



**HAL**  
open science

# L'influence de la littérature de jeunesse dans la représentation du genre chez l'enfant

Amélie Pineau

► **To cite this version:**

Amélie Pineau. L'influence de la littérature de jeunesse dans la représentation du genre chez l'enfant. Education. 2021. dumas-03285381

**HAL Id: dumas-03285381**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03285381>**

Submitted on 13 Jul 2021

**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 MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

### Mention premier degré

# **L'influence de la littérature de jeunesse dans la représentation du genre chez l'enfant**

Directrice de mémoire : BOISSON Lydia

Etudiant : PINEAU Amélie (162081A)

## **Résumé**

Ce mémoire s'articule autour de deux concepts, la littérature de jeunesse et son effet sur les stéréotypes de genre. Nous nous intéressons à la façon dont la littérature de jeunesse et l'empathie qu'elle suscite chez les enfants, permet de déconstruire efficacement leurs représentations stéréotypées du genre. Nous nous intéressons à l'utilisation d'un dispositif didactique qui permettra aux élèves de faire preuve d'empathie envers le personnage principal de l'album et qui complétera la lecture du livre. Pour cela, une expérimentation a été mise en place dans une classe de CM2.

## **Mots-clés**

Littérature de jeunesse – stéréotypes de genre – représentations du genre – médiateur émotionnel – empathie – dispositif didactique – déconstruction des stéréotypes

## Remerciements

Je remercie en premier lieu Lydia BOISSON, ma directrice de mémoire qui a toujours été présente pour m'aiguiller et me conseiller dans l'écriture de mon mémoire, mais qui m'a aussi épaulée lors de cette deuxième année de master.

Je remercie aussi Sophie, l'une de mes Maitres de Stages Temporaires qui m'a laissé sa classe pour réaliser mon expérimentation. Je remercie par la même occasion tous les élèves qui ont accepté de participer.

Je remercie également mes amies Justine, Amély et Fanny pour leur soutien et leur motivation sans faille.

Enfin, je remercie tout particulièrement mes parents et mon conjoint Quentin qui m'ont soutenu, aidés et conseillés pendant toutes mes années d'études, mais aussi lors de l'élaboration de mon mémoire.

# **Table des matières**

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Cadre théorique.....</b>	<b>3</b>
<b>1. La notion de stéréotype.....</b>	<b>3</b>
a. Définitions importantes.....	3
b. Le stéréotype.....	3
c. La construction des stéréotypes chez les enfants.....	4
<b>2. La littérature de jeunesse.....</b>	<b>7</b>
a. Les stéréotypes sexuels dans la littérature de jeunesse.....	7
b. Impact psychologique de la littérature de jeunesse.....	9
b.1. L'empathie suscitée à travers la littérature de jeunesse.....	10
b.2. L'impact de la littérature de jeunesse sur le développement de l'enfant.....	11
c. L'utilisation scolaire de la littérature de jeunesse.....	11
c.1. L'étayage nécessaire à un jeune lecteur.....	12
c.2. Le choix d'ouvrage contenant des stéréotypes de genre par les enseignants.....	12
c.3. Se forger un esprit critique sur le monde.....	13
<b>3. Les remédiations pédagogiques possibles contre la création des stéréotypes sexuels.....</b>	<b>15</b>
a. Les textes officiels.....	15
b. Remédiations utilisant l'empathie suscitée par la littérature de jeunesse.....	16
c. Le dispositif didactique du « je » fictif.....	18
<b>II. Cadre méthodologique.....</b>	<b>19</b>
<b>1. Justification de la méthodologie au regard de la problématique.....</b>	<b>19</b>
a. Lien entre la question de recherche et les concepts du cadre théorique.....	19
b. Lien entre la méthodologie, la question de recherche et les concepts du cadre théorique.....	20
<b>2. Présentation du dispositif d'enquête.....</b>	<b>23</b>
a. Description du terrain d'enquête.....	23
b. Description du dispositif d'enquête.....	24
<b>3. Présentation de la méthode de recueil de données.....</b>	<b>26</b>

<b>III. Les résultats</b> .....	<b>27</b>
<b>1. Présentation des résultats</b> .....	<b>27</b>
a. Les résultats des questionnaires expérimentaux .....	27
b. Les résultats des questionnaires préopératoires et post-opératoires .....	30
c. Réponse aux hypothèses .....	33
<b>2. Discussion des résultats</b> .....	<b>35</b>
a. Les limites .....	35
b. Réponse à la problématique .....	37
c. Prolongements .....	39
<b>Conclusion</b> .....	<b>40</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>42</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>45</b>
Annexe 1 .....	45
Annexe 2 .....	46
Annexe 3 .....	48
Annexe 4 .....	50

## **Introduction**

Nous avons toujours été entourés par les livres, que ce soit à l'école, à la maison, dans les bibliothèques ou dans les magasins. La littérature de jeunesse est très présente dans notre environnement et nous sommes constamment en contact avec elle. J'ai toujours aimé lire et cela depuis très jeune. J'ai pu constater que la littérature de jeunesse contenait de nombreux thèmes, touchant directement ou non l'univers du lectorat qu'elle cible. Lors de mon année de licence de sciences de l'éducation, j'ai pu effectuer le module « littérature de jeunesse », durant lequel j'ai pu étudier son impact. J'ai également étudié les réécritures de comtes et le but recherché en fonction du contexte sociétal durant lequel il a été réécrit. Je me suis alors demandé quel pouvait être l'impact de la littérature de jeunesse sur les enfants, mais également ce qu'elle pouvait leur apporter. Ayant effectué une licence de psychologie, j'ai également pu étudier le développement de l'identité sexuée chez les enfants et de ce fait le développement de la représentation qu'ils se font du genre. Enfin, lors d'un stage en master 1, j'ai pu proposer une séance portant sur l'égalité fille - garçon et s'appuyant sur de la littérature de jeunesse. C'est donc tout naturellement que l'influence de la littérature de jeunesse dans la représentation du genre chez l'enfant m'a semblé être un thème intéressant à étudier.

La question de départ est : en quoi les pratiques éducatives, en lien avec la littérature de jeunesse, peuvent-elles avoir une influence sur la déconstruction des stéréotypes de genre chez les enfants ? Pour répondre à cette question, je définirai dans un premier temps les concepts théoriques, puis je présenterai la méthodologie que j'ai utilisée pour recueillir mes données. Enfin, je décrirais les résultats et les discuterai.

Le cadre théorique de ce travail s'articule autour des recherches précédemment faites sur : l'éducation à l'égalité des sexes à l'école et des actions possibles pour déconstruire les stéréotypes sexuels qui pourraient mener à de la discrimination. Il se base également sur des recherches en psychologie du développement de l'enfant et en neurosciences. Il se base sur des études faites concernant la littérature de jeunesse, les stéréotypes récurrents qui y sont présents, son impact psychologique sur les jeunes enfants et enfin des recherches

sur l'empathie et l'impact émotionnel provoqué par la littérature de jeunesse. Mon dossier tend à regrouper toutes ces recherches et notions pour les articuler entre elles.

# **I. Cadre théorique**

## **1. La notion de stéréotype**

### **a. Définitions importantes**

Pour pouvoir aborder la notion de stéréotype, il est important de préciser certaines notions. Tout d'abord, précisons la notion de sexe. Le sexe est ce qui différencie les hommes et les femmes de façon biologique. C'est un caractère physique permanent (organes génitaux).

Une autre notion importante est celle du genre. Le genre, contrairement au sexe, n'est pas dû à des caractéristiques biologiques. Le genre d'un individu se construit socialement grâce aux différences autres que biologiques qu'il y a entre les femmes et les hommes, mais également aux valeurs attribuées socialement à chacun d'eux (les hommes sont courageux et les femmes sont sensibles). Le genre se construit donc socialement.

### **b. Le stéréotype**

La notion de stéréotype est définie dans le dictionnaire par : « *Expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché. Caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routine* »<sup>1</sup>.

La notion de stéréotype est souvent abordée de manière péjorative et entraîne des discriminations<sup>2</sup>. Or, le stéréotype est essentiel à un individu pour effectuer des opérations de catégorisation ou de généralisation du monde qui l'entoure et de lui donner du sens. Ces opérations sont essentielles à l'individu pour simplifier le rapport à autrui et ainsi éviter une surcharge cognitive. Selon Walter Lippmann, le stéréotype est basé sur une construction de schèmes et de représentations que l'on construit socialement et qui nous permettent d'avoir notre propre vision du réel. Le stéréotype est donc essentiel dans la construction de l'identité sociale d'un individu et dans son rapport à autrui. Elle n'est donc pas

---

<sup>1</sup> <https://www.larousse.fr/>

<sup>2</sup> Seurrat, *Communication & langages* 2010/3 (N° 165), 2010

forcément péjorative, car on peut avoir une représentation d'un groupe grâce à un stéréotype positif (les médecins sont tous très intelligents). Cette représentation est souvent partagée par les membres d'un groupe et elle est stable dans le temps.

Néanmoins, la représentation faite peut être plus ou moins proche de la réalité. Car le stéréotype provoque la mise en œuvre d'un processus appelé : l'essentialisation. Ce processus permet à un individu d'attribuer à autrui une identité en se basant sur son groupe d'appartenance, des traits physiques, des opinions ou des attitudes. Ce processus exclut donc toute identité propre à autrui et exclut les différences entre individus appartenant à un même groupe.

C'est ce processus de pensée trop généralisant qu'il faut essayer de dépasser avec les élèves, pour éviter la création de stéréotypes menant à de la discrimination (tels que des stéréotypes sexistes). Maintenant que nous avons identifié ce que sont les stéréotypes, nous allons voir comment ils se construisent chez les enfants.

### **c. La construction des stéréotypes chez les enfants**

Le genre est la première catégorie sociale que l'enfant acquiert. Déjà dès la naissance, il sait faire des distinctions en fonction du genre de l'individu, même s'il ne peut pas mettre des mots dessus<sup>3</sup>. Durant le développement de l'enfant, avant l'âge de 5/7 ans, les enfants se servent des comportements, des attitudes et des apparences physiques pour en déduire le genre d'un individu. On peut donc dire que les enfants perçoivent le genre d'un individu et non son sexe. Ce n'est qu'entre 5 et 7 ans que l'enfant comprend totalement que le sexe d'un individu est défini biologiquement<sup>4</sup>. Cette catégorisation permet aux enfants de classer certaines caractéristiques (physiques, attitudes, comportements) appartenant à un individu, pour lui attribuer un genre en particulier. Elle leur permet également de s'identifier à l'un de ces genres. Cette catégorisation permettra autant à l'enfant de reconnaître le genre d'autrui, que de s'approprier une conduite et des attitudes en fonction du genre auquel il s'identifie.

---

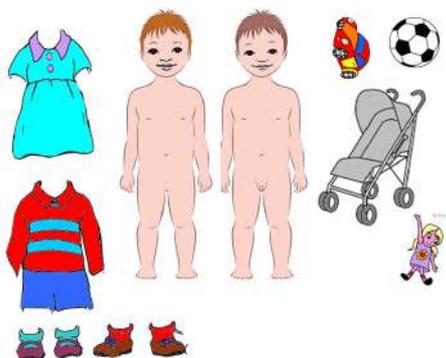
<sup>3</sup> Golombok et Fivush, Gender Development, 1994

<sup>4</sup> Dafflon-Novelle, Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, 2010

En 1966, Kohlber définit différents stades par lesquels passe l'enfant avant de comprendre pleinement le genre et d'acquérir la « constance de genre » :

- **Stade 1, « identité de genre »** : à 2 ans, l'enfant sait distinguer les individus en fonction de leurs comportements, apparences physiques, attitudes (celui qui a des cheveux longs est une femme, celui qui a des cheveux courts est un homme...). Il classe les individus dans la catégorie « homme » ou « femme » en fonction de leurs caractéristiques physiques.

- **Stade 2, « stabilité de genre »** : vers 3-4 ans, l'enfant comprend que le sexe d'un individu ne varie pas dans le temps, mais le genre peut encore changer en fonction de la situation dans laquelle se trouve autrui. Dafflon-Novell élabore un test pour évaluer si les enfants ont atteint le stade de « constance de genre ». Elle utilise les photographies d'un garçon et d'une fille représentés dans trois situations : nus, avec vêtements et accessoires de leurs sexes, avec vêtements et accessoires du sexe opposé. Elle leur pose des questions en insistant sur la distinction entre « être pour de vrai un garçon ou une fille » ou « ressembler à un garçon ou une fille ». Elle met en évidence le fait que les enfants qui ont entre trois et quatre ans n'ont pas atteint cette constante de genre. Si on présente la silhouette nue d'un personnage à un enfant qui a entre trois et quatre ans, il saura identifier, en fonction de l'appareil génital, si ce personnage est un garçon ou une fille. L'enfant est conscient que cet appareil génital n'est pas modifiable. Mais si on habille ce personnage avec une robe, l'enfant identifiera le personnage comme une fille.



Matériel expérimental

Des expérimentatrices demandent à un enfant de regarder des photos. Elles lui disent que ce sont un cousin et une cousine qui ont échangés leurs habits, et que ces enfants s'appellent Kim et Niki (prénoms non mixte qui ne donnent pas d'indice). Toutes les phrases sont standardisées.

1. Elles présentent la photo du garçon nu. Puis elles demandent à l'enfant, si l'enfant qu'il voit sur la photo est un garçon ou une fille et comment est-ce qu'il sait que c'est un garçon ou une fille ? « Regarde bien cette photo de Niki. Niki, est-il un garçon ou une fille ? » « Comment sais-tu que Niki est un garçon ? » Ou « Comment sais-tu que Niki est une fille ? » Si l'enfant ne donne pas de réponse précise, elles lui demandent de montrer la partie du corps de l'enfant sur la photo qui lui fait dire que c'est un garçon ou une fille et de nommer cette partie.

2. Elles présentent une seconde photo du garçon en tenue féminine. Elles posent cette photo à côté de la première. Elles insistent sur le fait qu'il s'agit du même enfant. Elles disent à l'enfant que celui qui est présent sur la photo a échangé ses habits et ses jouets avec son cousin. Elles lui demandent « Niki ressemble à qui ? À un garçon ou à une fille ? » ; « Niki, pour de vrai, c'est un garçon ou une fille ? » Si l'enfant ne donne pas de réponse précise, elles lui demandent de montrer la partie du corps de l'enfant sur la photo qui lui fait dire que c'est un garçon ou une fille et de nommer cette partie.

3. Elles présentent une troisième photo du garçon en tenue masculine. Puis elles posent la photo à côté des deux autres. Elles disent à l'enfant que celui sur l'image est toujours le même enfant mais qu'il a remis ses propres habits et qu'il a repris sa pelle mécanique. Puis elles lui posent les mêmes questions que lors de l'étape précédente.

4. Elles utilisent la même procédure pour les photographies de la petite fille : « Je vais maintenant te montrer les photos de Kim. Tu te souviens, je t'ai dit tout à l'heure que Niki et Kim sont cousins. »

### Résumé du protocole expérimental

(Dafflon-Novelle, 2010)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Dafflon-Novelle, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, 2010

- **Stade 3, « constance de genre »** : vers 5-7 ans, l'enfant comprend que le sexe d'un individu est défini en fonction de son appareil génital et biologiquement et que celui-ci reste stable et ne varie pas dans le temps, ni en fonction des situations. Cette phase est progressive :

o L'enfant va comprendre que s'il adopte le comportement d'un individu du sexe opposé, il conserve cependant son sexe.

o Puis, il va étendre cette connaissance aux membres de son entourage, ceux qu'il connaît et fréquente.

o Enfin, ce stade n'est acquis que lorsque l'enfant l'étend aux individus qu'il ne connaît pas.

Les enfants acquièrent rapidement les codes sexués, dès 2-3 ans, les enfants ont déjà adopté les activités, attributs, habits, comportements en fonction de leur sexe. Les jeunes enfants se servent donc des informations apportés par leur environnement social, grâce à l'observation, pour comprendre quelles caractéristiques sont associées à quel sexe. Les parents, l'école, les médias et les livres sont donc responsables de cette compréhension et des représentations stéréotypées faites par les enfants. Mais ils ne font pas qu'observer leur entourage, ils se forgent une représentation par la médiatisation : la télévision, les jeux, les dessins animés, la publicité, les jeux éducatifs sur ordinateurs, la littérature pour enfants, qui évoquent des stéréotypes sexués. Ils contiennent même plus de stéréotypes que la réalité actuelle, ce qui va brider les enfants dans leur développement et les conformer à une norme.

Dans la classe de manière générale, les enfants vont progressivement se faire une idée de la différence entre les filles et les garçons. Pour se faire une idée, les enfants vont donc se nourrir des stéréotypes de genre. Il est important pour les enseignants de faire le lien avec les élèves entre « l'apprentissage du schéma corporel » et les stéréotypes de genre qui existent<sup>6</sup>. Ce qui signifie que, malgré des différences physiques dont les élèves sont conscients, l'enseignant

---

<sup>6</sup> Brunisso, *Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître la différence pour faire l'égalité*, 2009

doit relever les stéréotypes sexués exprimés par les élèves et les aider à les déconstruire. Par exemple, si une élève ne veut pas jouer à des « jeux de garçons », il faut lui demander d'expliquer les raisons pour lesquelles elle ne veut pas y jouer, et lui montrer que physiquement elle est comme les garçons et qu'elle a le droit de jouer à ce qu'elle veut. Ce lien a pour but de ne pas restreindre les enfants aux stéréotypes de genre qui leur est défini. Ce lien doit être effectué tôt dans le développement de l'enfant pour leur permettre de se développer librement (personnalité, choix de carrière, développement des compétences...). Psychologiquement, l'enfant se sentira capable de faire ce qu'il veut et ne se limitera pas aux stéréotypes qu'il entend (les filles ne font pas de la mécanique, les garçons ne font pas de danse).

Il est donc essentiel de déconstruire les stéréotypes de genre auxquels les enfants vont être confrontés, notamment dans la littérature de jeunesse, dès le plus jeune âge. Déconstruire les stéréotypes sexistes pourrait avoir un effet sur la création de préjugés sexistes et donc sur les possibles actes de discrimination ou de violence qui en découleraient.

## **2. La littérature de jeunesse**

Suite à cette première partie, les notions de : sexe, de genre et de stéréotypes sont claires. Nous avons également conscience que les stéréotypes se construisent chez les enfants grâce à un processus de catégorisation qui leur est nécessaire pour se développer et construire leur identité. Les enfants développent leur représentation des genres tout au long de leur développement en s'appuyant sur leur environnement social. A présent, nous allons donc nous intéresser à la littérature de jeunesse, aux stéréotypes de genre qui y sont présents et à son impact psychologique sur les enfants.

### **a. Les stéréotypes sexuels dans la littérature de jeunesse**

Dans la littérature de jeunesse, notamment dans les albums, il est important de noter que les illustrations sont tout aussi importantes que le texte. Nous

parlerons donc dans premier temps de la couverture des albums ou des livres. On remarque qu'il y a une prédominance de personnages masculins sur les couvertures<sup>7</sup>. Les personnages féminins sont soit minoritaires, soit mis au second plan. Lorsque l'on s'intéresse aux illustrations dans l'ouvrage, on remarque également que les personnages en arrière-plan (lorsqu'ils sont identifiables) sont le plus souvent des personnages masculins.

De plus, les animaux anthropomorphiques (qui ont des réactions, caractéristiques humaines) sont énormément présents dans la littérature de jeunesse. Ils ont une réelle importance, ainsi qu'un grand l'impact sur la représentation du genre chez l'enfant<sup>8</sup>. Cela est dû au fait que les personnages animaux sont plus attrayants pour les enfants, ils s'y identifient plus facilement qu'à des personnages humains. L'utilisation d'animaux anthropomorphiques dans la littérature de jeunesse crée de nombreux stéréotypes de genre : les animaux asexués sont assimilés à des personnages masculins par les enfants. Car dans la littérature de jeunesse, les personnages anthropomorphiques féminins sont presque toujours caractérisés par des stéréotypes physiques (longs cils, cheveux, maquillage, robe) et comportementaux (maternelle, douce, gentille, qui s'occupe de la maison). Contrairement aux personnages masculins qui sont reconnaissables par l'absence de ces caractéristiques stéréotypées. Par conséquent, un animal n'ayant aucune caractéristique physique ou comportementale sera considéré comme un personnage masculin. Enfin, certains types d'animaux sont souvent assimilés à un genre. En effet, les personnages masculin seront souvent assimilés à des animaux forts et robustes (ours, éléphants), alors que les personnages féminins seront assimilés à des animaux plus petits (souris, guêpes). On remarque également qu'il y a moins de mixité dans les livres avec des personnages anthropomorphiques que dans ceux contenant des humains. En effet, on retrouvera plus de personnages masculins et moins de personnages féminins.

Ce sont le plus souvent les personnages adultes qui portent ces stéréotypes, les rôles sexués sont plus souvent portés par les parents que par les

---

<sup>7</sup> Brugeilles, Cromer et Cromer, *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*, 2002

<sup>8</sup> Dafflon-Nouvelle, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, 2010

enfants dans la littérature de jeunesse. Les personnages féminins sont plus fréquemment stéréotypés que les personnages masculins, notamment physiquement (bijoux, tablier, robes, longs cils, rouge à lèvres) mais également dans le rôle qu'elles ont au sein de l'histoire (rôle domestique et familial). Les personnages féminins sont le plus souvent représentés au sein de la maison à faire des tâches domestiques et des activités calmes. Au contraire, les personnages masculins sont représentés par des activités extérieures, en tenue de travail, faisant des bêtises ou étant actif tout au long de l'histoire. On remarque que chez les personnages qui sont enfants, certaines caractéristiques de comportement sont récurrentes. Le plus souvent, les qualités intellectuelles sont valorisées chez les personnages féminins, au contraire chez les garçons on observe le plus souvent certains traits négatifs comme la timidité ou la turbulence. Enfin, il y a une dévalorisation des personnages féminins dans la littérature de jeunesse. Il y a, en effet, assez peu d'héroïnes auxquelles les petites filles pourraient s'identifier. Les personnages féminins ont le plus souvent un rôle secondaire dans les albums, autant dans les écrits que dans les illustrations. Il y a également un manque de diversité de professions exercées par les personnages féminins.

Nous avons mis en valeur le fait que la littérature de jeunesse contenait de nombreux stéréotypes de genre, voyons à présent quel est l'impact de ces stéréotypes sur le lectorat auquel sont destinés ces ouvrages : les enfants (entre 0 et 12 ans).

#### **b. Impact psychologique de la littérature de jeunesse**

La littérature de jeunesse est citée dans les programmes<sup>9</sup>, on la décrit comme « *un médium permettant d'apprendre à lire, découvrir et comprendre le monde, développer des aptitudes à la réflexion critique, apprendre une langue étrangère...* ». Les livres permettent à l'enfant de se construire et grâce à l'enseignant de déconstruire les stéréotypes qu'ils y rencontrent.

---

<sup>9</sup> BOEN spécial n° 11 du 26/11/2015

### b.1. L'empathie suscitée à travers la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse permet de captiver les enfants dès le plus jeune âge, car elle est en mesure de susciter de l'empathie envers les personnages et leurs émotions. Notamment, car elle leur propose des situations connues ou inconnues à l'enfant, des univers qui le captive, elle traite des thèmes qui l'interpellent et provoque de nombreuses émotions. Elle permet aux enfants de ressentir des émotions à travers les aventures des personnages et de les engager émotionnellement. La littérature, en général, a donc un grand pouvoir de persuasion. Les découvertes, faites en neurosciences, permettent de comprendre l'impact émotionnel que peut générer un ouvrage littéraire dans la construction émotionnelle et sociale d'un individu. Notamment, les études faites sur les neurones miroir<sup>10</sup>. Les neurones miroirs sont des neurones qui s'activent de la même manière lorsque nous effectuons une action, ou ressentons des sentiments, que lorsqu'autrui le fait. Ce sont ces neurones qui permettent à un individu de comprendre ce que ressent ou fait autrui. C'est grâce à ces neurones, que le lecteur peut éprouver de l'empathie et comprendre les états mentaux, comportements, et actions d'un personnage fictif. Ce sont ces émotions éprouvées par les personnages des livres (émotions fictionnelles), qui permettent au lecteur de mieux comprendre et interpréter l'histoire. Mais cette capacité à faire preuve d'empathie se développe au fur et à mesure du temps et des apprentissages, certains individus font plus facilement preuve d'empathie que d'autres. L'empathie a une part d'innée chez tous les individus, c'est la capacité à reconnaître, comprendre, partager les émotions d'autrui et à y répondre. Notamment grâce à la présence des neurones miroirs. Mais l'empathie n'est pas qu'innée, elle se développe chez chaque individu grâce à l'éducation qu'il reçoit. Les neurones miroirs s'activeront donc plus ou moins. Il est important pour les enfants d'apprendre à reconnaître et identifier les émotions chez les autres, mais également chez eux, d'apprendre à dépasser les préjugés pour s'intéresser aux autres et à leurs émotions. La littérature de jeunesse permet aux enfants de vivre des expériences sociales leur permettant de développer cette capacité à faire preuve d'empathie. Ils vivent des expériences sociales et éprouvent des émotions à travers les personnages du livre.

---

<sup>10</sup> Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, *Les neurones miroirs*, 2006

## b.2. L'impact de la littérature de jeunesse sur le développement de l'enfant

La littérature de jeunesse a également un impact sur le développement des enfants<sup>11</sup>. La dévalorisation des personnages féminins dans les livres et le fait qu'il y ait assez peu d'héroïnes auxquelles les petites filles pourraient s'identifier, peut provoquer une baisse d'estime de soi chez ces dernières. Les personnages féminins ont le plus souvent un rôle secondaire dans les albums, autant dans les écrits que dans les illustrations. De plus, le manque de diversité de professions exercées par les personnages féminins, dans la littérature de jeunesse, pourrait avoir un impact sur les futurs choix professionnels des filles. Les héroïnes présentes dans les livres sont des exemples pour les lectrices. Ceci aura un impact important sur la représentation du genre chez les filles, sur leur développement et leurs choix, mais également sur la création de stéréotypes chez les filles comme chez les garçons. Cela accentue le fait que « *Filles et garçons continuent à se conformer à ce qui est présenté comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socioprofessionnels fortement stéréotypés* »<sup>12</sup> d'après le ministère de l'Éducation nationale. Néanmoins, entre 7 et 12 ans, il y a une phase de consolidation de l'identité sexuée. L'enfant intègre les conventions sociales, et notamment celles en lien avec les catégories de sexe. Elle consolidera les représentations que l'enfant a faites lors de la construction de son identité sexuée entre 0 et 7 ans. Il est donc important d'adapter les livres en fonction de l'âge de l'enfant et de continuer à confronter ces derniers à sa perception du monde. Car il n'est jamais trop tard pour déconstruire les stéréotypes de genre grâce à la littérature de jeunesse, cette dernière étant vaste et variée.

## **c. L'utilisation scolaire de la littérature de jeunesse**

Comme nous l'avons montré précédemment, la littérature de jeunesse a un fort impact sur le développement de l'enfant. L'école est une instance qui accompagne l'enfant lors de son développement et dans ses apprentissages. Nous allons à présent voir, quelle utilisation les enseignants peuvent faire de la littérature de jeunesse.

---

<sup>11</sup> Dafflon-Novelle, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, 2010

<sup>12</sup> Ministère de l'éducation nationale, *De la maternelle au baccalauréat : Égalité des filles et des garçons*, 2019

### c.1. L'étayage nécessaire à un jeune lecteur

L'activité de lecture d'un album de jeunesse, permet au lecteur d'engager diverses activités cognitives. En effet, la lecture demande un effort de compréhension, de décodage et de perception. Dans le cas de l'album, l'enfant va devoir faire des articulations entre les textes et les images. Dans un album, soit le texte est illustré par l'image qui le met en scène, soit le texte commente l'image. Certains ouvrages de jeunesse nécessitent un étayage de la part d'un adulte. En effet, un enfant n'est pas encore un lecteur pratiquant une lecture « experte », c'est l'adulte qui amène l'enfant à l'apprentissage des différents éléments de cette lecture experte. Il est important de mettre en relation les différents éléments d'un album pour en comprendre pleinement le sens. C'est à l'adulte d'aider le jeune lecteur à effectuer ces liens. L'enfant, doit s'habituer à interpréter par lui-même l'ouvrage qu'il lit. C'est en développant cette aptitude qu'il deviendra un vrai lecteur autonome. Cette habitude ne peut se prendre que grâce à l'aide d'un adulte qui doit lui montrer comment faire des liens et repérer des indices pertinents dans le texte ou dans les images. L'adulte doit donc poser les bonnes questions, scinder le texte pour permettre à l'enfant d'effectuer les bonnes inférences et lui apporter les clés pour pratiquer de façon autonome cette « lecture experte ». Il doit progressivement amener l'enfant à devenir autonome et à se poser lui-même ces questions, à faire des pauses lors desquelles il récapitulera les nouvelles informations qu'il aura lues en les intégrant à celles qu'il a déjà, quitte à déconstruire sa précédente représentation si besoin.

### c.2. Le choix d'ouvrage contenant des stéréotypes de genre par les enseignants

Les enseignants sélectionnent généralement des livres dont le personnage principal est masculin. C'est ce qui s'appelle le biais d'androcentrisme, c'est le fait de considérer le monde du point de vue des individus masculins<sup>13</sup>. Ce choix pourrait également s'expliquer par le fait que les enseignants désirent que les garçons, de leur classe, puissent s'identifier plus facilement au personnage principal. Car, d'après une étude réalisée par Ipsos pour le CNL (le centre national du livre) en 2016, les filles (à l'école primaire) aiment plus lire que les garçons<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Dafflon-Nouvelle, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, 2010

<sup>14</sup> Vincent, A, *Les jeunes et leur rapport aux livres et à la lecture en 2016*, 2016

Les filles lisent généralement plus de livres sur le temps extra-scolaire que les garçons. De plus, cette étude a mis en évidence le fait que, pour les garçons, la première de couverture et le personnage principal ont un impact majeur dans le choix d'un livre. Contrairement aux filles qui s'intéressent à la quatrième de couverture et à l'histoire dans sa globalité. Enfin, cette étude met en évidence le fait que le genre littéraire favori des jeunes garçons est la bande dessinée, contrairement aux jeunes filles qui préfèrent le plus souvent les romans. Il semble alors naturel pour les enseignants de choisir des livres qui captiveront le lectorat masculin de leur classe, ce qui implique de leur proposer des ouvrages avec un personnage masculin auquel ils pourront s'identifier. Pour leur lectorat féminin, les enseignants auront globalement moins de difficultés pour le captiver, étant donné qu'elles sont moins réfractaires à la lecture.

### c.3. Se forger un esprit critique sur le monde

Néanmoins, comme les jouets et activités, il est primordial pour les élèves d'avoir une grande diversité de livres dans la classe, leur permettant de se construire et de découvrir le monde. En effet, les univers et les mondes représentés en littérature de jeunesse sont la plupart du temps ceux dont l'enfant fait l'expérience au quotidien. Le protagoniste est le plus souvent un enfant auquel le lecteur peut s'identifier, c'est en ce sens que le personnage évolue dans un univers similaire à celui de l'enfant lecteur (école, famille...). L'ouvrage est souvent organisé autour de thèmes récurrents dans la société dans laquelle vit l'enfant<sup>15</sup>, il est important de proposer aux enfants de nombreuses thématiques, mais également des traitements différents d'une même thématique. C'est pour cela qu'il est primordial de discuter avec les élèves des ouvrages et des stéréotypes rencontrés, pour confronter ces stéréotypes avec leur réalité. C'est le rôle de l'enseignant d'amener les élèves à avoir une attitude critique vis-à-vis des médias (comme les livres), mais également vis-à-vis des choses qu'ils peuvent entendre, lire, des jugements qu'ils peuvent faire sur certaines personnes, choses ou événements. L'esprit critique est le fait de se questionner sur les informations que l'on peut recevoir, entendre ou lire et de ne pas les considérer comme véridiques avant de les avoir remises en question. L'esprit critique correspond autant à un état d'esprit (écoute, curiosité, autonomie, lucidité, modestie) qu'à des

---

<sup>15</sup> Letourneux, *Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours*, 2010

pratiques (s'informer, évaluer l'information, distinguer les faits et les interprétations, confronter les interprétations, évaluer les interprétations)<sup>16</sup>. Les livres peuvent servir de médiateur à la construction de cet esprit critique. La lecture d'un livre ou d'un album et son questionnement, permet aux élèves de se forger un esprit critique sur le monde qui les entoure. Les livres abordant des thématiques sociétales et ayant une influence sur les représentations des élèves, il faut apprendre aux élèves à se questionner sur ce qu'ils lisent. L'enseignant aide les élèves à déconstruire les stéréotypes qu'ils y rencontrent en les aidant à se questionner, à s'informer, à confronter leurs interprétations et à distinguer les faits des interprétations<sup>17</sup>. Par exemple par le biais de débats à visée philosophiques ou de questions visant à faire réfléchir les élèves. Ces activités permettent à l'élève d'exercer leur esprit critique. Dans le cas des stéréotypes de genres, ils vont confronter leurs représentations du genre à celles présentes dans le livre. Dans le cas d'un livre contre-stéréotypé ou contenant des stéréotypes, l'ouvrage va leur permettre de remettre en question : soit la représentation du genre présente dans le livre, soit la leur. Dans un livre contenant des stéréotypes, les débats ou les questionnaires peuvent aider les élèves à acquérir des outils leur permettant de développer leur esprit critique. La littérature présente donc de nombreux enjeux dans la déconstruction des stéréotypes, elle permet aux élèves de se confronter à elle et à avoir du recul sur la situation vécue par les personnages, leurs états d'esprits, leurs motivations et le sens de leurs actions. Elle permet d'induire un questionnement chez les élèves<sup>18</sup>. Ils n'ont donc pas besoin d'avoir vécu personnellement une situation discriminante ou d'y avoir réellement assisté pour en tirer un apprentissage et s'en construire une représentation. Grâce à la distanciation que permet la littérature de jeunesse le jeune lecteur peut se retrouver, totalement ou en partie, dans le personnage, sans que cette identification soit vécue comme « dangereuse » pour lui, puisque cela se passe dans la fiction et non dans la réalité.

On comprend que des remédiations sont possibles pour faire en sorte que les élèves déconstruisent les stéréotypes de genre qu'ils ont pu rencontrer ou pour

---

<sup>16</sup> Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – Eduscol, *Former l'esprit critique des élèves*, 2021

<sup>17</sup> Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports – Eduscol, *Former l'esprit critique des élèves*, 2021

<sup>18</sup> Ministère de l'éducation nationale – Eduscol, *La morale en question en CM1-CM2*, 2017

se construire une représentation moins stéréotypée du genre. On comprend également que la littérature de jeunesse et plus précisément les ouvrages de jeunesse sont d'excellents médiateurs pour lutter contre cette représentation stéréotypée des genres. Utilisés à bon escient, ils permettent la mise en place de nombreuses remédiations pédagogiques que nous allons voir à présent.

### **3. Les remédiations pédagogiques possibles contre la création des stéréotypes sexuels**

#### **a. Les textes officiels**

« *Filles et garçons continuent à se conformer à ce qui est présenté comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socioprofessionnels fortement stéréotypés* » d'après le ministère de l'Éducation nationale. C'est donc un véritable problème contre lequel il faut mettre en place des actions. De nombreux textes officiels de l'Éducation nationale parlent de l'égalité fille-garçon et de la présence de stéréotypes sexuels qui constituent une barrière aux choix et au développement des élèves. D'après le Bulletin Officiel n° 6 du 7 février 2013 : « *Les stéréotypes constituent des barrières à la réalisation des choix individuels tant des femmes que des hommes. Ils contribuent à la persistance des inégalités en influant sur les choix des filières d'éducation, de formation et d'emploi, sur la participation aux tâches domestiques et familiales et sur la représentation aux postes décisionnels. Ils peuvent également affecter la valorisation du travail de chacun.* »<sup>19</sup> On peut également ajouter que les stéréotypes sexuels ont une influence sur les rapports entre les hommes et les femmes, que ce soit au niveau social, professionnel, affectif et sexuel. Enfin, ils ont une influence sur l'estime de soi que les enfants vont développer en grandissant.

De plus, d'après le ministère de l'éducation nationale : « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes d'enseignement moral et civique ainsi que les quatre parcours éducatifs de l'élève*

---

<sup>19</sup> Ministère de l'éducation nationale. *Partenariat : Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018*, 2013

(...) *identifient précisément le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir* »<sup>20</sup>. C'est donc un réel objectif pour les professionnels de l'enseignement. Il est important de former de futurs citoyens qui pourront vivre dans le respect d'autrui et qui pourront développer les compétences de leur choix pour devenir qui ils souhaitent. Ils deviendront de futurs citoyens capables de respecter les valeurs de la république que sont : la liberté, l'égalité et la fraternité. Enfin, le site Eduscol rappelle cette obligation légale : « *L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons* »<sup>21</sup>. C'est dans les articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation qu'il est indiqué que l'École doit, favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, et veiller à la prévention des préjugés sexistes.

Les remédiations pédagogiques contre les stéréotypes liés au genre peuvent être mises en place à n'importe quel âge et dans n'importe quelle classe. Car en effet, nous avons compris qu'il faut proposer le plus tôt possible une représentation du monde sans stéréotypes de genre aux enfants, pour qu'ils puissent se développer librement. Rouyer parle d'une période entre 7 et 12 ans où les élèves restent flexibles face au respect des codes sexués qu'ils ont intériorisés<sup>22</sup>. Il sera donc plus facile pour eux de modifier les représentations qu'ils se font sur le genre et d'en accepter de nouvelles. Il est donc possible pour les enseignants de l'école maternelle et primaire de proposer des actions pour promouvoir l'égalité fille-garçon en accord avec les textes officiels.

#### **b. Remédiations utilisant l'empathie suscitée par la littérature de jeunesse**

Nous avons pu comprendre que la littérature de jeunesse provoque un engagement émotionnel des enfants vis-à-vis des personnages. Dans l'étude de G.Pasquier, C.Marro et L.Breton<sup>23</sup>, il est intéressant de voir le croisement entre la littérature, le débat et l'expression des émotions. En effet, à partir d'un livre en lien avec l'égalité fille-garçon, on questionne les élèves sur les sentiments qu'ils

---

<sup>20</sup> Ministère de l'éducation nationale, *De la maternelle au baccalauréat : Égalité des filles et des garçons*, 2019

<sup>21</sup> Ministère de l'éducation nationale - Eduscol, *Les enjeux de l'égalité fille garçons*, 2019

<sup>22</sup> Rouyer, *la construction de l'identité sexuée*, 2008

<sup>23</sup> Pasquier, Marro et Breton, *Le français aujourd'hui 2016/2* (N° 193), 2016

ressentent vis-à-vis des personnages et sur les sentiments ressentis par les personnages du livre. Cela a plus d'impact que de faire raisonner les élèves sur l'histoire globale, car les personnages du livre deviennent alors des médiateurs. En effet, dans leur étude, les auteurs vont permettre aux élèves de se questionner, de confronter leurs points de vue avec les autres élèves et avec l'histoire. Sans cette médiation, il ne leur serait peut-être pas venu à l'idée de remettre en cause leurs représentations et d'en discuter avec les autres élèves<sup>24</sup>.

L. Reeb, C. Morin-Messabel et N. Kalampalikis<sup>25</sup> proposent d'utiliser les contre-stéréotypes pour déconstruire les stéréotypes sexistes présents dans la littérature de jeunesse. Lors de l'étude, ils ont proposé à des élèves de cycle 3 de lire des albums contenant des contres-stéréotypes. Ces contres-stéréotypes étaient présents physiquement chez le personnage principal (filles avec les cheveux courts et châtain, garçon avec les cheveux longs et un pull avec une fleur) mais également dans ses actions (la fille construit des cabanes et le garçon écrit un journal intime). Puis dans un second temps, ils ont demandé à ces mêmes élèves de répondre individuellement à un questionnaire portant sur l'histoire. Ce questionnaire contenait six items : l'envie de faire la même activité que le personnage, se sentir capable de faire la même chose, s'ils ont ressenti la même chose que le personnage à certains moments de l'histoire, s'ils se sont identifiés au personnage, s'ils se sentent comme le personnage, s'ils aimeraient être le copain/copine du personnage. Ils ont pu répondre à ces questions à l'aide d'une échelle allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Cette étude met en évidence le fait que la présentation régulière de contre-stéréotypes, allant contre la vision socialement construite des enfants, diminuerait la création de stéréotypes sexuels<sup>26</sup>. Ils mettent également en évidence le fait que l'utilisation de la littérature de jeunesse, lorsqu'elle a un impact sur le plan émotionnel, est d'autant plus efficace. Enfin, ils mettent en évidence le fait que les enfants ne sont pas forcément réfractaires aux contres-stéréotypes physiques, et qu'il y a plus de réactions émotionnelles face aux contres-stéréotypes d'attitudes ou d'activités

---

<sup>24</sup> Pasquier, Marro et Breton, *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N° 193), 2016

<sup>25</sup> Reeb, Morin-Messabel et Kalampalikis, *Bulletin de psychologie* 2018/4 (Numéro 556), 2018

<sup>26</sup> Reeb, Morin-Messabel et Kalampalikis, *Bulletin de psychologie* 2018/4 (Numéro 556), 2018

(garçon qui joue à la poupée). En effet, les garçons auront plus de mal à entrer dans une histoire contenant un personnage masculin ayant des activités contre-stéréotypés, à s'identifier aux personnages et donc à accepter le contre-stéréotype. À l'inverse, les filles sont plus enthousiastes au fait de faire les mêmes choses qu'un personnage féminin ayant des attitudes ou faisant des activités contre-stéréotypés. Cela montre d'avantage de souplesse dans l'identification de la part des filles que de la part des garçons. Cette souplesse étant certainement due à la socialisation différenciée qu'il existe entre les garçons et les filles. En effet, les parents sont souvent plus flexibles dans le choix des jeux et des activités pour les filles que pour les garçons. Les parents sont souvent plus rigides dans le choix des jeux et des activités de leurs garçons, en privilégiant des activités et des jeux typiquement masculins<sup>27</sup>.

### **c. Le dispositif didactique du « je » fictif**

Comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, l'utilisation récurrente de contre-stéréotypes est très efficace contre les représentations stéréotypées du genre chez les enfants. Mais ce qui est d'autant plus efficace, c'est d'utiliser la littérature de jeunesse comme médiateur émotionnel. Certains enfants ont besoin d'aide pour faire des inférences, mais également pour développer leurs capacités à éprouver de l'empathie vis-à-vis des personnages. L'utilisation d'un dispositif en lien avec ce sentiment d'empathie que peuvent éprouver les enfants à travers la littérature de jeunesse est donc nécessaire. Il semble donc important d'aborder l'étude de Véronique Larrivé<sup>28</sup>. Dans son étude, elle met en place un dispositif didactique dans une classe de CM2. Ce dispositif a pour but de montrer que la littérature de jeunesse peut développer l'empathie chez le jeune lecteur. Mais également, que par des activités (écrites ou orales) utilisant le « je » fictif, l'adulte peut aider l'enfant à développer cette capacité d'empathie envers des personnages littéraires. Lors de ces activités, il est demandé aux élèves d'adopter le point de vue des personnages et donc de passer d'un point de vue à la troisième personne, à un point de vue à la première personne. Le but de ces activités est d'aider les élèves à faire preuve d'empathie,

---

<sup>27</sup> Leaper, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2021

<sup>28</sup> Larrivé, *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*, 2015

de saisir les états mentaux des personnages, leurs émotions, leurs ressentis et donc de se mettre à leur place.

Lors de cette étude, Véronique Larrivé<sup>29</sup> a pu constater que les lecteurs effectuant ces activités de « je » fictif, avaient plus de facilité à comprendre les états émotionnels des personnages. En effet, ces activités permettent aux élèves de s'approprier le personnage dans son entièreté. Elle a également pu remarquer que les élèves faisaient appel à leurs émotions personnelles déjà expérimentées et à leurs connaissances sociales et culturelles des émotions. De plus, lors de ces activités écrites et orales, les élèves utilisaient l'histoire des personnages lue dans le livre en y ajoutant des éléments de leur vie personnelle. Ce dernier point nous permet de confirmer les allers retours, que rend possible la littérature de jeunesse, entre la fiction et la réalité.

## **II. Cadre méthodologique**

### **1. Justification de la méthodologie au regard de la problématique**

#### **a. Lien entre la question de recherche et les concepts du cadre théorique**

Question de recherche : La littérature de jeunesse, lorsqu'elle est utilisée comme médiateur émotionnel, au sein d'un dispositif didactique visant à développer l'empathie, permet-elle de mieux déconstruire les stéréotypes de genre chez les enfants entre 9 et 10 ans ?

Cette question de recherche est en lien avec le cadre théorique énoncé dans la partie précédente. En effet, les stéréotypes de genre se créent très tôt chez l'enfant, car ce dernier se nourrit des stéréotypes qu'il croise dans son environnement pour se construire et se forger une représentation des genres. La littérature de jeunesse est une source de nombreux stéréotypes, c'est également un média qui touche directement les enfants notamment d'un point de vue

---

<sup>29</sup> Larrivé, *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*, 2015

émotionnel. C'est un excellent médiateur. L'école est un lieu de socialisation et des actions sont possibles de la part des enseignants, notamment grâce à des outils de médiation comme la littérature de jeunesse. Il m'a semblé intéressant de relier la littérature de jeunesse et la déconstruction des stéréotypes au sein de l'école. Et malgré la rigidité des enfants face aux codes sexués, il y a une période entre 7 et 12 ans où les élèves restent flexibles. Pour dépasser la rigidité des enfants face aux codes sexués, il serait donc plus intéressant d'engager émotionnellement ces derniers dans le livre, car grâce au cadre théorique nous avons compris que c'était le moyen le plus efficace de modifier les représentations du genre et donc de déconstruire d'éventuels stéréotypes.

Il me semble alors intéressant d'utiliser un ouvrage composé de contre-stéréotypes et d'y faire réagir les élèves grâce au dispositif didactique du « je » fictif, utilisé par Véronique Larrivé dans son étude. Ce dispositif a pour but d'amener les élèves à éprouver de l'empathie envers un ou des personnages. Et donc de les engager émotionnellement dans le livre. A partir de ma problématique je pose les hypothèses suivantes :

1. La lecture d'un livre contenant des contre-stéréotypes permet aux élèves de déconstruire leurs représentations stéréotypées du genre.
2. Grâce à l'empathie suscitée par le dispositif du « je » fictif, les élèves vont remettre en cause les stéréotypes de genre plus facilement que s'ils avaient lu un ouvrage composé de contre-stéréotypes sans dispositif.
3. L'empathie, suscitée par les personnages du livre, peut permettre aux élèves de remettre en cause leurs représentations stéréotypées des genres.

#### **b. Lien entre la méthodologie, la question de recherche et les concepts du cadre théorique.**

Comme outil méthodologie, j'ai choisi l'expérimentation. En effet, c'est l'outil méthodologique qui me semblait le plus pertinent avec ma problématique et mes hypothèses. Je cherche ici à mettre en valeur l'impact d'un « livre médiateur » et d'un questionnaire utilisant le dispositif didactique du « je » actif, sur la modification des représentations stéréotypées du genre chez des enfants ayant

entre 9 et 10 ans. On cherche donc à établir un lien de causalité entre deux types de variable : les variables indépendantes (VI) qui sont :

- L'absence ou la présence du « livre médiateur »
- L'absence ou la présence du « dispositif didactique du « je » actif »

Et qui auront un effet sur la variable dépendante (VD), qui est : les représentations stéréotypées du genre chez l'enfant entre 9 et 10 ans.

Cette méthodologie permet de prendre en compte tous les aspects de la problématique, ainsi que les concepts du cadre théorique. En effet, la déconstruction des stéréotypes de genre chez l'enfant va se caractériser par une modification de ses représentations. Nous pourrions constater cette modification grâce à un questionnaire pré-expérimental et à sa comparaison avec un questionnaire post-expérimental (Annexe 1). Ce questionnaire sera le même, ainsi nous pourrions facilement comparer l'évolution des représentations des enfants, d'un point de vue statistique.

Les élèves de la classe seront répartis en trois groupes hétérogènes. Ces trois groupes effectueront le même test pré-opératoire et post-opératoire. Cela nous permettra de nous rendre compte de l'impact des variables indépendantes sur la variable dépendante.

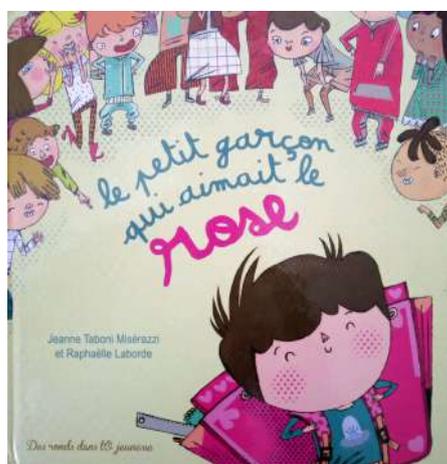
- Le premier groupe est le groupe contrôle, il ne lira pas le livre médiateur (il lira un autre livre) et répondra à un questionnaire sur la compréhension de ce livre (Annexe 3).
- Le second groupe est le premier groupe expérimental, ce dernier lira le livre médiateur mais ne répondra pas au questionnaire mettant en place le dispositif du « je » actif. Il répondra à un questionnaire sur la compréhension globale du livre (Annexe 4).
- Le troisième groupe est le second groupe expérimental, il lira le livre médiateur et répondra au questionnaire mettant en place le dispositif du « je » actif (Annexe 2).

Ces trois groupes permettront de répondre précisément à la problématique et donc d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes :

- Le groupe d'élève n'ayant pas lu le « livre médiateur » (Groupe contrôle), ne modifiera pas ses représentations sur les stéréotypes de genre.
- Le groupe d'élève ayant lu le « livre médiateur » (Premier groupe expérimental), modifiera plus ses représentations sur les stéréotypes de genre que le groupe n'ayant pas lu ce dernier.
- Le groupe d'élève ayant lu le « livre médiateur » et ayant effectué le questionnaire du « je » actif (visant à avoir de l'empathie envers les personnages) (Second groupe expérimental), modifiera plus ses représentations sur les stéréotypes de genre que le groupe n'ayant pas reçu le questionnaire.

- **Choix opérés**

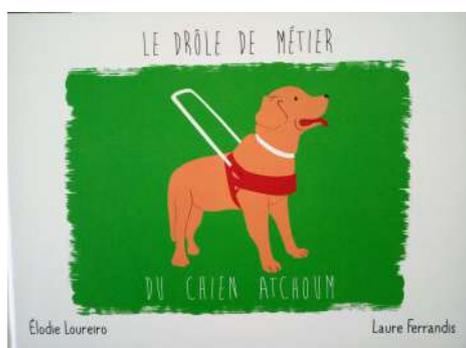
Le dispositif didactique du « je » actif, permet d'être sûre que les élèves feront preuve d'empathie vis-à-vis du personnage principal du « livre médiateur ». Sans ce dispositif, nous ne serions pas certains que les élèves fassent réellement preuve d'empathie, ni que le livre soit utilisé comme un médiateur émotionnel. Sans ce dispositif, les résultats de l'expérimentation risqueraient d'être biaisés. Lors de l'expérimentation, ce dispositif sera présent sous la forme d'un questionnaire (Annexe 2). Les quatre premières questions de ce dernier, visent à faire en sorte que l'élève se mette à la place du personnage principal. Les questions suivantes sont basées sur les émotions, actions et ressentis du personnage principal. L'élève doit se mettre à la place du personnage principal et éprouver ces « émotions fictionnelles » pour pouvoir répondre correctement aux questions.



Le choix des livres est également important. Pour les deux groupes ayant le « livre médiateur », j'ai choisi d'utiliser l'album « *le petit garçon qui aimait le rose* » de Jeanne Taboni Misérazzi. Cet album raconte l'histoire d'un petit garçon qui aime la couleur rose. Il choisit d'acheter un cartable rose et va fièrement à l'école avec. Contre toute attente, les autres enfants de l'école se moquent de lui.

J'ai choisi cet album pour plusieurs raisons : tout

d'abord, ce livre présentait plusieurs contres-stéréotypes de genre (un garçon avec un cartable et une trousse rose, qui pleure, qui a peur, qui aime le rose, mais qui est courageux). Les actions de cet album se passent à l'école et elles concernent un petit garçon de leur âge, ce qui facilitera d'autant plus le dispositif didactique du « je » actif. Les illustrations de cet album sont très explicites en ce qui concerne les émotions des personnages, les lieux de l'action et les actions en cours, ce qui facilitera l'identification. Enfin, le personnage principal de cet album reçoit des moqueries et des remarques stéréotypées de la part de ses camarades de classe à cause de son cartable rose. Cet élément semble intéressant étant donné que les élèves doivent se mettre à la place du personnage principal, ils percevront d'autant plus l'impact émotionnel causé par les stéréotypes de genre.



Pour le groupe n'ayant pas le livre médiateur, j'ai choisi d'utiliser « *le drôle de métier du chien Atchoum* » d'Elodie Loureiro. Il aborde le thème des chiens guide d'aveugle et de leur rôle auprès des malvoyants. Ce livre me semblait intéressant, car le personnage principal est un chien et on ne nous dit pas clairement si c'est un mâle ou une femelle. Il n'y a donc aucun stéréotype lié au genre dans le texte ou dans

les illustrations de l'album.

## **2. Présentation du dispositif d'enquête**

### **a. Description du terrain d'enquête**

Je vais effectuer mon expérimentation lors de mon stage filé. Ce stage s'effectue à l'école primaire du Verger à Palluau en Vendée. La population choisie est la classe de CM2 de cette école, composé de 24 élèves. Dans cette classe il y a 13 filles et 11 garçons. La répartition sexuée des élèves est donc assez équilibrée. Il me semblait intéressant de choisir une classe de CM2, car ils ont déjà établi des représentations sur le genre et ils ont certainement assimilé des stéréotypes de genre. Cependant, les élèves de CM2 qui ont entre 9 et 10 ans restent flexibles dans leurs représentations. L'efficacité du dispositif didactique et l'usage d'un livre médiateur seront d'autant plus perceptibles sur des enfants

ayant déjà construit des représentations. L'expérimentation se déroulera dans la classe.

### **b. Description du dispositif d'enquête**

Les 24 élèves de la classe de CM2 seront répartis en trois groupes de huit élèves. Le niveau des élèves au sein des groupes sera hétérogène, mais équilibré d'un groupe à l'autre, pour éviter toute variable parasite.

L'expérimentation se déroulera durant une demi-journée. Les trois groupes d'élèves effectueront trois ateliers lors de cette demi-journée : un atelier avec l'enseignante, un atelier avec l'autre stagiaire de la classe et leur passation avec moi. Les deux autres ateliers n'auront aucun lien avec la littérature ou avec les stéréotypes de genre. Les trois groupes ne sauront pas ce que les autres ont fait, car ils passeront successivement les uns après les autres, sans avoir la possibilité de discuter entre eux. Notre atelier se déroulera dans un coin de la classe à l'écart des autres élèves, pour leur permettre de se concentrer sur l'album et les questionnaires. Je me permets d'effectuer les passations au sein de la classe, car cette dernière est assez grande pour d'effectuer des ateliers indépendants sans déranger les autres groupes.

Les passations s'effectueront de la manière suivante :

1. Les élèves du groupe s'assoient à leur bureau devant moi.
2. Je leur distribue le questionnaire pré-expérimental (annexe 1) pour recueillir leurs représentations du genre.
3. Ils remplissent le questionnaire seul et à l'écrit.
4. Je récupère les questionnaires.
5. Je leur distribue soit le questionnaire de compréhension de l'album « *le drôle de métier du chien Atchoum* » pour le groupe contrôle (Annexe 3), soit le questionnaire de compréhension de l'album « *le petit garçon qui aimait le rose* » pour le premier groupe expérimental (Annexe 4), soit le questionnaire mettant en place le dispositif du « je » actif pour l'album « *le*

*petit garçon qui aimait le rose* » pour le second groupe expérimental (Annexe 2).

6. Je leur explique les consignes en fonction du questionnaire reçu. Je réponds aux éventuelles incompréhensions concernant le questionnaire. Je leur précise de ne pas le remplir immédiatement, mais d'écouter l'histoire une première fois avant de le remplir.
7. Je leur lis une première fois l'album (attribué à leur groupe) en affichant les pages de ce dernier au TBI, pour leur donner accès aux illustrations et au texte de façon collective.
8. Relecture du livre, en laissant le temps aux élèves de remplir leur questionnaire au fur et à mesure que je relis l'album. Ils remplissent le questionnaire seul.
9. Je récupère les questionnaires.
10. Je leur distribue le questionnaire post-expérimental (annexe 1) pour recueillir leurs représentations du genre après l'expérimentation.

- **Les contraintes rencontrées**

Je me suis confrontée à plusieurs contraintes, tout d'abord à une contrainte matérielle. En effet, je n'ai pas un exemplaire de chaque livre à fournir à chaque élève pour répondre aux questionnaires. Pour répondre à cette contrainte, j'ai fait le choix de lire oralement le livre aux élèves et d'afficher les pages au fur et à mesure au TBI. C'est également pour cette raison que j'ai fait le choix d'effectuer une deuxième lecture pour qu'ils puissent répondre à leur questionnaire au fur et à mesure de celle-ci.

J'ai ensuite eue une contrainte concernant le niveau de lecture des élèves. En effet, tous les élèves de la classe n'ont pas le même niveau de lecture et ne lisent pas tous à la même vitesse. C'est pour cela que j'ai fait le choix de lire le livre à voix haute.

Enfin j'ai été confronté à une contrainte concernant le niveau à l'écrit des élèves. En effet, certains élèves ne sont pas forcément à l'aise à l'écrit et/ou mettent plus de temps que les autres élèves à écrire. C'est pour cette raison que j'ai décidé de constituer des questionnaires à choix multiples, pour que les élèves n'aient quasiment pas besoin d'écrire.

### **3. Présentation de la méthode de recueil de données**

J'ai fait le choix de recueillir les représentations du genre chez les élèves, grâce à un questionnaire quantitatif comportant douze questions (Annexe 1). Ces questions portent sur des stéréotypes qui peuvent directement toucher des enfants entre 9 et 10 ans, mais surtout sur des stéréotypes qui peuvent être déconstruits lors de l'expérimentation. C'est en cela que l'on pourra constater si les deux variables indépendantes ont un effet sur la variable dépendante.

Grâce à ce questionnaire quantitatif, nous pourrions constater les représentations que se fait l'enfant, du genre. En effet, si l'enfant a entouré une majorité de réponses : « plutôt pour les garçons » ou « plutôt pour les filles » pour les neuf premières questions, ou s'il choisit « Tu te moques / tu rigoles » aux trois dernières questions, c'est qu'il a été influencé par ses représentations stéréotypées du genre. Néanmoins, si l'enfant entoure « Pour les deux » ou « tu t'en fiches », on pourra conclure qu'il n'a pas une représentation stéréotypée du genre. C'est en comparant ce même questionnaire avant et après l'expérimentation que nous pourrions comparer les résultats entre les différents groupes et mettre en évidence une possible évolution des représentations que l'enfant a sur le genre grâce au dispositif didactique. J'effectuerai une moyenne des réponses pour chacune des questions, au sein de chaque groupe, pour le test pré-expérimental et pour le test post-expérimental. Ce sont ces moyennes qui seront comparées entre elles et qui permettront de se rendre compte de l'évolution quantitative du nombre de réponses stéréotypées, en fonction du groupe (groupe contrôle, premier groupe expérimental, second groupe expérimental).

Le rôle de ces données est de répondre à la problématique et d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche. Elles nous permettront de savoir si la littérature de jeunesse, utilisée comme médiateur émotionnel, permet de déconstruire les stéréotypes de genre chez l'enfant. Et s'il est plus efficace d'effectuer une simple lecture ou de compléter cette dernière grâce au dispositif didactique du « je » actif (visant à aider l'élève à éprouver de l'empathie), pour déconstruire les stéréotypes.

Enfin, il y a également des données secondaires mais néanmoins importantes. Ce sont les données apportées par les questionnaires lors de

l'expérimentation (Annexe 2 et 4). Le premier questionnaire (Annexe 4) me permettra d'identifier si les élèves du premier groupe expérimental ont bien compris l'histoire qui leur a été contée. Pour le groupe qui sera soumis au dispositif du « je » actif, le second questionnaire (Annexe 2) me permettra d'évaluer si les élèves ont réussi à faire preuve d'empathie et donc si la variable « présence du « dispositif didactique du « je » actif » » est utilisable. Car si le dispositif est présent, mais que les élèves n'ont pas fait preuve d'empathie, c'est que le dispositif n'a pas été efficacement mis en place. Il n'a alors plus de sens au sein de la recherche, car il ne remplit plus les conditions qui font de lui une variable indépendante.

Le rôle de ces données secondaires est de confirmer que les données principales sont la conséquence de l'impact des variables indépendantes sur la variable dépendante et que le dispositif a bien été mis en place lors de l'expérimentation.

### **III. Les résultats**

#### **1. Présentation des résultats**

##### **a. Les résultats des questionnaires expérimentaux**

Les réponses qu'ont données les élèves lorsqu'ils ont rempli ces questionnaires d'expérimentation, vont me permettre de vérifier que l'écart entre le questionnaire préopératoire et post-opératoire est dû à l'expérimentation.

- **Le questionnaire de compréhension sur le livre « le petit garçon qui aimait le rose » (Annexe 4)**

Lors de la passation, les élèves ont été très attentifs à l'histoire. Ils ont répondu correctement à toutes les questions. L'histoire a été comprise par tous les élèves de ce groupe. De plus, lors de la dernière question : « *Que penses-tu de cette histoire ? Que peut-on retenir ?* », les réponses des élèves montrent qu'ils ont compris la morale de cette histoire, ils ont l'air d'apprécier ce type d'histoire ainsi que le message qu'il véhicule.

- Élève 1 : « *J'ai aimé cette histoire, car j'aime la morale qui dit que même si on est des garçons ou des filles on a le droit d'aimer le foot, les poupées, le rose, le bleu et plein d'autres choses. Sinon ça s'appelle le sexisme. On est tous pareil.* »
- Élève 2 : « *Je trouve que cette histoire est bien car elle montre que le rose n'est pas que pour les filles* ».
- Élève 3 : « *L'histoire est très bien. On retient qu'il ne faut pas se moquer* ».
- Élève 4 : « *Je pense que cette histoire est extraordinaire car ça montre de ne pas être stéréotypé* ».
- Élève 5 : « *J'ai adoré. On peut retenir que le rose ce n'est pas que pour les filles* ».

A partir de ces réponses, on comprend qu'ils ont des connaissances sur les stéréotypes et sur le sexisme. La lecture de cet album a pu leur apporter de nouveaux éléments pour enrichir leurs représentations sur les stéréotypes et sur les conséquences de ces stéréotypes sur des enfants de leur âge.

- **Le questionnaire mettant en place le dispositif du « je » actif**

L'objectif de ce questionnaire est de développer l'empathie chez les élèves. Pour cela, il faut que les élèves arrivent à se mettre à la place du personnage principal et à imaginer comment ils réagiraient s'ils se trouvaient dans les mêmes situations. Les quatre premières questions ont pour objectif de faire entrer progressivement l'élève dans cette posture empathique vis-à-vis du personnage. J'ai pu constater que deux élèves, sur les huit, ont eu plus de mal à entrer dans cette posture dès le début. A la question quatre : « pourquoi as-tu choisi un cartable rose ? » ils ont répondu :

- Élève 1 : « *car c'est couleur préférée et le cartable **lui** plait beaucoup* ».
- Élève 2 : « *car **il** adore le rose* ».

On remarque ici qu'ils utilisent le pronom personnel « il » au lieu du « je ». Ils sont encore dans une démarche de compréhension de l'histoire, et ont un regard extérieur à l'histoire au lieu de se mettre à la place du personnage. Contrairement aux six autres élèves qui se sont directement identifiés au personnage de l'album et se sont mis à sa place :

- Élève 3 : « *J'ai choisi un cartable rose car j'aime le rose* ».
- Élève 4 : « *Car il me plaisait beaucoup* ».

J'ai pu remarquer que l'un des deux élèves a réussi à se mettre dans une position empathique vis-à-vis du personnage, grâce aux questions à choix multiples qui lui ont permis d'entrer dans l'activité. L'autre élève n'a cependant pas réussi à se mettre à la place du personnage. Il a répondu de façon cohérente aux questions à choix multiples, en entourant les bonnes émotions. Néanmoins, lors des questions ouvertes, il a continué de répondre à la troisième personne du singulier. Globalement, on constate que les élèves ont réussi à se mettre à la place du personnage pour répondre aux questions portant sur les émotions, ainsi que pour justifier ces dernières. Les élèves ont entouré des réponses qui sont cohérentes avec la situation, sans pour autant se conformer à ce qu'ils voyaient sur les illustrations. Les émotions qui ont été entourées sont variables en fonction des élèves, ils ont utilisé leurs propres représentations et leur propre répertoire émotionnel.

On peut remarquer qu'à la question dix : « *Quelles émotions ressens-tu lorsque Nico fait tomber son dessin ?* », les réponses sont toutes différentes, ce qui montre que les élèves se sont mis à la place du personnage et ont imaginé quelles émotions il aurait pu ressentir :



- Élève 1 : « *Honte* »
- Élève 2 : « *Peur* »
- Élève 3, 4, 7 : « *Colère* »
- Élève 5 : « *Peur et Tristesse* »
- Élève 6, 8 : « *Tristesse et colère* »

Pourtant, on remarque que sur l'illustration, le personnage n'a pas l'air de ressentir de la honte, de la tristesse ou de la colère. Ce sont pourtant les émotions qui ont été le plus choisies par les élèves pour cette question. Les réponses des élèves à ce questionnaire me confirment qu'ils ont fait preuve d'empathie vis-à-vis du personnage principal. Ils ont réussi à se mettre à sa place et à ressentir des émotions en fonction des situations vécues par le personnage

de l'album. Le dispositif du « je » actif a donc été correctement mis en place lors de l'expérimentation.

### **b. Les résultats des questionnaires préopérateurs et post-opérateurs**

Je vais à présent vous présenter les résultats aux questionnaires préopérateurs et post-opérateurs (Annexe 1) pour chacun des groupes. Rappelons que chaque groupe est composé de 8 élèves. Les chiffres correspondent donc aux nombres d'élèves qui ont répondu la proposition correspondante. Par exemple pour le groupe 1, il y a 2 élèves qui ont entouré la proposition « fille » à la question 1, et 6 élèves qui ont entouré la proposition « les deux » à la question 1. Les colonnes en orange correspondent aux réponses non-stéréotypées.

Groupe 1 (contrôle): Questionnaire de compréhension sur l'album « le drôle de métier du chien Atchoum »								
Question/proposition	Questionnaire préopérateur				Questionnaire post-opérateur			
	Garçon	Fille	Les deux		Garçon	Fille	Les deux	
1		2	6				8	
2			8				8	
3		6	2			5	3	
4	1		7		1		7	
5			8				8	
6			8				8	
7			8				8	
8		3	5				8	
9	1	1	6			1	7	
Question/proposition	Moquerie	Tu t'en fiche	Encourager	Autre	Moquerie	Tu t'en fiche	Encourager	Autre
10		8	x			8	x	
11			8			1	7	
12	1	7	x			8	x	

On peut observer que pour le groupe contrôle, qui n'a pas lu le livre médiateur, les réponses ont quand même évolué. En effet, on remarque que les réponses stéréotypées des élèves ont diminué lors du test postopérateur. Lors du questionnaire préopérateur, un élève a répondu « moquerie » à la question 12 : « Que fais-tu si tu vois un garçon qui porte un kilt (jupe écossaise) ? », cet élève a modifié sa réponse lorsqu'il a rempli le questionnaire postopérateur.

On remarque également que pour la question 1 (« La couleur rose c'est pour... ? ») et 8 (« Qui pleure le plus souvent »), plusieurs élèves ont entouré des

réponses stéréotypées lors du questionnaire préopérateur, qu'ils ont modifiées lors du questionnaire postopérateur. Il y a eu une modification de la représentation du genre chez les élèves entre ces deux questionnaires, malgré le fait qu'elle n'ait pas été induite par l'album « le drôle de métier du chien Atchoum ».

Groupe 2 (premier groupe expérimental) : Questionnaire de compréhension sur l'album « le petit garçon qui aimait le rose »								
Question/ proposition	Questionnaire préopérateur				Questionnaire post-opérateur			
	Garçon	Fille	Les deux		Garçon	Fille	Les deux	
1			8				8	
2			8				8	
3		4	4			3	5	
4	1		7		1		7	
5			8		1		7	
6			8				8	
7			8				8	
8			8				8	
9		2	6				8	
Question/ proposition	Moquerie	Tu t'en fiche	Encourager	Autre	Moquerie	Tu t'en fiche	Encourager	Autre
10	1	6	x	Encourager		8	x	
11			8			1	7	
12		6	x	2 →Je l'encourage →Je suis stupéfait.		7	x	1 →Je suis stupéfait.

Pour le premier groupe expérimental, celui qui a lu le livre médiateur et qui a rempli un questionnaire de compréhension, on observe une légère baisse des réponses stéréotypées entre les deux questionnaires. Ce groupe n'avait pas entouré beaucoup de réponses stéréotypées lorsqu'ils ont rempli le questionnaire préopérateur, ce qui confirme les informations apporté par le questionnaire expérimental (portant sur la compréhension de l'album). Ces informations nous ont permis de nous rendre compte que les élèves avaient des connaissances sur les thèmes du sexisme et des stéréotypes de genre avant d'avoir lu le livre médiateur (Cf : question « *Que penses-tu de cette histoire ? Que peut-on retenir ?* ») . Néanmoins, la plupart des réponses stéréotypées ont été conservées malgré la lecture du livre médiateur. On remarque que pour la question 3 : « *Un cartable la reine des neiges c'est plutôt pour... ?* », les élèves n'ont pas modifié

leur représentation selon laquelle : un cartable « la reine des neiges » n'est destinée qu'aux filles.

On peut également observer, qu'après la lecture de l'album, l'élève qui a répondu « moquerie » à la question 6, a modifié sa réponse. Comme on a pu le voir lorsqu'ils ont rempli leur questionnaire de compréhension de l'album, la plupart des élèves de ce groupe ont compris le thème et la moralité de l'histoire (l'égalité fille-garçon et les conséquences de la moquerie).

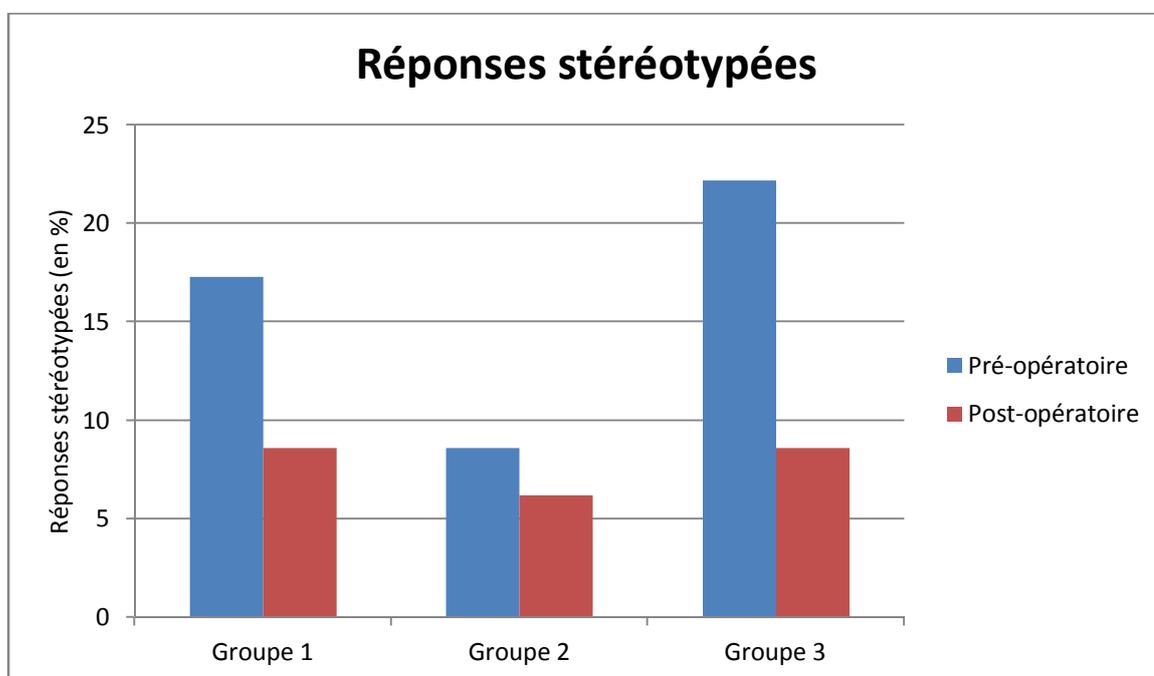
Groupe 3 (second groupe expérimental) : Questionnaire contenant le dispositif du « je » actif sur l'album « Le petit garçon qui aimait le rose »								
Question/ proposition	Questionnaire préopérateur			Questionnaire post-opérateur				
	Garçon	Fille	Les deux	Garçon	Fille	Les deux		
1		2	6			8		
2	1		7			8		
3		5	3		1	7		
4	2		6			8		
5		1	7		1	7		
6		1	7	1		7		
7	3		5	1		7		
8	1	1	6		1	7		
9		3	5		1	7		
Question/ proposition	Moquerie	Tu t'en fiche	Encourager	Autre	Moquerie	Tu t'en fiche	Encourager	Autre
10		8	x			8	x	
11		1	7			2	6	
12	2	5	x	3 →Bizarre mais je le laisse tranquille → Je lui dis que ça lui va bien. → Je ne dis rien.	1	3	x	4 →Encourager →Lui dire qu'il ne doit pas avoir honte. →Ne rien lui dire.

Pour le second groupe expérimental, celui qui a lu le livre médiateur et qui a participé au dispositif du « je » actif, on observe de grandes variations entre le questionnaire préopérateur et le postopérateur. Tout d'abord, on constate que les réponses stéréotypées ont significativement diminué après l'application du dispositif. Lors du questionnaire préopérateur, une majorité d'élèves du groupe a entouré une réponse stéréotypée, notamment pour la question 3 (« *Un cartable la reine des neiges c'est plutôt pour... ?* ») et 9 (« *Qui a peur le plus souvent ?* »). On constate que quasiment tous les élèves qui ont entouré des réponses

stéréotypées ont modifié leurs réponses après la mise en place du dispositif. On remarque également qu'à la question 12 : « *Tu vois un garçon qui porte un kilt (jupe écossaise), que fais-tu ?* », les élèves ont d'avantage ressenti le besoin d'écrire un commentaire d'encouragement et de soutien.

Enfin, on constate qu'un seul élève a entouré des réponses stéréotypées suite au dispositif. Si l'on met en lien ces résultats avec les résultats du questionnaire mettant en place le dispositif du « je » actif, on peut supposer que l'élève qui n'a pas modifié sa représentation du genre et qui a conservé ses réponses est le même élève qui n'a pas réussi à se mettre en position empathique.

### c. Réponse aux hypothèses



- Hypothèse 1 : Le groupe d'élève n'ayant pas lu le « livre médiateur » (Groupe 1 contrôle), ne modifiera pas ses représentations sur les stéréotypes de genre.

Cette hypothèse n'est pas validée. Comme on peut l'observer sur ce graphique, les réponses stéréotypées du groupe contrôle ont diminué de 50%. Ils ont modifié leurs réponses lors du questionnaire postopératoire et ont proposé moins de réponses stéréotypées. On peut également observer, que le groupe

contrôle a d'avantage modifié ses représentations que le premier groupe expérimental (groupe 2), qui a lu le livre médiateur.

- *Hypothèse 2: Le groupe d'élève ayant lu le « livre médiateur » (Premier groupe expérimental), modifiera plus ses représentations sur les stéréotypes de genre que le groupe n'ayant pas lu ce dernier.*

Cette hypothèse n'est pas validée. Les réponses stéréotypées du premier groupe expérimental ont diminué de 28%, contre 50% pour le groupe contrôle. Malgré une bonne compréhension de l'histoire, ainsi qu'une bonne compréhension du message véhiculé par l'ouvrage, les élèves ont moins modifiés leurs représentations que le groupe n'ayant pas lu le « livre médiateur ». J'ai également pu observer, qu'au moment de remplir le questionnaire post-expérimental, ils ont réalisé le fait que ce dernier était le même que celui qu'ils avaient fait quelques jours auparavant. Certains élèves se sont donc mis à répondre sans prendre le temps de relire les énoncés et de réfléchir au choix de leurs réponses. Il a fallu que je leur demande de prendre le temps de bien relire les questions, car ils ont pu changer d'avis entre temps. C'est le seul groupe qui a eu cette réaction vis-à-vis du questionnaire post-expérimental.

- *Hypothèse 3: Le groupe d'élève ayant lu le « livre médiateur » et ayant effectué le questionnaire du « je » actif (visant à avoir de l'empathie envers les personnages) (Second groupe expérimental), modifiera plus ses représentations sur les stéréotypes de genre que le groupe n'ayant pas reçu le questionnaire.*

Cette hypothèse est validée. Car on constate que les réponses stéréotypées du second groupe expérimental ont diminué de 61%, contre 28% pour le premier groupe expérimental. Les élèves ayant lu le livre médiateur et ayant effectué le questionnaire du « je » actif, ont d'avantage modifié leurs représentations que les élèves ayant lu le livre médiateur sans dispositif. L'empathie suscitée par les élèves pour le personnage leur a permis de confronter leurs représentations sur le genre à celles présentes dans l'album. Par l'intermédiaire des émotions éprouvées grâce au dispositif, ils ont pu déconstruire les stéréotypes qu'ils se faisaient du genre. Ils ont pu vivre, par l'intermédiaire de l'album, une expérience de moquerie

causée par les stéréotypes et comprendre l'impact direct des stéréotypes et des actions qu'ils induisent. En réfléchissant aux émotions qui sont éprouvées dans ces situations, ils ont pu établir un lien de cause à effet entre ces stéréotypes et l'impact négatif qu'ils peuvent avoir. Ils ont pu se rendre compte des stéréotypes de genre qu'ils avaient appris (ex : le rose c'est pour les filles, les garçons ne pleurent pas souvent, les garçons ne peuvent pas avoir tel type de cartable, je me moque d'un garçon qui porte un pantalon rose) et les déconstruire en se mettant à la place du personnage principal qui possède des caractéristiques contrestéréotypées (il aime le rose, il pleure, il a un cartable rose, mais il est courageux) mais également qui éprouve des émotions négatives vis-à-vis des moqueries (peur, tristesse, colère).

Le passage par un dispositif pour faire du livre un médiateur émotionnel a beaucoup plus impliqué les élèves et leur a permis de développer leur empathie. Les élèves ont été plus sensibles au message de livre que ceux n'ayant qu'une compréhension littérale de l'histoire. On se rend compte que le livre a eu un plus grand impact sur le second groupe expérimental que sur le premier, ce dernier n'ayant retenue qu'une « morale » : *il ne faut pas se moquer et le rose ce n'est pas que pour les filles*. Le premier groupe a retenu le message beaucoup plus profond du livre : *les stéréotypes peuvent blesser et faire du mal aux autres et à soi-même, ils sont faux, chacun peut aimer ce qu'il veut sans avoir honte et avec fierté*. Pour le second groupe, le message véhiculé par le livre aux élèves est allé plus loin qu'une simple morale, comme nous pouvons le constater dans les résultats du questionnaire post-expérimental.

## **2. Discussion des résultats**

### **a. Les limites**

On s'interroge sur la validité des résultats de cette expérimentation et sur la cause des écarts entre les deux questionnaires. On cherche à savoir si la diminution des réponses stéréotypées chez les élèves est due à l'influence des variables, ou si elle est due à un facteur extérieur.

Les questionnaires préopératoires et postopératoires ont été réalisés à quelques jours d'intervalle. Certains élèves avaient mémorisé les réponses qu'ils avaient entourées lors du questionnaire préopératoire. Les deux questionnaires étant identiques, certains élèves ont eu du mal à faire abstraction de leurs anciennes réponses. Ils ont essayé de se souvenir de ce qu'ils avaient mis pour répondre au questionnaire postopératoire. Il a fallu que je leur demande de bien relire les questions et de réfléchir à la réponse qu'ils souhaitent entourer, car peut-être que leur avis avait pu changer. Cette limite peut expliquer le fait que le second groupe expérimental ayant lu le livre médiateur n'a que très peu modifié ses réponses. Ce groupe n'a pas semblé motivé par le fait de remplir deux fois le même questionnaire, ce qui a pu biaiser les résultats de l'impact de l'album sur leurs représentations. Ils ont répondu en se concentrant d'avantage sur ce qu'ils avaient mis la fois précédente, que sur le sens des questions.

Les trois groupes étaient tous dans la même pièce. Cette limite a posé un problème pour le groupe contrôle, ne lisant pas le livre médiateur. Car en effet, ce groupe n'aurait pas dû avoir connaissance de l'album « le petit garçon qui aimait le rose » pour pouvoir répondre au questionnaire postopératoire sans que leurs représentations ne soient modifiées. Le groupe contrôle a effectué sa passation après le premier groupe expérimental. En étant dans la même pièce, et en faisant une activité qui ne mobilisait pas totalement leur attention, ces élèves ont donc écouté l'histoire qui était racontée à voix haute au premier groupe expérimental. C'est cette limite qui pourrait expliquer pourquoi les réponses stéréotypées du groupe contrôle ont si fortement diminué entre les deux questionnaires, alors que rien n'était mis en place pour modifier leurs représentations (album, questionnaire). Les réponses qui ont été modifiées lors du questionnaire postopératoire (notamment les questions 1 et 8) sont en corrélation directe avec la lecture du livre « le petit garçon qui aimait le rose » alors que ce n'est pas l'album qui a été lu au groupe contrôle.

Le taux de réponses stéréotypées pour le questionnaire préopératoire n'était pas égal au sein de chaque groupe. En effet, pour le groupe contrôle il était de 17,3%, pour le premier groupe expérimental il était de 8,6% et pour le second groupe expérimental il était de 22,2%. Cet écart dans les représentations initiales de chaque groupe a induit un écart dans les variations entre les deux

questionnaires. Car le premier groupe expérimental n'ayant que peu de représentations stéréotypées du genre, il était donc plus compliqué pour ce groupe de faire diminuer leur taux de réponses stéréotypées. Les réponses stéréotypées étant certainement plus ancrées.

### **b. Réponse à la problématique**

La problématique est : *la littérature de jeunesse, lorsqu'elle est utilisée comme médiateur émotionnel, au sein d'un dispositif didactique visant à développer l'empathie, permet-elle de mieux déconstruire les stéréotypes de genre chez les enfants entre 9 et 10 ans ?*

A partir de cette problématique, nous avons dégagé trois hypothèses que nous allons à présent pouvoir vérifier, au vue des résultats et du cadre théorique.

- Hypothèse 1 : La lecture d'un livre contenant des contre-stéréotypes permet aux élèves de déconstruire leurs représentations stéréotypées du genre.

L'hypothèse n'est pas complètement validée. La lecture d'un livre contenant des contres-stéréotypes a permis aux élèves d'en rencontrer et d'en faire l'expérience à travers le livre. Néanmoins, je me suis rendu compte que la seule lecture du livre, ainsi que la seule compréhension de l'histoire, ne suffisaient pas à déconstruire les représentations stéréotypées des élèves. Ceci confirme le fait que l'esprit critique se développe et se construit chez les élèves. Ils doivent acquérir une certaine méthodologie pour apprendre à confronter les informations qu'ils lisent avec leurs représentations, leurs expériences et également avec d'autres sources d'informations. Les élèves ont donc besoin d'être accompagné dans un premier temps pour pouvoir déconstruire les stéréotypes qu'ils rencontrent. Pour devenir progressivement des lecteurs autonomes, capables de profiter pleinement de la richesse qu'un livre peut leur apporter. Ceci confirme les recherches qui ont été faites sur le sujet actuellement : il est important d'amener les élèves à s'exprimer suite à la lecture d'un livre ou à participer à un travail autour de ce dernier.

- Hypothèse 2 : Grâce à l'empathie suscitée par le dispositif du « je » fictif, les élèves vont remettre en cause les stéréotypes de genre plus

facilement que s'ils avaient lu un ouvrage composés de contre-stéréotypes sans dispositif.

L'hypothèse est validée. En effet, on remarque un écart important entre le groupe ayant lu le livre avec le dispositif du « je » actif et le groupe n'ayant pas eu ce dispositif. L'empathie suscitée par le dispositif a permis aux élèves de remettre en question leurs représentations stéréotypées du genre. Le dispositif du « je » fictif de Véronique Larrivé a permis à tous les élèves d'éprouver plus facilement de l'empathie envers le personnage principal. Il a également permis aux élèves de puiser dans leurs propres expériences et d'utiliser leurs propres ressentis pour pouvoir se mettre à la place du personnage principal. C'est l'utilisation de ce dispositif, en lien avec un livre contenant des contre-stéréotypes, qui a eu le plus d'impact sur la déconstruction des stéréotypes de genre chez les élèves.

Les élèves n'ayant pas eu ce dispositif ont eu plus de mal à remettre en question les stéréotypes de genre les plus ancrés dans leur esprit. La seule compréhension de l'histoire et du message qu'il véhicule, ainsi que de sa morale, n'a pas permis aux élèves de la confronter directement avec leurs propres représentations. Les élèves ayant lu le livre avec le dispositif du « je » actif, ont pu confronter les actions / situations / émotions vécues par le personnage à ses propres représentations et à se rendre compte du réel impact des stéréotypes de genres, mais également de la moquerie. Ce dispositif leur a permis de faire développer leur esprit critique et également de mettre en lien ce qu'ils lisaient avec leurs expériences et leurs propres représentations du genre. Il a également permis de déconstruire les stéréotypes efficacement en impactant sentimentalement les élèves, contrairement à une lecture sans dispositif suite à laquelle ils n'auraient retenu qu'une morale à laquelle il sera compliqué d'apporter un sens personnel. Il sera compliqué pour les élèves d'apporter un sens personnel au message d'un livre, s'ils n'ont pas d'expérience à y associer.

- Hypothèse 3 : L'empathie, suscitée par les personnages du livre, peut permettre aux élèves de remettre en cause leurs représentations stéréotypées des genres.

L'hypothèse est validée. Comme nous avons pu le comprendre grâce au cadre théorique, l'empathie a une part d'innée, mais également une part d'acquis

chez tous les individus. Certains élèves arriveront par eux même à faire preuve d'empathie à l'égard des personnages d'un livre et à remettre en cause leurs représentations. Mais pour d'autres élèves, cette empathie vis-à-vis d'un personnage fictif sera plus compliquée à mettre en place de manière autonome. Comme nous avons pu le démontrer, les élèves ont plus de facilité à remettre en cause leurs représentations lorsqu'ils éprouvent de l'empathie envers le personnage principal. Mais la seule lecture du livre n'est pas suffisante pour tous les élèves et la mise en place d'un dispositif visant à leur faire éprouver de l'empathie peut s'avérer indispensable pour certains élèves. L'empathie éprouvée, avec ou sans dispositif, à l'égard d'un personnage subissant des moqueries à cause des stéréotypes de genre, permet aux élèves de remettre en cause leurs représentations stéréotypées du genre.

### **c. Prolongements**

Les résultats de cette expérimentation me permettent de réfléchir à des prolongements éventuels. Tout d'abord, suite à cette expérimentation on se rend compte de l'impact significatif du dispositif du « je » actif sur les stéréotypes de genre. L'engagement émotionnel des élèves vis-à-vis d'un personnage ayant des caractéristiques contre-stéréotypées, permet aux élèves de remettre plus facilement en questions leurs représentations que s'ils avaient lu le livre sans le dispositif. L'efficacité de ce dispositif dans la déconstruction des stéréotypes pourrait apporter un outil efficace à la pédagogie en lien avec les recommandations ministérielles. Le développement de cette aptitude à l'empathie est également en lien avec le développement de l'esprit critique. L'utilisation de ce dispositif pourrait être intéressante au sein des écoles pour traiter des situations de harcèlement, de sexisme, de racisme ou de toute autre discrimination. Il pourrait également être intéressant de l'utiliser dans le cadre de la prévention contre le harcèlement et les discriminations, pour développer l'empathie chez les élèves. Ce dispositif pourrait permettre de déconstruire les stéréotypes qu'ils connaissent et permettrait de diminuer les risques que ces élèves ne deviennent des harceleurs ou qu'ils restent passifs face à une situation de harcèlement.

En prolongement de ce dispositif, on pourrait le reprendre en tenant compte des limites qui ont été observés lors de l'expérimentation. On pourrait également étudier son efficacité sur le long terme et dans des situations concrètes. En effet,

on peut se demander, suite à cette expérimentation, quelle serait la réaction des élèves face à l'arrivée d'un nouvel enfant ayant des caractéristiques contre-stéréotypées (il a un cartable rose, il joue à la poupée) dans l'école. Mais également quelle serait leur réaction face à un élève qui se fait harceler et dont les autres élèves se moquent de lui.

## **Conclusion**

Pour conclure, la littérature de jeunesse est un média qui est très présent dans l'environnement des enfants et qui a un impact important sur les représentations qu'ils se font du monde qui les entoure. La littérature de jeunesse leur permet de faire des expériences, de se poser des questions et d'apprendre des choses. De part cette influence que la littérature de jeunesse peut avoir, il est important de réfléchir à son utilisation auprès des jeunes enfants. Il va aussi être primordial d'aider les enfants à développer des compétences de lectures qui vont leur permettre de devenir des lecteurs autonomes, c'est un point fondamental du socle commun de connaissance de compétences et de culture, qui se reflète dans les programmes scolaires. Ces compétences de lectures visent également à leur faire prendre du recul sur ce qu'ils lisent, à développer leur esprit critique, à confronter les informations du livre avec leurs propres connaissances, leurs représentations ou avec d'autres lectures.

Les représentations que se font les enfants sur le genre sont en constantes évolutions tout au long de l'école primaire et encore après. L'enfant alterne des phases de flexibilités et de rigidités face au respect des codes sexués et dans les représentations qu'ils se font du genre. Il est intéressant de les aider à acquérir des représentations qui soient au plus proches de la réalité et dénuées de stéréotypes. La déconstruction de ces stéréotypes permettra aux élèves de mieux se développer et de ne pas se limiter à des activités, attitudes, métiers et comportements stéréotypés en fonction du genre auquel ils s'identifient.

Suite à l'analyse des réponses obtenues, j'ai pu discuter des limites de cette expérimentation, j'ai aussi pu m'interroger sur les améliorations possibles. Grâce à ce travail, j'ai pu valider ou infirmer des hypothèses. En réponse à la

problématique, la littérature de jeunesse, lorsqu'elle est utilisée comme médiateur émotionnel, au sein d'un dispositif didactique visant à développer l'empathie, permet de mieux déconstruire les stéréotypes de genre chez les enfants entre 9 et 10 ans. Comme j'ai pu l'observer, le fait de solliciter les émotions des élèves grâce à un dispositif et donc d'utiliser la littérature comme médiateur émotionnel permet de mieux déconstruire les stéréotypes de genre qu'une lecture sans dispositif. Les élèves sont amenés à éprouver de l'empathie pour le personnage. Ils se posent des questions sur les émotions ressenties par le personnage en fonction des situations qu'il vit, ils comprennent mieux quels types de situations peuvent causer certaines émotions et notamment des émotions négatives. Les élèves comprennent alors plus facilement l'impact que pourraient avoir ces stéréotypes sur eux-mêmes et donc sur les autres élèves. Ils vont donc plus facilement remettre en question les stéréotypes qu'ils peuvent avoir, car ils se rendent compte de l'écart entre ces stéréotypes et la réalité.

Cette expérimentation ne m'a pas permis de répondre positivement à toutes mes hypothèses, notamment à cause des limites. Néanmoins, elle m'a permis de prendre conscience des bénéfices qu'apporte l'utilisation d'un dispositif visant à développer l'empathie des élèves en lien avec la littérature de jeunesse. Il pourrait être intéressant de refaire cette expérimentation en prenant en compte les limites observées. Mais également d'étudier l'utilisation de ce dispositif de manière régulière et sur d'autres thèmes présent dans la littérature de jeunesse. Enfin, il pourrait être intéressant d'étudier l'impact du dispositif sur le comportement des élèves en les confrontant à des situations concrètes (ex : l'arrivée d'un élève habillé en rose).

## Bibliographie

- Dafflon Nouvelle, A. *Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? : Synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines de publication récente*. Repéré à <http://mediatheque.seine-et-marne.fr/library/Sexisme-Litterat-Enfants>
- Brunisso, B. (2009). *Filles et garçons à l'école maternelle : reconnaître la différence pour faire l'égalité*. Repéré à <http://www.adequations.org/IMG/pdf/FillesGarconsEcoleMaternelle.pdf>
- Fiske, S.T. & Taylor, S. E. (1991) : *Social cognition* (2iem éd.). Etats-Unis, New York : McGraw Hill.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Partenariat : Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018* (BO n°6 du 7 février 2013 MENE1300072X). Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=67018](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018)
- Ministère de l'éducation nationale. (2019). *De la maternelle au baccalauréat : Égalité des filles et des garçons*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>
- <https://www.larousse.fr/>
- Seurrat, A. (2010). Déconstruire les stéréotypes pour « lutter contre les discriminations » ? Le cas de dispositifs de « lutte contre les discriminations » et de « promotion de la diversité » dans les médias. *Communication & langages* 2010/3 (N° 165), pages 107 à 118. Repéré à

<https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2010-3-page-107.htm>

- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, pages 25 à 40. Repéré à <https://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937-page-25.htm>
- Reeb, L. Christine. Morin-Messabel, C. et Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. *Bulletin de psychologie* 2018/4 (Numéro 556), pages 727 à 737. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2018-4-page-727.htm>
- Pasquier, G. Marro, C. et Breton, L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N° 193), pages 97 à 110. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-97.htm?contenu=resume>
- Brugeilles, C. Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population* 2002/2 (Vol. 57), pages 261 à 292. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm>
- Les enjeux de l'égalité fille garçons. (2019). Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html>
- Larrivé, V. (2015) Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif, *Repères*, 51, p157-176. <https://doi.org/10.4000/reperes.913>

- Daniel, A. (2012). « l'enfant lecteur » du livre et le modèle social implicite dans le livre de « l'enfant lecteur » et de l'activité cognitive de lecture. Bonnéry, S. *L' enfant et le livre, l'enfant dans le livre: Actes du colloque de La-Roche-sur-Yon, 21 et 22 janvier 2010*. Paris: l'Harmattan.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports - Eduscol (2021). *Former l'esprit critique des élèves*. <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>
- Ministère de l'éducation nationale – Eduscol (2017). *La morale en question en CM1-CM2*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture\\_litteraire\\_/39/9/RA16\\_C3\\_FRA\\_La\\_Morale\\_En\\_Intro\\_779399.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/39/9/RA16_C3_FRA_La_Morale_En_Intro_779399.pdf)
- Letourneux, M. (2010). *Littérature pour la jeunesse et société, une affaire de discours*. Repéré à [https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues\\_document\\_joint/PUBLICATION\\_8661.pdf](https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_8661.pdf)
- Vincent, A (2016). *Les jeunes et leur rapport aux livres et à la lecture en 2016*. <https://www.ipsos.com/fr-fr/les-jeunes-et-leur-rapport-aux-livres-et-la-lecture-en-2016>
- Leaper, C. (2021, septembre). *L'effet de la socialisation par les parents sur le genre des enfants*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. <https://www.enfant-encyclopedie.com/genre-socialisation-precoce/selon-experts/leffet-de-la-socialisation-par-les-parents-sur-le-genre>.

# Annexes

## Annexe 1

### Questionnaire sur les représentations du genre (pré et post-expérimental)

*Entoure la réponse :*

1. La couleur rose c'est :  
Plutôt pour les garçons                      Plutôt pour les filles                      Pour les deux
2. La couleur bleu c'est :  
Plutôt pour les garçons                      Plutôt pour les filles                      Pour les deux
3. Un cartable la reine des neiges c'est :  
Plutôt pour les garçons                      Plutôt pour les filles                      Pour les deux
4. Un cartable fortnite c'est :  
Plutôt pour les garçons                      Plutôt pour les filles                      Pour les deux
5. La corde à sauter c'est :  
Plutôt pour les garçons                      Plutôt pour les filles                      Pour les deux
6. Le foot c'est :  
Plutôt pour les garçons                      Plutôt pour les filles                      Pour les deux
7. Qui est le plus courageux ? :  
Plutôt les garçons                      Plutôt les filles                      Les deux
8. Qui pleure le plus souvent ? :  
Plutôt les garçons                      Plutôt les filles                      Les deux
9. Qui a peur le plus souvent ? :  
Plutôt les garçons                      Plutôt les filles                      Les deux
10. Tu vois ton copain (un garçon) qui porte un pantalon rose :  
Tu te moques de lui / Tu rigoles                      Tu t'en fiches                      Autre :.....
11. Tu entends qu'une copine de classe veut devenir mécanicienne parce qu'elle aime les voitures :  
Tu te moques d'elle / Tu rigoles                      Tu t'en fiches                      Tu l'encourages                      Autre :.....
12. Tu vois ton copain (un garçon) qui porte un kilt (jupe écossaise pour homme) :  
Tu te moques de lui / Tu rigoles                      Tu t'en fiches                      Autre :.....

## Annexe 2

### Questionnaire sur le livre « le petit garçon qui aimait le rose »

#### Dispositif didactique du « je » actif

Pour répondre à ces questions, imagine que tu es le petit garçon de l'histoire, tu dois répondre à sa place.

1. Comment t'appelles-tu ?.....
2. Quelle est ta couleur préféré ?.....
3. Comment as-tu découvert la couleur rose ?.....  
.....
4. Pourquoi as-tu choisi un cartable rose ?.....  
.....
5. Penses-tu que le rose c'est seulement pour les filles ?    OUI            NON
6. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu en choisissant un cartable rose ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
7. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu en allant à l'école pour la première fois avec ton cartable ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
8. Quelle(s) émotion(s) aurais-tu ressenti si tu avais remarqué que les autres élèves riaient en te voyant ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
9. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu lorsque l'un de tes camarades t'appelle « Lucie » ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
10. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu lorsque Nico fais tomber ton dessin ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
11. Penses-tu que tu aurais dû dénoncer Nico ?    OUI            NON  
Pourquoi ?.....
12. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu au moment de quitter la classe ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
13. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu quand tu t'assois devant le tilleul et que tu refuses d'aller jouer avec tes copains ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté
14. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu quand Nico vient te voir pour se moquer de toi lors de la récréation ?  
Joie      Peur      Tristesse      Honte      Moqueur      Colère      Fierté

15. Penses-tu que Nico est méchant ? OUI NON

16. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu quand tu t'enferme dans les toilettes ?

Joie Peur Tristesse Honte Moqueur Colère Fierté

17. Penses-tu que les garçons ont le droit de pleurer ? OUI NON

Pourquoi ?.....

18. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu quand tu vois Nico dans l'arbre et qui a peur du chien ?

Joie Peur Tristesse Honte Moqueur Colère Fierté

19. Quelle(s) émotion(s) ressens-tu lorsque Nico s'excuse ?

Joie Peur Tristesse Honte Moqueur Colère Fierté

20. Quelle(s) émotion(s) ressentiras-tu le lendemain en allant à l'école avec ton cartable rose ?

Joie Peur Tristesse Honte Moqueur Colère Fierté

21. Penses-tu que Nico est méchant ? OUI NON

22. Te moqueras-tu de Nico demain ? OUI NON

Pourquoi ?.....

.....

23. Veux-tu changer de cartable maintenant ? OUI NON

24. Penses-tu qu'il y a des choses qui sont réservé seulement aux filles et d'autres qui sont réservés seulement aux garçons ? (couleurs, jouets, sentiments, métiers...) OUI NON

### Annexe 3

#### Questionnaire sur le livre « le drôle de métier du chien atchoum »

1. Que vois-tu sur la couverture ?.....
2. Quel est le titre du livre ?.....
3. Qui est l'auteur du livre ?.....
4. Qui raconte l'histoire ?

Atchoum                      Un narrateur extérieur                      Charlotte                      Rêve

5. A qui parle le personnage principal ?

Atchoum                      Au lecteur                      Charlotte                      Rêve

6. Pourquoi s'appelle-t-il Atchoum ?

C'est le nom de son maître                      Il fait toujours Atchoum                      Il bas de la queue quand  
il entend ce nom

7. Qu'est-ce qu'un élevage ?

Une école                      Un endroit où naissent les chiots                      Un parc

8. A quel âge Atchoum entre-t-il à l'école ?

1 ans                      8 ans                      5 mois                      10 mois

9. Qu'apprend Atchoum à l'école ? (Plusieurs réponses)

Trouver une portes                      Manger des croquettes                      Connaître les directions  
Marcher sur le trottoir                      Faire la cuisine                      Aboyer                      Trouver un siège

10. Quels métiers peuvent faire les chiens ? (Plusieurs réponses)

Chien policier                      Chien professeur                      Chien de d'avalanche                      Chien de cuisine

11. Qui est Charlotte pour Atchoum?

Sa maman                      Sa sœurs                      Son professeur                      Sa maitresse

12. Pourquoi Charlotte ne voit pas ?.....

13. Qu'est-ce qu'elle tient dans ses mains à la page 19 ?

Une baguette magique                      Une canne blanche                      Un bâton de majorette                      Un parapluie

14. Quelles actions fait Atchoum pour aider Charlotte ? (plusieurs réponses)

L'aider à la maison                      Prendre le bus                      Eviter les poubelles  
Eviter les poteaux                      Lui prépare à manger                      Lui montre les passages piétons

15. Qu'est-ce que préfère Atchoum ?

Se promener au parc

Manger

Aller à l'école

Courir après les chats

16. Quel est le métier d'Atchoum ?.....

17. Penses-tu que cette histoire est possible dans la réalité ? OUI NON

Réponse et explications : .....

18. Que penses-tu de cette histoire ?

.....

## Annexe 4

### Questionnaire sur le livre « le petit garçon qui aimait le rose »

1. Quel est le titre du livre ?.....
2. Qui est l'auteur du livre ?.....
3. Qui est l'éditeur ?.....
4. Comment s'appelle le personnage principal ?  
Luc                      Maxou                      Léo                      Nico
5. Comment s'appellent ses copains ?  
Luc                      Maxou                      Léo                      Nico
6. Quelle est la couleur préféré du personnage principal ?  
Rose                      Bleu                      Violet                      Noir                      Vert
7. Qu'est ce qui fait rire ses camarades ?  
Le rose sur ses joues                      Son t-shirt bleu                      La couleur de son cartable
8. Comment réagissent les copains de Luc lorsqu'il leur montre son cartable rose ?  
Ils sont content                      Ils sont en colère                      Ils se moquent                      Ils sont étonnés
9. Comment réagissent les camarades de classe de Luc lorsqu'il leur montre son cartable rose ?  
Ils sont content                      Ils sont en colère                      Ils se moquent                      Ils sont étonnés
10. De quelle couleur est la trousse de Luc ?  
Rose                      Bleu                      Violet                      Noir                      Vert
11. Qui embête Luc ?  
La maitresse                      Maxou                      Léo                      Nico  
Pourquoi est-ce qu'il/elle l'embête ?.....
12. Qui fait tomber la feuille de Luc par terre ?  
La maitresse                      Maxou                      Léo                      Nico
13. Que fait Luc dans la cour au moment de la récréation ?  
Il joue avec ses copains                      Il s'assois seul dans la cours                      Il joue à la corde à sauter
14. Que dis Nico à Luc lors de la récréation ?  
Il lui fait un compliment                      Il se moque de lui                      Il lui demande de venir jouer  
avec lui
15. Que fais Luc dans les toilettes ?.....

16. Qui est dans l'arbre ?

La maitresse

Maxou

Léo

Nico

17. Que fais Luc ?

Il se moque de lui

Il le laisse dans l'arbre

Il l'aide

18. Que fais Nico à la fin de l'histoire ?.....

19. Que penses-tu de cette histoire ? Que peut-on retenir ?

.....