment la littérature de jeunesse actuelle peut-elle questionner les stéréotypes genrés ? Après avoir recueilli les représentations des élèves concernant divers domaines, nous avons pu travailler sur certains stéréotypes genrés à travers l'étude de deux albums, *T'es fleur ou t'es chou* et *Dînette dans le tractopelle*. Ce travail avait pour visée d'analyser les personnages, leurs descriptions, leurs goûts ainsi que leurs activités. Si les élèves s'identifiaient à certains

personnages, d'autres héros contre-stéréotypés ont suscité bon nombre de questions dans la tête de ces élèves en CE2. Il demeurerait important, à la fin de la séquence, de recueillir à nouveau l'avis des élèves, ce pourquoi ils ont à nouveau rempli le même questionnaire que celui du début de séquence. On a pu constater une évolution notable vers plus de mixité ; néanmoins, les filles de cette classe semblaient avoir des représentations plus stéréotypées que celles des garçons. Il aurait été intéressant d'analyser plus en profondeur ces résultats en interrogeant les élèves sur leurs choix effectués en complétant le questionnaire : la famille, le regard des autres, la culture ont pu entraîner quelques élèves à rester figés dans certains stéréotypes qu'ils ont l'habitude de côtoyer dès leur plus jeune âge. Il peut s'avérer riche d'apprentissage de retourner dans cette classe quelques semaines après pour analyser s'il subsiste des apprentissages pouvant avoir été transmis lors de cette séquence. Toutefois, certains stéréotypes restent tenaces dans la tête des enfants aujourd'hui : il est indispensable que ce travail ne se limite pas à une séquence de français dans l'année mais bel et bien tout au long de l'année dans une visée interdisciplinaire ; certaines pistes d'études ont pu être mises en avant dans ce travail mais il en existe bien d'autres pour tenter de participer à la formation d'une société future dépourvue de stéréotypes genrés.

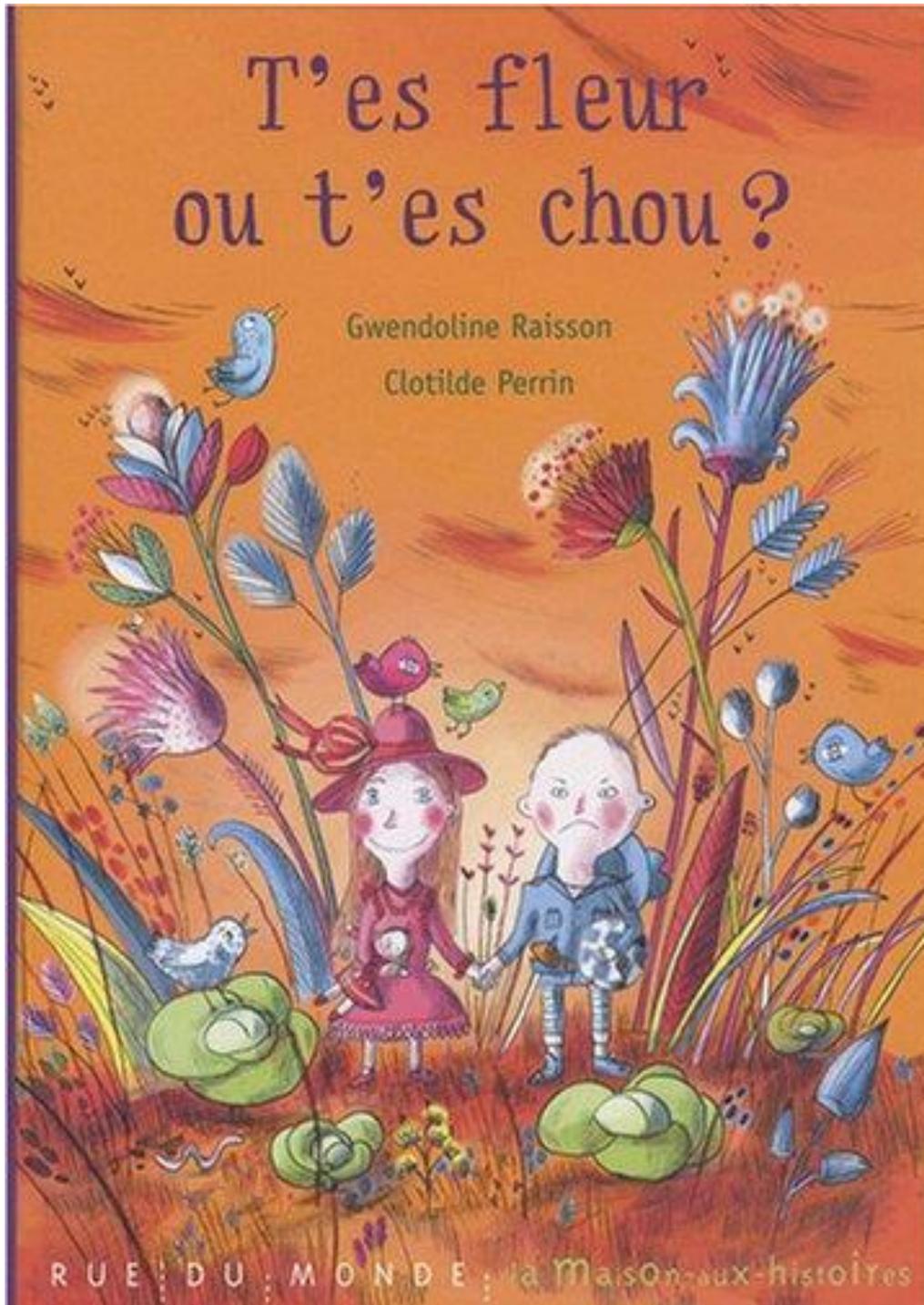
Le temps où le professeur des écoles faisait classe uniquement de façon magistrale est définitivement banni. De plus, il ne doit pas seulement transmettre des connaissances mais bel et bien avoir un rôle majeur dans la formation de l'élève comme personne, citoyen et futur adulte, comme l'indique le domaine trois du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il doit en outre respecter les programmes de l'Education nationale où les valeurs d'égalité, de parité, de mixité et de lutte contre toutes les formes de discriminations ont une place très importante et constituent un enjeu majeur. Prendre en compte la diversité des élèves est une compétence que le professeur des écoles doit avoir : comment le faire s'il choisit des albums reflétant le même type de personnages ?

ANNEXES

Annexe 1 : Résultats du questionnaire rempli par les élèves en début de séquence

Thèmes	Filles	Garçons	Les deux
Cheveux longs	12	0	7
Robe	19	0	0
Pantalon	0	4	15
Tee -shirt	0	3	16
Tennis	0	3	16
Rugby	0	15	4
Poney	12	0	7
Bleu	0	7	12
Rose	15	0	4
Vert	0	4	15
Poupée	17	0	2
Ballon	0	10	9
Trottinette	2	2	15
Se bagarrer	1	17	1
Faire des bisous	4	0	15
Crier	2	3	14
Pleurer	4	0	15
Jouer de la musique	1	1	17
Jouer aux jeux vidéo	0	15	4
Se maquiller	15	0	4
Lire	2	0	17
Faire le lit	5	0	14
Débarrasser	4	1	14
Mettre le couvert	1	0	18
Tondre la pelouse	0	11	8
Soldat	0	17	2
Gendarme	0	10	9
Enseignant	1	1	17
Président de la République	0	5	14
Total	117	129	305
Pourcentage	21.2%	23.4%	55.4%

Annexe 2 : Première de couverture de l'album *T'es fleur ou t'es chou* écrit par Gwendoline Raisson et illustré par Clothilde Perrin



Annexe 3 : Texte de l'album *T'es fleur ou t'es chou* de Gwendoline Raisson

Lila est née dans une fleur. Normal, c'est une fille. Toutes les filles, c'est comme ça. Lila aime les roses et les poupées qui sourient tout le temps, les princesses et les histoires de princes charmants, les poneys à poil mauve et les baigneurs tout chauves.

Léo, on l'a trouvé dans un chou. Normal, c'est un garçon. C'est pour ça que sa maman l'appelle souvent « mon bout d'chou ». (Mais ce n'est pas grave du tout.) Léo est un casse-cou. Il aime les voitures, les tracteurs et les marteaux-piqueurs. Les super-héros qui font peur, les pistolets, les épées et les costumes de chevalier.

Quand Lila et Léo sont là, on ne peut pas jouer à la poupée parce que Léo ne veut pas. On ne peut pas faire du karaté parce que Lila n'aime pas ça. C'est compliqué.

Moi ; je m'appelle Mael. C'est à la fois un nom de fille et un nom de gars. J'ai les cheveux longs, pourtant je suis un garçon. Autour du cou, j'ai un collier comme les indiens. Je suis un gros costaud, mais j'aime très fort les bisous et les câlins. Je suis à la fois doux comme un lapin et malin comme un loup. J'aime les histoires de fées et aussi celles de grands justiciers. Vous vous demandez où je suis né... Dans un chou ? Dans une fleur ? Mais non, voyons : dans un chou-fleur !

Quand Lila et Léo sont là, on a quand même très envie de jouer ensemble

T'es fleur ou t'es chou, Gwendoline Raisson

Annexe 4 : Questionnaire de lecture portant sur l'album *T'es fleur ou t'es chou* (1/2)

Prénom :

1) Quels sont les personnages de l'histoire ? Peux - tu les nommer ?

.....
.....
.....

2) Comment est décrite Lila ?

.....
.....

3) D'après toi, ressemble-t-elle à toutes les petites filles ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

4) Comment est décrit Léo ?

.....
.....

5) D'après toi, ressemble-t-il à tous les petits garçons ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

6) Qu'est-ce qu'un « casse-cou » ? Cela concerne plutôt un garçon ou plutôt une fille ?

.....
.....

7) Pourquoi Lila et Léo n'arrivent pas à jouer ensemble ?

.....
.....

Annexe 4 (2/2) :

8) Comment est décrit Mael ?

.....

.....

9) D'après toi, ressemble t'il plutôt à un garçon ou à une fille ?

.....

.....

.....

10) Pourquoi est-il né dans un chou-fleur ?

.....

.....

11) Avec quel personnage arriverais-tu le mieux à jouer ? Pour quelles raisons ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 5 : Première de couverture de l'album Dinette dans le tractopelle rédigé par Christos et illustré par Mélanie Grandgirard



Annexe 6 : Texte de l'album *Dînette dans le tractopelle* rédigé par Christos (1/2)

Annabelle vivait dans un catalogue de jouets. Dans les pages roses. Comme toutes les poupées. Elle avait une belle chevelure blonde et quantité d'accessoires. Elle jouait à la dînette ou à la marchande avec ses amies poupées. Elle était heureuse même si, parfois, elle rêvait de conduire un tractopelle ou de pourchasser des robots dans la jungle. Elle n'en parlait jamais aux autres poupées de peur qu'elles ne se moquent d'elle. Dans les pages roses, il y avait des poussettes, ça oui ! Mais pas de bulldozer...

Grand Jim était aventurier-conducteur de tractopelles dans le même catalogue de jouets. Dans les pages bleues, celles pour les garçons, il adorait courir après les méchants robots dans la jungle et faire des travaux avec ses copains aventuriers-conducteurs de tractopelles ou de bulldozers. Il était heureux même si, parfois, il rêvait de jouer à la dînette avec de jolies tasses et des parts de gâteau multicolores. Il n'en parlait pas à ses copains, ils se seraient moqués de lui. Dans les pages bleues, il y avait des pistolets, ça oui ! Mais pas de service à thé...

Un jour, le catalogue où ils vivaient fut déchiré par une petite fille. La maman rafistola les pages avec du scotch. Elle ne vit pas qu'elle avait recollé la page de Grand Jim à côté de celle d'Annabelle. Tout d'abord, Annabelle et Grand Jim se regardèrent du coin de l'œil, un peu gênés. Annabelle vit le tractopelle : elle le trouva magnifique mais n'osa rien dire. Quant à Grand Jim, il se retint de s'écrier « Trop belles les tasses à thé ! » quand il aperçut le service de dînette. Puis Annabelle prit la parole :

- D'habitude, à cette place, c'est Cora et Pietra, les jumelles, qui disent « J'aime pas la soupe ! ». Pourquoi c'est toi maintenant ?
- Je ne sais pas, répondit Grand Jim, j'étais avec mes copains, on jouait et...paf ! Je me retrouve là !
- Et tu jouais à quoi avec tes copains ? demanda Annabelle
- Oh, à des jeux de garçons ! fit Grand Jim. On poursuivait des robots, des trucs comme ça ...
- Ouahouh ! s'enflamma Annabelle. Génial ! J'adorerais jouer à ça ! Au fait, moi c'est Annabelle. Et toi ?

Annexe 6 (2/2)

Grand Jim regarda autour de lui : pas un seul garçon à dix pages à la ronde. Personne pour se moquer. Allez ! N'écoutez que son courage, il lâcha très vite :

- Je m'appelle Grand Jim ! Et si je t'invitais à boire le thé dans mon tractopelle ?
- Oh oui ! s'écria Annabelle qui trépignait d'excitation. Tu veux que j'apporte la cuisinière ?
- Ben...heu...fit Grand Jim qui en mourait d'envie, si ça te fait plaisir... On pourra faire des cookies !

Au début, ils étaient mal à l'aise. Ils essayèrent timidement de jouer un peu à la dînette, un peu au tractopelle. Et puis, comme ils s'amusaient bien, que personne ne se moquait d'eux, ils finirent par se laisser aller. Et c'était vraiment agréable de jouer sans se poser de questions, sans avoir peur d'être ridicule. Ils s'amusaient comme des petits fous. Cela commença à se savoir dans les autres pages... Les poupées furent les premières à venir voir. Elles revinrent jouer le lendemain. Et les jours suivants. Puis certains aventuriers, deux chevaliers et un footballeur pointèrent le bout du nez. Comme personne ne riait des autres, ils n'avaient plus honte de jouer à des jeux de filles ou de garçons. Ils jouaient, voilà tout. Oh, il y eut bien quelques poupées barbantes qui ne voulaient pas prêter leurs accessoires de coiffure. Elles disaient que les garçons allaient tout casser. Mais Grand Jim montra l'exemple en faisant très attention et elles virent qu'elles pourraient lui faire confiance. Quant à Bill, le « Musclobricoleur », il avait peur que les poupées ne se blessent en jouant avec son marteau-piqueur. « C'est pour les garçons costauds, ça ! » disait-il. « On n'est pas en sucre ! » ricanait-elles. Et c'est vrai qu'elles se débrouillaient très bien. Il dut cesser de jouer le grand frère protecteur.

Désormais, sur toutes les pages, jouets de filles et de garçons s'amusaient ensemble. Si bien que les pages bleues et les pages roses finirent par se mélanger pour devenir ...Bling ! les pages violettes ! Depuis ce jour ; il n'y a plus de pages garçons et de pages filles dans les catalogues. Juste des pages violettes avec des jouets pour tous les enfants. Quant à Grand Jim et Annabelle, observez bien vos catalogues à la période de Noël : vous pourrez les voir, bras dessus, bras dessous. Ce sont les amoureux des pages violettes.

Christos, dînette dans la tractopelle

Annexe 7 : Résultats du questionnaire rempli par les élèves en fin de séquence

Thème	Fille	Garçon	Les deux
Cheveux longs	7	0	12
Robe	19	0	0
Pantalon	0	1	18
Tee-shirt	0	0	19
Tennis	0	0	19
Rugby	0	13	6
Poney	9	0	10
Bleu	0	2	17
Rose	4	0	15
Vert	0	1	18
Poupée	17	0	2
Ballon	0	6	13
Trottinette	0	1	18
Se bagarrer	0	15	4
Faire des bisous	2	0	17
Crier	0	3	16
Pleurer	0	1	18
Jouer de la musique	0	0	19
Jouer aux jeux vidéo	0	10	9
Se maquiller	17	0	2
Lire	1	0	18
Faire le lit	3	0	16
Débarrasser	1	1	17
Mettre le couvert	1	1	17
Tondre la pelouse	0	8	11
Soldat	0	15	4
Gendarme	0	7	12
Enseignant	0	0	19
Président de la République	0	4	15
Total	81	89	381
Pourcentage	14.7%	16.2%	69.1%

Annexe 8 : tableau de la séquence

Séquence littérature : le genre fantastique				
Compétences travaillées :				
<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour comprendre un texte lu (par les autres élèves) - Parler en prenant en compte son auditoire - Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées - Adopter une attitude critique par rapport au langage produit - Renforcer la fluidité de la lecture - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter - Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome - Ecrire à la main de manière fluide et efficace - Produire un écrit d'invention 				
Séance	Durée	Objectif	Déroulement	Disposition
1	60 min	Recueillir les représentations genrées des élèves et commencer à les questionner	Distribution du questionnaire pour recueillir les représentations des élèves Analyse de la première de couverture de l'album T'es fleur ou t'es chou ? Lecture de la première partie du texte Répondre aux questions de compréhension et de réflexion	Questionnaire à remplir en individuel En individuel d'abord puis en classe entière En individuel
2	45 min	Produire un écrit d'invention	Les élèves tentent d'écrire la fin de l'histoire de l'album en trouvant une solution pour que les trois personnages puissent jouer ensemble	Groupes de 4
3	40 min	Produire un écrit descriptif soigné et corrigé et mise en voix d'un texte.	Les élèves améliorent ou poursuivent leur écrit en fonction des annotations du professeur Lecture de la fin de l'album et recueil des avis des élèves sur	Groupes de 4

			cette fin	
4	45 min	Questionner les stéréotypes genrés à partir d'un album contre - stéréotypé	Distribution de la première de couverture de l'album Dînette dans le tractopelle. Echanges et comparaisons avec celle du précédent album Lecture de la première partie de l'album et échanges oraux à partir des remarques des élèves	Classe entière
5	30 min	Recueillir les représentations genrées des élèves	Création d'un catalogue de jouet sur fond violet (non réalisé) Lecture de la fin de l'œuvre Distribution du questionnaire initial pour recueillir à nouveau les représentations genrées des élèves	Par groupe En individuel

BIBLIOGRAPHIE

- **Bibliographie primaire :**

- BEAUVOIS Delphine, *On n'est pas des poupées*, Montreuil, la ville brûle, 2014.
- BEAUVOIS Delphine, *On n'est pas des super héros*, Montreuil, la ville brûle, 2014.
- CHRISTOS, Dînette dans le tractopelle, Vincennes, talents hauts, 2010.
- DARRIEUSSECQ Marie, *Péronnille la chevalière*, Paris, Albin Michel jeunesse, 2009.
- LACOMBE Benjamin, Longs cheveux, Vincennes, talents hauts, 2006.
- RAISSON Gwendoline, *T'es fleur ou t'es chou*, Saint-Amand-Montrond, rue du monde, 2008.
- SPAGNOL Estelle, *La catcheuse et le danseur*, Vincennes, talents hauts, 2010.

- **Bibliographie secondaire :**

A : les essais théoriques

- BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux genders studies, manuel des études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, de boeck, « ouvertures politiques », 2008
- BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie, *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*, population, 2002, p.261-292

- CONNAN-PINTADO Christiane, BEHOTEGUY Gilles (dir), *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse*, presses universitaires de Bordeaux, 2014.

- OCTOBRE Sylvie, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La documentation française, 2004, 429 p.

B : les articles

-(auteur non cité), « à l'école, les stéréotypes fille-garçon ont la vie dure »
https://www.lesechos.fr/22/02/2017/lesechos.fr/0211820469272_a-l-ecole--les-stereotypes-fille-garcon-ont-la-vie-dure.htm# 2017

-THERY Irène, *Le genre : identité des personnes ou modalités des relations sociales ?*, revue française de pédagogie, avril-juin 2010

C : Sitographie

<http://www.education.gouv.fr/pid24307/les-programmes-de-l-ecole-elementaire.html>

<http://eduscol.education.fr/>

<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>