



HAL
open science

Les représentations de la masculinité à travers l'album jeunesse

Chloé Caignou

► **To cite this version:**

Chloé Caignou. Les représentations de la masculinité à travers l'album jeunesse. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04707163

HAL Id: dumas-04707163

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04707163v1>

Submitted on 24 Sep 2024

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.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

INSPE Centre Val de Loire

**MÉMOIRE de recherche
proposé par
Chloé CREIGNOU**

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »
Mention 1^{er} degré**

Les représentations de la masculinité à travers l'album jeunesse

**Mémoire dirigé par :
Florence GIRY**

Professeur d'Histoire-Géographie, Centre de formation de
Tours-Fondettes

**Jury :
Florence GIRY**

Professeur d'Histoire-Géographie, Centre de formation de
Tours-Fondettes

Sabine MAISONNIER

Responsable du centre de formation de Tours-Fondettes

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner tout ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Florence Giry, pour sa disponibilité, son soutien et surtout ses judicieux conseils qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

Je souhaite également adresser mes sincères remerciements à toute l'équipe de l'école dans laquelle j'ai effectué ma préprofessionnalisation pour l'aide qu'ils m'ont apporté dans l'élaboration de cette recherche. Je remercie en particulier mon tuteur au sein de l'école, Monsieur Ludovic Leduc, pour le soutien qu'il a su m'apporter.

J'adresse également mes remerciements à Monsieur Didier Samson qui m'a ouvert les portes de sa classe pour mener cette expérimentation dans les meilleures conditions possibles.

Je remercie ma famille qui a été là pour moi avec encouragements tout au long de ce processus.

Enfin, je remercie mes amis pour leur soutien moral et leurs conseils qui ont été précieux tout au long de ma démarche.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 4 |
| I. CADRE THEORIQUE : LA MASCULINITE, UN ENJEU D'ENSEIGNEMENT | 6 |
| 1. La masculinité | 6 |
| 1.1 De l'anatomie à la sociologie | 6 |
| 1.2 Masculinité et virilité..... | 7 |
| 1.3 La masculinité : une construction sociale et culturelle | 10 |
| 2. La masculinité dans la littérature jeunesse | 14 |
| 2.1 L'album jeunesse : un support riche et divers | 14 |
| 2.2 Les représentations de la masculinité présentes dans les albums (fin du XXe siècle à aujourd'hui)..... | 15 |
| 3. Un enjeu dans l'enseignement | 19 |
| 3.1 Le rôle de l'école dans la transmission des normes de genre | 19 |
| 3.2 Les programmes du premier degré pour pallier les inégalités | 20 |
| 3.3 La réception des représentations de la masculinité par les élèves | 21 |
| Vers la question de recherche | 23 |
| II. METHODOLOGIE | 24 |
| 1. Présentation de la méthodologie choisie | 24 |
| 2. Participants et contexte | 26 |
| 3. Présentation de la séquence : matériel et procédure | 27 |
| 3.1. Cheminement suivi pour le choix des albums | 27 |
| 3.2. Présentation des albums..... | 27 |
| 3.3. Mise en œuvre de la séquence | 31 |
| 3.4. Recueil des données | 34 |
| III. ANALYSE DES RESULTATS | 36 |
| 1. Evaluation diagnostique et représentations initiales des élèves | 36 |
| 2. Evolution au cours du projet et évaluation finale | 37 |
| 3. Discussion des résultats | 45 |
| 3.1. Hypothèse 1 :..... | 45 |
| 3.2. Hypothèse 2 :..... | 46 |
| 3.3. Hypothèse 3 :..... | 46 |
| 3.4. Hypothèse 4 :..... | 47 |
| 4. Limites et biais | 48 |
| CONCLUSION | 50 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| BIBLIOGRAPHIE | 52 |
| ANNEXES | 55 |

Introduction

La littérature jeunesse (en particulier les albums) m'a toujours fascinée, d'une part par son esthétique et d'autre part par les messages qu'elle peut faire passer. Etant AED préprofessionnalisation dans une classe où les livres ont une grande importance, j'ai pu voir les différentes façons de les utiliser. J'ai été étonnée de tous les usages qu'ils pouvaient avoir. J'ai d'abord voulu m'orienter sur le sujet de la construction identitaire à travers les albums jeunesse suite à mon expérience dans cette classe de CE2. En effet, certains enfants voient très peu de personnages qui leur ressemblent que ce soit physiquement ou mentalement. Il est arrivé quelques fois qu'un enfant se retrouve pour la première fois en un personnage. C'est en voyant leur joie que j'ai réalisé l'importance de pouvoir accéder à des personnages offrant des représentations diverses afin que chaque enfant puisse lire une histoire dans laquelle il s'identifie.

Les questions des stéréotypes de genre et de l'égalité filles-garçons sont également des sujets que je voulais étudier. Ils ont fait l'objet de nombreuses études mais restent des questions sensibles et d'actualité. Ils sont souvent abordés sous l'angle de la représentation de la femme et c'est ce qui m'a amené à voir le sujet sous un nouvel angle : les représentations de la masculinité. J'ai donc voulu questionner les représentations de la masculinité véhiculées par les albums jeunesse.

J'ai choisi l'album car, selon moi, c'est est un support très important pour les enfants puisqu'il est très présent dans leur quotidien (école, famille et autres instances de socialisation). Ces petits livres de quelques pages font voyager les enfants le temps de leur courte histoire remplie d'images. Ce format est pertinent sur le sujet des représentations, en particulier sur celles de genre, puisqu'il permet de renvoyer plus d'informations grâce à son articulation entre texte et image. Je pense également que les lectures, et surtout les lectures récurrentes, peuvent influencer la perception d'un enfant encore en construction. Je voulais alors, dans un premier temps, voir ce qu'il en est de ces représentations. Puis, quels effets potentiels elles peuvent avoir sur les enfants.

Par masculinité, j'entends une construction sociale qui indique à un sexe comment se conduire de manière acceptable pour la norme. À travers la littérature jeunesse, la masculinité véhicule des codes et des normes qui sont réceptionnés par les enfants qui lisent ces livres. Est-ce que la surreprésentation de la masculinité et des codes qu'elle transmet a un effet sur les

enfants qui lisent et relisent ces albums ? Est-ce qu'elle influence la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes et les autres. Est-ce que les enfants intériorisent les stéréotypes qu'elle renvoie ?

Pour cela, notre réflexion va, tout d'abord, se diriger sur la manière dont se définit la masculinité, ses liens avec la virilité ainsi que son caractère socialement et culturellement construit. Puis, nous aborderons l'album ainsi que les représentations qui sont présentes depuis la fin du XXe siècle jusqu'à aujourd'hui. Enfin, nous étudierons le rôle de l'école dans la transmission des normes de genre, les difficultés et solutions identifiées par les programmes ainsi que la réception des représentations de la masculinité à travers les albums à l'école.

I. Cadre théorique : La masculinité, un enjeu d'enseignement

1. La masculinité

1.1 De l'anatomie à la sociologie

La masculinité se définit dans le dictionnaire comme un ensemble de comportements considérés comme caractéristiques du sexe masculin. Les différences entre la masculinité et la féminité ont depuis toujours été justifiées par des différences biologiques et morphologiques. Ces différences elles-mêmes sont avant tout basées sur les organes sexuels. D'après Laqueur (1992, repris par Christiane Sinding en 2003), « Jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, les organes sexuels féminins sont considérés comme une sorte de copie imparfaite des organes sexuels masculins ». C'est ce qui a alors, entre autres, justifié la domination du sexe masculin dans l'histoire. Ces différences vont être renforcées à partir du XIXe siècle et du début de l'endocrinologie. La découverte d'hormones différentes entre les hommes et les femmes constitue alors une preuve que les deux sexes sont opposés (Sinding, 2003). La masculinité est alors définie par la morphologie de l'individu, son anatomie et ses hormones. Cependant, de nombreux chercheurs comme Laqueur et Butler ont nié la réalité de ces différences biologiques comme définition des genres.

C'est également le point de vue de la sociologue R. W. Connell, une des premières à avoir travaillé sur les *masculinity studies*. Selon elle, la question de la masculinité est bien plus complexe que cela. Tout d'abord, elle distingue quatre types de masculinité : la masculinité hégémonique, la masculinité complice, la masculinité subordonnée et la masculinité marginalisée. Marie Buscatto rapporte la définition de ces différentes masculinités dans son ouvrage « Sociologies du genre » paru en 2014. Selon ses propos, la masculinité hégémonique est celle qui est exercée par ceux qui ont le pouvoir, elle justifie la domination des hommes sur les femmes et parfois même sur d'autres hommes. Ses caractéristiques principales sont celles que l'on associe aux « vrais hommes » comme l'hétérosexualité, une grande capacité de séduction, l'autorité ou le courage. Cette masculinité se situe au sommet de la hiérarchie du genre et domine toutes les autres catégories. La masculinité complice, elle, désigne ceux qui sont en accord avec les principes de la masculinité hégémonique, mais qui ne sont pas en capacité de l'exercer entièrement eux-mêmes. Ces individus relaient les valeurs de cette domination. Ensuite, la masculinité subordonnée désigne, quant à elle, les hommes qui ne se comportent pas comme ce qui est attendu des « vrais hommes ». Ce sont des individus

considérés comme « inférieurs » par les autres et sont en général ceux qui présentent des traits féminins ou liés à la féminité. Elle est principalement représentée par les hommes homosexuels. Enfin, la masculinité marginalisée est représentée par les hommes qui se retrouvent en marge de la société (classes populaires, immigrés, noirs, personne en situation de handicap, etc.). Des individus qui, par leur place dans la société, ne peuvent exercer les caractéristiques de la masculinité hégémonique et sont donc stigmatisés et sous la domination hégémonique.

Tous ces types de masculinité sont organisés hiérarchiquement dans l'ordre dans lequel ils ont été évoqués ci-dessus. La masculinité hégémonique exerce un contrôle sur tous les autres types ainsi que sur les femmes. Néanmoins, les hommes se retrouvant dans les catégories dites « inférieures » peuvent adopter des stratégies visant à se rapprocher des masculinités dites « supérieures ». De plus, chaque homme ne rentre pas parfaitement dans l'une ou l'autre de ces catégories, mais présentent des traits qui s'en rapprochent, ils peuvent même présenter des traits qui se rapprochent de plusieurs catégories différentes. Autrement dit, la masculinité n'est pas un concept figé qui répond à une définition précise. C'est un concept dont les contours sont flous et peuvent varier d'une personne à une autre.

1.2 Masculinité et virilité

Après avoir vu comment pouvait se définir le terme de masculinité, nous allons aborder un terme avec lequel il est souvent confondu : la virilité. Les termes de masculinité et de virilité ont-ils la même définition ? De nos jours, les contours de ces deux notions sont assez flous et confondus, mais cela n'a pas toujours été le cas. On associe toujours la virilité à la masculinité puisque tous deux renvoient à l'homme, mais finalement, qu'est-ce que la virilité ? Selon le dictionnaire Le Grand Robert, la virilité est « l'ensemble des attributs et caractères physiques, mentaux et sexuels de l'homme ». Cette définition se rapproche beaucoup de celle de la masculinité en dehors du fait que l'accent est mis sur la vigueur et la puissance sexuelle. Les caractères physiques et mentaux qui sont mentionnés sont toujours les mêmes qualités et vertus que l'on peut qualifier de positives : actif, énergique, courageux, fort, vigoureux, etc. (Rivoal, 2017). Haude Rivoal a effectué des recherches sur la distinction des termes de « masculinité » et de « virilité ». Ils sont effectivement étroitement corrélés, mais selon elle, la virilité ne serait « qu'un attribut parmi d'autres » de la masculinité. Elle en est alors arrivée à la définition suivante : « La virilité est une forme d'idéal, somme de représentations liées à l'idée de

performances (économique, sociale, sexuelle et corporelle). Elle est *un* attribut d'*une* forme de masculinité enrichie d'autres attributs comme la classe, la race, la sexualité, etc. ».

La virilité repose sur l'opposition à la féminité et la honte de passer pour une femme (Molinier, 2000). Il est indigne pour un homme de céder à ses émotions. C'est pourquoi, selon Molinier, la virilité est mobilisée comme une défense, en particulier dans le monde du travail. La virilité est un idéal à atteindre pour les hommes. Cet idéal nécessite une validation et implique donc un public. On pourrait alors penser que l'enjeu pour les hommes dans cette quête est l'approbation des femmes. En réalité, c'est la reconnaissance des pairs qui est recherchée, « être un homme aux yeux des hommes » (Corbin, Courtine & Vigarello, 2012). Dans le monde du travail, un homme doit alors être en mesure de montrer à ses collègues qu'il ne craint pas le danger. Il doit contrôler sa peur sous peine d'être méprisé et considéré comme une femme. La virilité est alors une stratégie qui permet en quelque sorte d'oublier la souffrance physique ou mentale que peut imposer le travail (Molinier, 2000).

La virilité n'est pas innée mais socialement construite et c'est ce qu'explique Christophe Dejours (1988, repris par Molinier en 2000). Selon lui, virilité et masculinité doivent absolument être différenciées puisque la masculinité est justement définie par l'affranchissement de la virilité stéréotypée. La virilité serait plutôt un caractère social tandis que la masculinité serait un achèvement psychique de l'homme. Molinier (2000) reprend les propos de Welzer-Lang (1994) pour souligner cette construction sociale : « La virilité, jusque dans sa participation à la vie sexuelle, est apprise et imposée aux garçons par le groupe des hommes, non seulement pour qu'ils se démarquent radicalement des femmes, mais pour qu'ils s'en distinguent hiérarchiquement ».

Comme dit précédemment, le statut de la virilité n'a pas toujours été celui que l'on connaît aujourd'hui. L'évolution de la virilité au cours des siècles sera retracée ici en grande partie grâce à l'ouvrage d'Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine et Georges Vigarello *Histoire de la virilité* (2012) en trois tomes (de l'Antiquité au XXI^e siècle).

Dans l'Antiquité grecque et romaine, la virilité était déjà considérée comme un idéal qui serait la forme la plus pure du masculin. Les qualités qui la définissent sont déjà la force, le courage, la puissance sexuelle, etc. Tandis que chez les Grecs, on va mettre l'accent sur la vaillance et la guerre, chez les Romains, ce sera plutôt sur la réflexion et la maturité. C'est lors de l'entrée dans la modernité que les valeurs de la virilité s'adoucissent laissant place à la délicatesse et la précaution et délaissant peu à peu les valeurs médiévales. C'est à ce moment

que la virilité connaît une de ses premières crises. Les nouveaux courtisans sont considérés par une partie de l'élite comme efféminés en raison du linge et du parfum dont ils usent. Les chevaliers sont devenus des cavaliers qui favorisent les allures gracieuses. La virilité n'a pas disparu, mais s'est transformée (Vigarello, 2013). Le contrôle de force est devenu une de ses qualités. Cependant, le caractère socialement construit de la virilité est ici démontré par le fait que sa démonstration est différente dans une même époque en fonction des classes sociales. Si c'est la délicatesse qui est maintenant de mise dans les classes favorisées, chez les paysans, on retrouve plutôt la force. Au XIXe siècle, la virilité a de nouveau évolué pour revenir à un statut plus violent. Les lieux de réunion entre hommes pour boire, fumer et raconter leurs exploits envers les femmes se multiplient. Ce sont des hauts lieux de transmissions des valeurs viriles (bordel, salle d'armes, fumoir, cabaret, etc.). L'éducation des jeunes garçons à cette époque est dure et implique le service militaire. La maîtrise de soi prend de l'importance ce qui implique la marginalisation des hommes homosexuels qui, selon la société, en sont dépourvus. Les différences subsistent entre la virilité des bourgeois et celle des classes populaires. Une nouvelle crise a lieu au XIXe siècle impliquant cette fois les femmes. Elles revendiquent de plus en plus de droits et veulent pratiquer des activités jusque-là interdites pour elles. Ce qui menace donc le statut de la domination masculine et de la virilité. Les campagnes pour la contraception, la protection ou encore l'avortement bouleversent la culture masculine. Si le statut du féminin prend de l'importance, c'est la virilité qui en perd (Vigarello, 2013). C'est au XXe siècle que la virilité connaît sa plus grande crise en raison du mouvement pour l'égalité des sexes. Lorsque la femme est reconnue comme un individu à part entière, la domination masculine en est fortement éprouvée. Même si des inégalités entre les sexes persistent, les femmes acquièrent de plus en plus de droits et s'émancipent. Les hommes perdent alors peu à peu la soumission des femmes, ce qui était une des caractéristiques fondamentales de la virilité. La virilité du soldat a perdu de son prestige suite à la Seconde Guerre mondiale. La montée du féminisme met à mal la position dominante des hommes. La relation des hommes avec les femmes et la famille est remodelée. La domination masculine n'a pas disparu, mais la virilité n'est plus un idéal à atteindre. Les possibilités de comportement pour les hommes sont alors plus variées. La virilité reste tout de même une stratégie de défense dans les milieux populaires. Elle perd donc de son importance et son emploi est peu à peu supplanté par le terme « masculin ».

1.3 La masculinité : une construction sociale et culturelle

Les deux parties précédentes montrent le caractère flou et changeant de la masculinité. On peut vite s'apercevoir sans même chercher très loin que les critères de la masculinité évoluent au cours du temps. En effet, aujourd'hui, il est inconcevable pour beaucoup qu'un homme puisse porter une robe, et pourtant, c'était très répandu à une certaine époque. Par conséquent, beaucoup de recherches ont été menées dans l'espoir de trouver le fondement de cette masculinité qui se trouve au-delà des différences biologiques. Dans son livre « filles-garçons : socialisation différenciée ? » Anne Dafflon Nouvelle nous parle de la démarcation entre les genres déjà effectuée au niveau de la garde-robe des enfants. Dans la société du XXI^e siècle, la sexuation est toujours extrêmement présente, et ce, dès le plus jeune âge. Afin de pouvoir annoncer au plus vite l'appartenance du bébé à un genre, toute sa garde-robe est constituée de pièces attribuées à ce même genre. Les couleurs, les motifs et les coupes de vêtements sont utilisés pour faire une différence entre les sexes. Pourtant, cette différence n'a pas toujours été effective. Du XVIII^e au XX^e siècle, tous les enfants, qu'ils soient filles ou garçons, portaient la robe jusqu'à 3 à 6 ans. À cette époque, les couleurs n'avaient pas encore de connotation de genre ancrée dans les mœurs. Lorsque cela a débuté, c'était même l'inverse de ce que nous connaissons aujourd'hui. Le rose était réservé aux garçons car c'était une couleur plus forte que le bleu qui était donc associé aux filles. Avec le temps, la signification de ces couleurs a évolué et nous ne connaissons pas les réelles origines de cet inversement. Les sociétés ont commencé à associer des couleurs aux genres afin de pouvoir savoir s'ils s'adressaient à un garçon ou à une fille puisque la façon dont ils allaient leur parler était différente. Ces palettes de couleurs ont donc perduré et se sont étoffées. Celle des garçons reste tout de même plus restreinte que celle des filles qui peuvent porter toutes les couleurs. Les garçons, quant à eux, portent principalement des couleurs foncées (bleu, vert, marron, etc.) et les libertés sont moindres. En effet, on peut facilement retrouver du bleu (couleur ancrée comme masculine) chez les filles, mais il est extrêmement rare de trouver du rose (couleur ancrée comme féminine) chez les garçons. Cette hostilité face à la couleur rose s'explique par la volonté à ne pas être associé au sexe féminin et montre encore le pouvoir de domination de la masculinité. Le vêtement a donc une grande importance dans la construction de l'identité genrée.

Scarlett Beauvalet-Boutouyrie et Emmanuelle Berthiaud nous expliquent quant à elles, dans leur livre « Le rose et le bleu : la fabrique du féminin et du masculin » (2016), que le

vêtement et l'apparence en général gardent toujours une place importante dans l'affirmation de l'identité genrée chez les adultes. Aujourd'hui, même si les mentalités évoluent, il reste tout de même inconcevable pour une majorité qu'un homme puisse porter une robe. Or, cette distinction s'est faite petit à petit à partir du XVI^e siècle seulement. Au Moyen-Âge, hommes et femmes portaient des robes ou autres vêtements longs. Si les hommes abandonnent la robe, les critères de masculinité sont toujours très différents de ceux que l'on connaît aujourd'hui. En effet, c'est à cette époque que les cosmétiques sont énormément utilisés par les deux sexes. Certes, cette utilisation relève plus d'une nécessité par rapport à l'hygiène et au maintien qui est de rigueur dans la haute société que du plaisir, mais il n'en est pas moins que cela était la norme chez les hommes aussi bien que chez les femmes. Ce n'est qu'à partir du XVIII^e siècle que les hommes renoncent aux cosmétiques, ornements et couleurs et qu'une véritable différenciation entre les sexes se met en place sur ce sujet. La mode masculine devient alors plus austère. Elle ne va plus beaucoup évoluer et suivra le cours de la mode tout en restant dans la sobriété.

Un aspect de la masculinité qui a du mal à évoluer concerne le travail. En effet, les hommes ont toujours été considérés plus aptes au travail que les femmes. Dès l'Antiquité, les mythes combinés aux théories médicales et à la pensée philosophique déclarent la femme plus faible que l'homme sur le plan anatomique, physiologique et psychique (Farioli, 2017). Si la femme est inférieure à l'homme en tout, elle ne peut donc pas accomplir les mêmes tâches que lui. Cette pensée a perduré et seul le travail des hommes a été reconnu durant des siècles. Lorsque les femmes ont pu accéder à un travail reconnu, elles ne pouvaient tout de même pas prétendre aux mêmes emplois que les hommes. Tous les emplois nécessitant des caractéristiques dites masculines comme la force, le courage, la ténacité n'étaient ouverts qu'aux hommes. Les femmes étant toujours considérées comme inférieures dans tous les domaines ne pouvaient pas non plus accéder ou du moins pas autant aux emplois intellectuels. Même depuis que les mentalités ont commencé à changer, les hommes sont toujours plus présents dans les filières à prestige et accèdent plus facilement à l'emploi et aux hautes positions hiérarchiques.

Puisque toutes ces caractéristiques de la masculinité ont évolué dans le temps et sont même différentes d'une société à l'autre, on peut présumer qu'elle est une construction. C'est du moins ce qu'affirment R. W. Connell et bien d'autres (Théry 2007 ; Mead 1949).

« Au sujet de la formation de l'identité masculine, Connell (1995 ; 2000) démontre que la masculinité est le produit d'un apprentissage social et qu'il est maintenant convenu de parler des masculinités au pluriel. Pour elle, les masculinités se redéfinissent sans cesse, selon les contextes historiques et culturels. Or, comme elle le souligne, une certaine forme de masculinité tend à s'imposer de façon plus manifeste que les autres. Il s'agit de la masculinité hégémonique ».

(propos de Connell 1995 ; 2000 repris par Anne-Marie Dionne en 2012)

D'autres comme Mosconi (2004, repris par Anne-Marie Dionne, 2012) pensent que la masculinité et plus particulièrement l'identité sexuelle se forme progressivement et est influencée par l'entourage, les expériences sociales et les médias.

Margaret Mead (*Male and female*, 1949 repris par Marie Buscatto 2019) postule que ces variations entre les sociétés de ce que constitue le « féminin » et le « masculin » montre le caractère culturel de cette construction. Ces normes sont perpétuées par les instances de socialisation et rendent naturelles ces différences pour les enfants.

Le concept de masculinité est donc une construction sociale sujette au changement. Elle est inculquée dès le plus jeune âge pour façonner des « hommes ». L'éducation des enfants est alors grandement différenciée en fonction de s'il appartient à un genre ou à l'autre. Pour modeler de « vrais hommes » qui correspondraient aux attentes de la société, les petits garçons sont baignés dans une « culture du mouvement et de l'action » (Odile Roynette-Gland, 2002). Les petits garçons sont beaucoup plus fréquemment confrontés à des activités qui sollicitent leur force physique et qui développent leur autonomie. L'éducation scolaire a également longtemps été faite de manière à ce que les garçons soient orientés vers la voie du travail. De plus, il n'y pas si longtemps encore, le service militaire constituait une étape obligatoire dans le cursus d'un homme. Il est clair que ce service participait et influençait grandement le processus de construction de l'identité masculine.

En somme, les sociétés construisent différents types de masculinités qui sont traduites par différentes caractéristiques que les personnes de sexe masculin doivent posséder. Pour cela, elles deviennent des normes sociales qui sont imprégnées dans les mentalités afin d'être

reproduites. Pierre Bourdieu (1998, p. 23 repris par Marie Buscatto) décide de nommer tous les comportements qui sont attendus d'un genre des « dispositions genrées ». Ces dispositions genrées sont tellement ancrées dans les sociétés qu'elles sont naturelles pour les enfants, cette séparation entre les deux sexes est totalement normale ainsi que les comportements qui viennent avec. Elles constituent ce qui est attendu de nous par la société, ce qui est acceptable et associé à notre sexe. Dès la petite enfance, les instances de socialisation orientent nos comportements en fonction de ces dispositions. L'étude de Christine Détrez (2011, repris par Marie Buscatto) le montre bien grâce aux lectures recherchées par les garçons. Elle a montré que dans son étude sur la lecture de manga que les garçons recherchent des mangas qui mettent en scène de l'action et des bagarres qui, selon elle, « participent à forger leur masculinité ».

2. La masculinité dans la littérature jeunesse

2.1 L'album jeunesse : un support riche et divers

L'album jeunesse est un genre appartenant à la littérature jeunesse. La principale particularité de ce genre est l'association du texte et de l'image. L'utilisation importante de l'image dans les albums leur offre une fourchette de lecteurs bien plus large que les autres. Ils peuvent être utilisés dès le plus jeune âge. Bien que les plus petits ne puissent pas les lire seuls, ils peuvent tout de même profiter de toutes les formes et les couleurs qui s'offrent à eux. La lecture d'un album par un adulte ne laisse pas pour autant l'enfant passif, il reste impliqué dans l'histoire en la regardant.

La richesse de l'album, en dehors des différents styles d'écriture ou d'illustration, vient de la multitude de combinaisons possibles entre l'image et le texte (iconotexte). Ceux-ci ne sont pas toujours similaires en tous points. Le texte peut apporter des informations que l'image ne donne pas et inversement. Les images sont d'ailleurs parfois plus parlantes que le texte, en ce qui concerne les descriptions physiques par exemple (Boulaire, 2018). L'image et le texte peuvent même être en contradiction totale, ce qui nécessite une implication plus importante du lecteur pour accéder à la compréhension de l'histoire. Il est même possible que l'un des deux ne soit pas ou très peu présent dans l'album.

Sophie Van der Linden met en avant l'importance du rôle que joue le support dans les albums jeunesse (l'album, le texte et l'image, 2008). En effet, la pliure centrale représente la séparation de deux espaces. Grâce à cette séparation, il est possible de donner plus d'importance au texte ou à l'image. Celui qui sera sur la page de gauche sera forcément lu en premier et aura donc plus de poids, l'autre viendra le confirmer ou le réfuter. Afin de montrer l'intérêt de l'album, elle affirme que : « [...] l'album est également caractérisé par la grande diversité de son organisation interne : alternance de pages de texte et d'image, séquences de vignettes ou entremêlement des énoncés sur la double page... Il est le lieu de tous les possibles ». D'autres auteurs, quant à eux, ne voient pas la pliure de la double page comme une cassure, mais plutôt comme une continuité de la première vers la deuxième page comme André François avec l'album *les larmes de crocodile* (édition de 2004).

L'album est une source qui permet de travailler l'imagination des plus jeunes. Il peut aussi bien mettre en scène des situations très courantes du quotidien que des situations

totalemment fictives, voir fantaisistes. Par le texte, l'enfant s'envole dans un nouveau monde construit dans son imaginaire. Par l'image, il le voit représenté. Le lecteur est alors transporté dans tout un tas de nouvelles histoires qu'il peut vivre à travers les personnages. Il peut ressentir les émotions des personnages ou bien celle que l'auteur a voulu procurer.

L'album est également, pour beaucoup, le premier rapport au langage écrit. Même si certains n'ont pas forcément la chance de pouvoir y accéder dès la petite enfance, il est très présent à l'école. Il y est d'ailleurs utilisé de bien des manières. L'album favorise grandement l'interdisciplinarité. Il en existe un grand nombre qui peut servir d'entrée ou de support dans un domaine. Il peut également être utile dans une optique d'enrichir le lexique des élèves ou bien pour favoriser leur entrée dans l'écrit. Afin d'inciter au mieux les élèves à lire, la lecture « plaisir » est de plus en plus encouragée dans les écoles. En effet, les enfants (et même les plus grands) sont bien plus enclins à la lecture si l'histoire leur plaît. Les élèves en plein apprentissage de la lecture ont besoin de lire régulièrement pour se perfectionner. Les temps comme « silence, on lit » et autres variantes qui durent en général une quinzaine de minutes donnent donc cette occasion aux élèves de pouvoir prendre un livre qui leur plaît et de le lire tranquillement. Pour des temps courts comme ceux-ci ou pour les élèves qui ont plus de difficultés pour lire, l'album est une très bonne option puisqu'il est souvent assez court et contient bien moins de texte qu'un mini-roman par exemple.

2.2 Les représentations de la masculinité présentes dans les albums (fin du XXe siècle à aujourd'hui)

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

(Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002)

À travers la lecture de l'album tant utilisé par toutes les instances de socialisation (famille, école, etc.), les enfants ne reçoivent pas seulement l'histoire qui y est racontée. Ils reçoivent également des normes, des codes et des représentations.

Selon Frawley (2008, propos repris par Anne-Marie Dionne) il est important de prendre en compte les représentations de genre qui sont véhiculées dans la littérature jeunesse parce que ce sont les premières auxquelles sont confrontés les enfants. Ces représentations encore très stéréotypées, peuvent grandement influencer la manière dont les enfants perçoivent le monde qui les entoure. Ces perceptions sont d'autant plus ancrées par le fait que ces livres sont, pour la plupart, lus et relus avec leur entourage. Ce qui leur octroie une valeur sentimentale.

Les albums alliant texte et image renvoient d'autant plus de représentations. Ce qui n'est pas explicité dans le texte l'est par les images.

Depuis les années 1970, le sexisme véhiculé dans les albums jeunesse (et le reste de la littérature jeunesse) est dénoncé, ce qui a donné naissance à de nombreuses recherches sur le sujet. La plupart de ces recherches se sont concentrées sur la place et le rôle des femmes. Elles étaient bien trop peu représentées, et lorsqu'elles l'étaient, de manière très stéréotypée. Dès lors, ces recherches ont ouvert les yeux à de nombreux auteurs et de plus en plus de livres « contre-stéréotypés » ont vu le jour. La femme, ou plus souvent la fille était alors plus représentée, et ce, dans des rôles sortant de plus en plus de l'ordinaire. Cependant, elle l'est toujours bien moins que les garçons. Cela est mis en évidence par les quelques recherches qui se sont alors concentrées sur les représentations du sexe masculin.

L'étude menée par Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer a pris en compte 537 albums illustrés destinés aux 0-9 ans publiés pour la première fois en France en 1994. Cette expérience a révélé une surreprésentation de la masculinité dans les albums illustrés. Nous entendons, ici, la masculinité comme tout personnage de sexe masculin peu importe son âge ou son humanité (humain ou animal anthropomorphe). Tout d'abord, selon cette étude, le personnage masculin est prépondérant sur la couverture. La couverture qui constitue le premier contact de l'enfant avec l'album. Qu'il soit seul ou accompagné, c'est le personnage masculin qui est le plus représenté. Lorsque l'on ouvre l'album, on se rend compte que cette présence est toujours importante au fil de l'histoire. La prédominance masculine est constatée sur tous les types de personnage, que ce soit chez les humains, les animaux, et même chez les figurants (type foule). Jusqu'ici, on observe donc une surreprésentation quantitative de la masculinité. Cependant, lorsque l'on regarde les fonctions occupées par ces personnages, on se rend compte que la surreprésentation est également qualitative. D'après les résultats, ils accèdent beaucoup plus au rôle de personnage principal. Ce rôle est celui qui est souvent considéré par les enfants comme « le plus important », celui auquel ils vont plus facilement s'identifier.

On peut voir que les normes et codes sociaux de la masculinité sont retransmis dans les albums que le personnage soit enfant ou adulte. Premièrement, les enfants, qui sont les personnages les plus souvent mis en avant dans les albums, ont généralement une conduite très stéréotypée. Les résultats de l'étude de Brugeilles, Cromer et Cromer dans la catégorie des activités exercées par les enfants le montrent bien. L'activité préférée des petits garçons est à 17,9 % de vivre des aventures. Ils font également bien plus de jeux en plein air et de bêtises. Ensuite, même si les enfants sont plus présents dans les rôles principaux, les parents ou autres adultes sont tout de même présents dans les histoires et n'échappent pas aux stéréotypes qui sont peut-être encore plus marqués. Les adultes masculins sont plus représentés avec leur profession, qui sont, en plus de cela, bien plus diversifiées et valorisantes socialement. Nous retrouvons le même genre de résultat en ce qui concerne leurs activités quotidiennes. Ils sont représentés en train de jardiner, de bricoler, de lire le journal ou encore d'écouter la radio ou regarder la télé. Toutes ces activités ou professions qui sont donc majoritairement exercées par des hommes dans les albums, sont les mêmes que celles qui sont attendues dans la réalité pour le genre masculin. Les albums illustrés contribuent donc à perpétuer les normes de la masculinité.

« Selon les circonstances, lorsqu'on suggère que le petit lecteur « s'identifie » à un personnage, on peut vouloir dire qu'il se trouve des traits communs avec ce personnage, ou bien qu'il a envie de ressembler au personnage, ou encore qu'il se compare au personnage en se demandant ce qu'il ferait s'il était à sa place. Cela peut aussi signifier que le lecteur ressent les mêmes émotions que le personnage, ou bien encore, qu'il s'immerge fictivement dans l'univers du personnage.

»

(Cécile Boulaire, 2018)

Cette citation nous montre qu'il y a de nombreuses façons de s'identifier à un personnage en fonction des lecteurs ainsi que des personnages rencontrés. Le plus souvent, le lecteur s'identifie au personnage, car il se reconnaît en lui (Boulaire, 2018). C'est la manière la plus courante car, dans ce cas, le processus d'identification peut se faire selon plusieurs caractéristiques. Dans cette histoire, le personnage peut avoir un trait physique commun avec le lecteur, il peut vivre une situation que le lecteur a déjà vécue, il peut avoir un caractère similaire ou encore un entourage qui ressemble au sien. Le lecteur peut se retrouver dans le

personnage par bien des aspects de sa vie. Dans un autre cas, si le lecteur souhaite ressembler au personnage, c'est souvent parce que ce personnage est un « héros » et qu'il ressent une admiration pour lui. Ce héros possède souvent une capacité qui sort de l'ordinaire et qui donne envie au lecteur, qui le fait rêver. Tous les différents processus d'identification à un personnage dans une histoire donnent une plus grande importance à l'histoire. Cela peut faire que l'histoire laisse plus facilement une trace (plus ou moins éphémère) dans la vie du lecteur. Cependant, ils peuvent également permettre une transmission plus importante et inconsciente des normes sociales. Si le lecteur souhaite ressembler au personnage et que ce personnage possède des caractéristiques stéréotypées de la masculinité, le lecteur va également vouloir les posséder. De plus, si ce personnage remet en cause les caractéristiques qui ne correspondent pas à ces normes, le lecteur peut aussi avoir tendance à les rejeter.

3. Un enjeu dans l'enseignement

3.1 Le rôle de l'école dans la transmission des normes de genre

Comme le dit Marie Gausse : « La féminité et la masculinité sont des modèles sociaux normatifs qui ne se développent pas naturellement, ils sont appris », et ce, dès la plus tendre enfance. C'est, tout d'abord, les parents qui jouent un très grand rôle dans la construction de ces modèles. Néanmoins, c'est à l'école que ce processus continue. Les stéréotypes sur l'éducation des enfants étant partagés par tous, les enseignants n'y échappent pas. Ils ont eux-mêmes intériorisé tout cela étant enfants et les perpétuent désormais que ce soit de manière consciente ou non. Les différences en fonction du genre sont toujours bien observables à l'école dans bien des aspects : au niveau de la motricité, de la gestion des émotions, des activités et jeux, du sport, des vêtements, des jouets et de la littérature (Gausse, 2016). Ces différences convergent avec les comportements attendus des deux sexes et sont donc souvent en faveur des garçons. Ils sont plus stimulés. La manipulation, la découverte, l'autonomie, les jeux éducatifs et la compétition leur sont priorités. Cette différenciation commence dès la maternelle et peut donc avoir un réel impact sur les enfants et la construction de leur identité sexuée. En effet, ces préjugés sont partagés par tous et il est assez rare qu'ils soient remis en question. Alors, les enfants vont être majoritairement amenés à participer à des activités qui sont supposés correspondre à leur sexe et cela va donc finir par orienter leurs goûts (Gausse, 2016).

Selon Doriane Montmasson, « Chercher à comprendre ce qui se joue dans l'acte de réception implique de considérer les enfants d'une part comme des acteurs sociaux à part entière, d'autre part comme de véritables protagonistes de la réception ». À l'école, les élèves reçoivent ce qui est attendu d'eux tout au long de leur scolarité. Cela fait partie de « l'expérience propre de l'enfant » (un des trois modes socio-cognitifs d'influence) qui « regroupe les conduites sexuées de l'enfant qui, selon leur plus ou moins grande adéquation par rapport aux attentes de l'entourage, suscitent des réactions » (Bussey et Bandura, 1999 repris par Chantal Zaouche-gaudron et Véronique Rouyer, 2002). Selon eux, les enfants recueillent toutes ces informations et les interprètent pour construire les catégories de sexe et savoir à laquelle ils appartiennent.

Les écarts au modèle de conduite attendu pour chaque sexe peuvent arriver, mais sont beaucoup plus fréquents chez les filles que les garçons qui y dérogent beaucoup moins (Gausse, 2016). Ce qui n'est pas vraiment étonnant au vu de la domination du sexe masculin. Il est bien plus toléré qu'une fille ait une conduite qui se rapprocherait du masculin puisque c'est le sexe

supérieur, quel mal à vouloir leur ressembler ? Cependant, il y a tout de même une limite à ce qui est accepté par la société. Si une fille est trop associée à un garçon, elle devient alors un « garçon manqué ». À l'inverse, toute conduite des garçons qui se rapprocherait d'un comportement dit « féminin » est très peu acceptée par la société. Ce qui fait que la plupart des garçons connaissent une vive hostilité envers toutes les conduites féminines puisque cela les discrédite en tant que garçons/ hommes.

L'école joue un rôle dans la perpétuation de ces stéréotypes, mais peut également jouer un rôle dans leur désamorçage, encore faut-il s'en rendre compte et vouloir les changer.

3.2 Les programmes du premier degré pour pallier les inégalités

Les représentations de la masculinité qui sont présentes à l'école ne font pas l'objet d'une entrée dans le programme, mais l'égalité homme-femme, oui.

Le code de l'éducation stipule que « la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire. Cette politique publique est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et que d'autres modèles de comportement se construisent sans discrimination sexiste ni violence. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel ». L'éducation à l'égalité a pris de plus en plus d'importance depuis les vingt dernières années. L'objectif de la convention interministérielle 2019-2024 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif est d'ailleurs de « modifier la division sexuée des rôles dans la société ». Pour cela, elle met l'accent entre autres sur la formation des personnels, une culture de l'égalité, une lutte contre les violences et encourage la mixité des filières et métiers.

Au niveau des enseignements, l'égalité filles-garçons constitue un axe fondamental du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est une priorité nationale à tous les niveaux de scolarité. Elle peut être le sujet principal d'une séance et ce dans n'importe quel enseignement, de l'EMC (enseignement moral et civique) aux sciences. Cependant, même lorsqu'elle ne constitue pas l'objet principal de la séance, elle doit être prise en compte : l'Histoire doit être mixte, les représentations questionnées, etc.

Dans les programmes Eduscol, nous pouvons retrouver une première référence au questionnement des stéréotypes dès la maternelle. L'école maternelle se veut de construire une

éducation au vivre-ensemble, dans l'égalité entre les filles et les garçons. C'est donc ici que commencent normalement la sensibilisation grâce à des jeux de rôles ou d'imitation, par exemple. Dès l'école élémentaire, la question de l'égalité filles-garçons et femmes-hommes traverse l'intégralité des programmes d'EMC (du cycle 2 au cycle 3) à travers les thématiques « Acquérir et partager les valeurs de la République » et « Respecter autrui ». Ces thématiques sont, d'après les programmes, en lien avec la déconstruction des stéréotypes et préjugés. De plus, on peut retrouver dans les programmes les autres enseignements avec lesquels il est possible de faire un lien avec l'égalité filles-garçons et la déconstruction des stéréotypes. On y retrouve alors : Questionner le monde (le monde du vivant, de la matière et des objets, le temps), Histoire (cycle 3), Langues vivantes étrangères, Enseignements artistiques et Education physique et sportive.

Enfin, on trouve une entrée dans le programme qui incite à l'utilisation d'albums et d'œuvres de littérature jeunesse afin d'aborder la question du genre. Ces albums doivent être bien choisis par l'enseignant pour que les élèves bénéficient d'un véritable travail sur le sens, l'interprétation et la mise en débat des textes. Mais alors, comment sont réceptionnés les albums lorsqu'ils ne sont pas questionnés ?

3.3 La réception des représentations de la masculinité par les élèves

Il existe peu de recherches concernant la réception des représentations de genre véhiculées par les albums jeunesse. Parmi celles qui en ont fait l'objet, les conclusions diffèrent. Tout d'abord, il y a les chercheurs, selon qui, la lecture d'albums stéréotypés peut avoir un impact important sur la construction identitaire des enfants. C'est le cas de Sigolène Couchot-Schiex (2022), qui, après le constat de la surreprésentation masculine dans les albums postule que « les effets sur la construction de soi enfantine sont importants : à l'issue de la lecture d'un album stéréotypé, les petites filles et garçons (2 à 5 ans) vont privilégier des jeux ou des jouets stéréotypés ». C'est également le point de vue de Sylvie Cromer et Adela Turin (1998) qui expliquent que les albums sont encore plus vecteurs de sexisme puisqu'ils combinent image et texte. Selon elles, les enseignants ne sont pas toujours conscients des stéréotypes qui peuvent être présents dans les albums qu'ils proposent à leurs élèves. De plus, même s'ils en sont conscients, ils minimisent l'impact que cela peut avoir. Enfin, selon elles, l'impact qu'ils peuvent avoir vient surtout du fait qu'ils sont lus et relus à maintes reprises. La plupart du temps,

les albums sont des ouvrages qui peuvent être présents à l'école et à la maison ce qui multiplie leur impact. Cependant, même si ces chercheuses clament que les représentations stéréotypées véhiculées par les albums ont un effet important sur les enfants, elles n'omettent pas l'influence que peut avoir la famille. C'est d'ailleurs sur ce point que se base la réflexion de Doriane Montmasson (2019), selon laquelle la réception des représentations se fait différemment en fonction des familles. D'après elle, il n'y a pas assez de recherches qui ont été effectuées pour en conclure qu'il y a bel et bien un effet sur les enfants. Elle reprend alors dans son article des études faites par différents chercheurs, dont une qui se base sur des entretiens avec des élèves de 5-6 ans et 6-8 ans suite à la lecture d'albums dits « neutres » et « contre-stéréotypés ». Il en est alors ressorti que les enfants de 5-6 ans interprétaient ces albums en fonction de leur socialisation familiale. Si la vision qu'ils ont à la maison est « traditionnelle » alors c'est de cette manière qu'ils ont interprété les albums. Si au contraire, la vision qu'ils ont chez eux est plus égalitaire, les albums ont été perçus comme tel. Les enfants de grande section ont analysé les albums de manière à ce qu'ils correspondent à leur conception déjà établie des rôles masculins et féminins en se désintéressant de ce que les contredisait. C'est une vision tout à fait différente qui s'est opérée chez les 6-8 ans qui eux, au contraire, ont réceptionné ces albums en identifiant les modèles de comportement différents de ceux qu'ils connaissent. Montmasson suppose alors que pour les plus âgés les albums constituent des « recueils de modèles de comportement ». Selon elle, le fait d'identifier ces modèles ne permet pas d'affirmer s'ils vont par la suite les mettre en application, mais que bien entendu, ils constituent un « répertoire » dans lequel ils pourront piocher. Il est alors important de mettre à disposition des élèves un répertoire varié de « modèles de comportement » et en particulier des normes moins stéréotypées. La littérature jeunesse a effectivement un poids socialisateur, mais cela n'implique pas la reproduction des modèles.

Il est alors important de questionner les normes présentes dans les albums et de faire preuve de réflexivité déjà en tant qu'enseignant et également amener les élèves à en faire autant.

Vers la question de recherche

Pour résumer, la masculinité (tout autant que la féminité) n'est qu'une construction sociale et culturelle répondant à des codes et normes qui varient dans l'espace et le temps. Les normes de la masculinité sont présentes dans les albums jeunesse que l'on utilise en classe avec les élèves. Les élèves réceptionnent alors de nombreux stéréotypes sur le genre. Il n'est pas encore avéré que les représentations de la masculinité dans les albums ont un réel impact sur la vision du monde par les élèves car c'est difficile à mesurer et trop peu d'études en ont fait l'objet.

La question doit être approfondie, en particulier lorsque l'on regarde le rapport annuel sur l'état du sexisme en France de cette année 2023. Le constat est sans appel : le sexisme tout comme les stéréotypes de genre, bien que reconnus, sont banalisés et acceptés par une majorité de la population. Le sexisme « ordinaire » pensé par la plupart comme sans conséquence contribue pourtant à la domination et à la violence des hommes. D'après ce rapport, les hommes sont en particulier touchés par le phénomène de déni de ce sexisme et de leur responsabilité dans les inégalités. Il existe encore une grande partie des hommes (majoritairement chez les jeunes) qui pensent que l'affirmation d'une masculinité hégémonique contribue à valoriser leur genre. Il est urgent de revoir l'image de la masculinité qui est encore à l'œuvre aujourd'hui.

Au regard de ce que j'ai vu, lu et compris ma question de recherche sera donc la suivante : En quoi une utilisation renouvelée des albums permettrait de questionner cette fabrique du masculin ?

J'émetts les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les albums contre-stéréotypés ou « égalitaires » permettent de poser un regard réflexif sur le sexisme et les normes de genre.

Hypothèse 2 : Questionner les albums lus permet aux élèves de prendre du recul sur les normes qui y sont transmises.

Hypothèse 3 : Les dispositifs de mise en débat permettent une confrontation et donc une ouverture des perceptions et conceptions des élèves.

Hypothèse 4 : Les normes de la masculinité véhiculées par les albums ne sont pas perçues de la même façon selon que l'élève est une fille ou un garçon.

II. Méthodologie

1. Présentation de la méthodologie choisie

L'objet choisi pour cette recherche est la littérature jeunesse car elle est présente tout au long de l'enfance et de l'adolescence. Elle peut être un exutoire pour les enfants, leur permettant de se créer une bulle imaginaire le temps de quelques instants. De s'évader. Tous les enfants ne bénéficient pas du même accès à la littérature ni du même goût pour celle-ci mais ils seront tout de même tous amenés à rencontrer différents livres lors de leur parcours. Ceux qui ne peuvent en bénéficier chez eux y ont accès à l'école. Ils sont offerts ou étudiés. Cette étude se centre plus particulièrement sur l'album car c'est le support phare pour les enfants à l'école primaire. Il est grandement utilisé par les enseignants et contient du texte ainsi que des images, ce qui le rend plus accessible pour tous.

De plus, nous avons vu que ces ouvrages véhiculent des normes sociales qui peuvent potentiellement influencer les enfants. Il est donc important de questionner ces normes. Nous nous concentrons ici sur les normes de la masculinité qui sont véhiculées et leur impact.

Pour rappel, la question posée pour cette recherche est : En quoi une utilisation renouvelée des albums permettrait de questionner cette fabrique du masculin ?

Pour donner suite aux hypothèses émises précédemment, la méthodologie faisant le plus sens est l'expérimentation dans une classe. Les hypothèses sont effectivement centrées sur les enfants et leurs représentations. Nous cherchons à savoir comment et pourquoi les représentations genrées des élèves peuvent évoluer.

Définition de l'expérimentation :

« Un mémoire de type expérimental consiste à concevoir un dispositif, une stratégie pédagogique, ou un choix didactique avec une classe dans laquelle on enseigne et d'en évaluer l'impact, l'efficacité, les effets. [...] Il s'agira d'émettre une hypothèse qui réponde au problème posé, de valider ou invalider cette hypothèse en confrontant le résultat aux résultats attendus, de contrôler et d'exploiter les résultats. »

(Alain Jaillet et Béatrice Mabilon-Bonfils, 2021)

La séquence menée a pour but de travailler les représentations stéréotypées que les enfants peuvent avoir. Lors de cette séquence, ils seront donc confrontés à différents types de masculinité présents dans les albums.

Nous avons vu précédemment que la masculinité est une construction sociale acquise tout au long du processus de construction de soi des garçons. Cette expérimentation a pour but d'élargir l'ouverture d'esprit ainsi que le bagage émotionnel des élèves en leur offrant de nouvelles visions de la masculinité qui sortent des normes imposées par la société. Grâce au corpus d'albums qui leur sera proposé, ils seront familiarisés avec différents types d'histoire, dont certains qu'ils n'ont peut-être pas encore rencontrés jusqu'ici. Cette séquence va également leur permettre de lire, d'écrire et de débattre. Avec cette expérimentation, nous pourrons observer si l'exposition à des masculinités d'un autre genre permet aux élèves de questionner les normes imposées par la société.

Cette expérimentation permettra alors de découvrir, observer et analyser :

- Les représentations de la masculinité déjà présentes chez les élèves.
- Comment les élèves perçoivent les représentations véhiculées par un album « stéréotypé ».
- Comment les élèves perçoivent les représentations d'un album « contre-stéréotypé ».
- Quel impact l'étude de ces albums « contre-stéréotypés » peut avoir sur leurs représentations initiales et sur celles perçues dans le premier album.

La séquence mise en œuvre sera donc articulée autour des représentations de la masculinité véhiculées par les albums jeunesse et comment les élèves les perçoivent.

2. Participants et contexte

L'expérimentation choisie sera menée dans une classe de CM1 comprenant 23 élèves. Parmi ces élèves, on dénombre 12 filles et 11 garçons tous âgés entre 8 et 10 ans au moment de l'expérimentation. Le choix de ces participants a été dicté par mon statut d'AED en préprofessionnalisation dans une école élémentaire. En effet, intervenant dans une classe de CM1 lors de mes journées à l'école, mon choix s'est naturellement porté sur celle-ci. De plus, cette expérimentation est plus facilement réalisable dans une classe de cycle 3 puisqu'elle propose plusieurs activités d'écriture plus ou moins longues. Les élèves possèdent également plus de recul et de vocabulaire pour décrire les albums.

Le public accueilli est plutôt hétérogène socialement. Cette classe a, par ailleurs, déjà bénéficié lors des années précédentes de discussions sur le sujet de l'égalité filles-garçons et hommes-femmes. Les élèves ont été sensibilisés à la question des métiers et des sports lors de travaux en EMC. Pour cela, ils ont étudié des hommes exerçant des métiers à tendance féminine et des femmes exerçant des métiers à tendance masculine. Cependant, les détails des discussions menées avec les élèves sur ces sujets ne sont pas connus.

De plus, le projet d'école comprend une section sur l'égalité fille-garçon. Il propose :

- Un travail sur l'égalité des sexes.
- La participation à des sports à dominante masculine (judo/ boxe) et féminine (danse) pour l'ensemble de la classe.
- Un projet annuel sur la parité dans les métiers.
- Une restructuration des albums proposés en BCD (Bibliothèque centre documentaire) avec un achat de livres dont les personnages principaux sont des filles.
- Une parité au niveau des élections des éco-délégués : chaque classe dispose d'une éco-délégué fille et d'un éco-délégué garçon, de même pour les suppléants).

3. Présentation de la séquence : matériel et procédure

3.1. Cheminement suivi pour le choix des albums

Cette séquence a pour but d'analyser les représentations des élèves et leur évolution une fois confrontés à plusieurs albums « contre-stéréotypés ». La première séance débutera avec la lecture d'un album « stéréotypé ». En effet, grâce à cet album, il sera possible de déterminer les représentations initiales des élèves en ce qui concerne les normes de genre.

Les choix des différents albums s'est surtout fait en fonction des disponibilités dans les bibliothèques environnantes et de la possibilité de les emprunter pour la période de l'expérimentation.

Les albums présents dans cette séquence mettent tous en scène au moins un personnage masculin. Les récits sont tous accessibles à la compréhension pour des élèves de cycle 3.

Le corpus d'albums doit être assez large pour proposer différentes représentations de la masculinité aux élèves. Grâce à la composition de cette séquence, les élèves pourront lire trois de ces albums et prendre connaissance des grands axes de six autres.

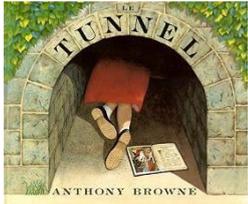
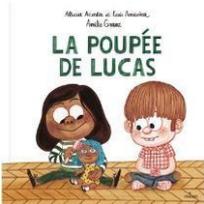
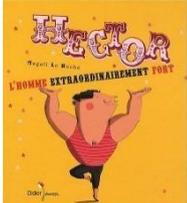
3.2. Présentation des albums

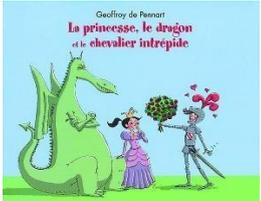
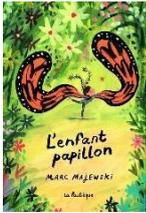
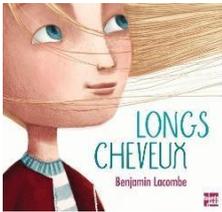
Lors de cette expérimentation, les élèves vont rencontrer un total de 10 albums :

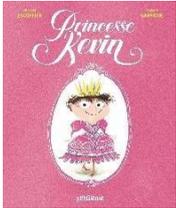
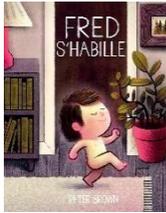
- *Le tunnel*, de Anthony Browne (Kaléidoscope, 1989)
- *La poupée de Lucas*, Alicia Acosta et Luis Amavisca (Milan, 2023)
- *Hector l'homme extraordinairement fort*, Magali Le Huche (Didier jeunesse, 2008)
- *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide*, Geoffroy de Pennart (L'école des loisirs, 2008)
- *Julian est une sirène*, Jessica Love (L'école des loisirs, 2018)
- *L'enfant papillon*, Marc Majewski (La Pastèque, 2022)
- *Longs cheveux*, Benjamin Lacombe (Talents hauts, 2006)
- *Vive mes ongles de toutes les couleurs*, Alicia Acosta, Luis Amavisca (Bayard Jeunesse, 2023)
- *Princesse Kevin*, Michaël ESCOFFIER (Glénat Jeunesse, 2018)
- *Fred s'habille*, Peter Brown (Kaléidoscope, 2022)

Grille de lecture :

Les albums présents dans cette séquence ont été choisis à partir de certains critères présentés ci-dessous :

| Les albums choisis : | Critères de sélection : |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Le tunnel</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Album des années 80. - Vision traditionnelle des filles et des garçons (couleurs et types de vêtements). - Les rôles féminins sont associés à la sphère privée, à l'intérieur et à des activités calmes (la lecture, la cuisine). - Les rôles masculins sont associés à l'extérieur (le père absent et Jack jouant dehors) ainsi qu'à des activités sportives (le football). - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « stéréotypé ». |
| <p style="text-align: center;">La poupée de Lucas</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est un garçon qui joue avec un jouet classé comme féminin (une poupée). - Des enfants des deux genres jouent à différents types de jeux ensemble. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p style="text-align: center;">Hector l'homme extraordinairement fort</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est l'homme le plus fort du cirque (physiquement) qui aime secrètement le tricot. - Montre qu'aimer une activité considérée comme féminine lorsque l'on est un homme n'est pas une honte. - Rejet par un groupe puis acceptation des autres. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p style="text-align: center;">La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est un chevalier exécutant plusieurs tâches dangereuses seulement par amour pour la princesse lorsqu'il aurait pu les éviter. - Il paraît idiot par ses choix mais finit par s'en sortir. |

| | |
|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre aspect de la personnalité masculine (l'amour aveugle). - Inversion des rôles normés. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p>Julian est une sirène</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Critique l'appartenance des vêtements/costumes à un genre. - Le personnage principal est un garçon qui se déguise en sirène (déguisement classé comme féminin). - Acceptation de la famille. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p>L'enfant papillon</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Critique l'appartenance des vêtements/costumes à un genre. - Le personnage principal est un garçon qui se déguise en papillon (déguisement qui n'a pas une connotation masculine assez forte). - Acceptation de la famille mais rejet des autres au premier abord. - Changement d'opinion des autres au cours de l'histoire. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p>Longs cheveux</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est un garçon aux cheveux longs. - Montre que les cheveux longs ne sont pas que féminins. - Acceptation de la famille mais rejet des autres. - Changement d'opinion des autres au cours de l'histoire. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p>Vive mes ongles de toutes les couleurs</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est un garçon qui aime se mettre du vernis à ongles. - Montre que le maquillage n'est pas que féminin. - Acceptation de la famille mais rejet des autres. - Changement d'opinion des autres au cours de l'histoire. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p style="text-align: center;">Princesse Kevin</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est un garçon qui se déguise en princesse. - Critique l'appartenance des vêtements/costumes à un genre. - Montre que le maquillage, le rose et les robes ne sont pas que féminins. - Acceptation de la famille mais rejet des autres. - Changement d'opinion des autres au cours de l'histoire. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |
| <p style="text-align: center;">Fred s'habille</p>  | <ul style="list-style-type: none"> - Montre un autre type de masculinité. - Le personnage principal est un garçon qui préfère s'habiller avec les vêtements et accessoires de sa mère plutôt que ceux de son père. - Critique l'appartenance des vêtements/costumes à un genre. - Montre que le maquillage, le rose et les robes ne sont pas que féminins. - Acceptation de la famille. - C'est pour ces raisons que l'album a été retenu comme « contre-stéréotypé ». |

Ces albums sont, pour la plupart, issus de différentes maisons d'édition qui revendiquent des engagements en lien avec notre recherche. La maison d'édition Milan, par exemple, se dit vouloir donner des clés pour bien réfléchir et développer son esprit critique. L'école des loisirs préfère proposer des « œuvres singulières » pour œuvrer à l'épanouissement des enfants. Ce sont les éditions Talents Hauts et Bayard Jeunesse qui présentent des engagements se rapprochant le plus du but de l'expérimentation. Talents Hauts a pour slogan : « des livres qui bousculent les idées reçues ». Ils proposent donc des choix éditoriaux engagés et diversifiés avec un engagement contre les discriminations notamment sexistes. Les éditions Bayard Jeunesse, quant à elles, veulent aider les enfants à comprendre le monde qui les entoure ainsi que les protéger en luttant contre le harcèlement scolaire.

Certains de ces engagements se reflètent dans les albums choisis ici. Par exemple, la ligne directrice des éditions Talents Hauts est bien retrouvée dans l'album *Longs cheveux* qui lutte contre l'idée reçue selon laquelle les hommes ne pourraient pas porter les cheveux longs et les discriminations qui peuvent en découler. Il en va de même pour les éditions Bayard Jeunesse qui, dans l'album *Vive mes ongles de toutes les couleurs*, mettent en scène un enfant qui se fait embêter à l'école à cause d'un comportement jugé anormal par la société (un garçon portant du vernis à ongles). Ce livre a pour but de faire réfléchir sur les moqueries à l'école et prévenir le harcèlement scolaire.

Ces albums sont également issus de temporalités différentes. Le plus grand écart se creuse entre *Le tunnel* et les autres. *Le tunnel* est sorti en 1989 juste après la création de la maison d'édition Kaléidoscope. Tous les autres albums sont sortis entre 2006 et 2023. Cet écart peut expliquer la différence de style d'écriture et d'illustrations. En effet, on observe depuis le début des années 2000 une revalorisation progressive de l'égalité filles-garçons dans la littérature jeunesse. Ce n'était pas autant un sujet d'actualité dans les années 80.

3.3. Mise en œuvre de la séquence

Cette séquence se compose de sept séances, proposées de façon hebdomadaire. Elle aura lieu sur les semaines 49, 50 et 51 (période 2), puis continuera sur les semaines 2, 3, 4 et 5 (période 3). Les séances dureront chacune 45 minutes. L'objectif est de déterminer les représentations (stéréotypées ou non) présentes chez les élèves et d'analyser leur évolution au travers de la déconstruction effectuée au cours des différentes séances. Cette déconstruction sera basée sur la lecture et la mise en réflexivité des albums contre-stéréotypés évoqués précédemment.

Pour débiter cette expérimentation, les élèves seront soumis à une évaluation diagnostique. Elle ne leur sera pas présentée comme telle au premier abord. Afin de ne pas biaiser la manière de réfléchir des élèves, ils n'auront pas connaissance du but de la séquence au début. Pour l'évaluation diagnostique, les élèves devront alors décrire les personnages d'un livre dit « stéréotypé ». Pour cela, dans un premier temps, l'album leur sera lu sans leur montrer les images. Ils devront alors imaginer les personnages afin de pouvoir les dessiner à la fin de la lecture. Ces dessins permettront de voir comment ils représentent une fille ainsi qu'un garçon (les couleurs, les vêtements et les caractéristiques physiques utilisés). Dans un second temps, une deuxième lecture aura lieu, cette fois en montrant les images. Grâce à cette deuxième

lecture, les élèves devront décrire le caractère des personnages. À cette fin, ils utiliseront un post-it pour chaque personnage. Une fois la description terminée, chaque élève devra venir coller ses post-it au tableau en énonçant une des caractéristiques parmi celles qu'il aura écrites pour chaque personnage. À la fin des passages, les élèves auront le loisir de débattre s'ils ne sont pas d'accord avec certaines des caractéristiques énoncées par leurs camarades. Ce débat permettra d'avoir plus de détails sur ce qui a mené aux différentes réflexions. Le recueil de toutes ces données (post-it et débat) permettra d'analyser les représentations initiales des élèves face à un album « stéréotypé ». Ecrire sur des post-it permet de faciliter l'affichage au tableau ainsi que la collecte séparée des personnages. Les couleurs rendent la distinction plus simple et le format permet de les déplacer/ regrouper plus facilement.

L'album étudié lors de la deuxième séance fera office de mise en tension. En effet, nous passerons d'un album « stéréotypé » à un album « contre-stéréotypé ». L'étude de cet album se fera sur le même schéma que celui étudié lors de l'évaluation diagnostique. Cela rendra plus évidentes les différences retenues entre les deux albums.

À la suite de l'étude de ces deux premiers albums, les élèves se verront proposer huit nouveaux albums. Lors de la troisième séance, ils seront répartis en quatre groupes de cinq à six élèves. Chaque groupe recevra deux albums qu'il devra lire et pour lesquels il devra décrire les personnages (au niveau du physique et du caractère). Après avoir fait ces descriptions, chaque groupe devra également noter les points communs et les différences qu'il trouve entre les deux albums. Les élèves devront alors analyser les albums et leur structure afin de relever les informations nécessaires. Les groupes devront présenter brièvement leurs albums à la fin de la séance. Cette présentation permettra aux élèves de choisir des éléments clés de l'histoire qui leur paraissent importants pour la compréhension. Les albums étudiés dans cette séance seront des albums « contre-stéréotypés » afin de proposer de nouvelles visions de la masculinité aux élèves. Les duos d'albums distribués ont été choisis en fonction de la similarité de la vision de la masculinité qu'ils proposent (voir grille) :

- Hector l'homme extraordinairement fort / La princesse, le dragon et le chevalier intrépide
- Julian est une sirène / L'enfant papillon
- Longs cheveux / Vives mes ongles de toutes les couleurs
- Princesse Kevin / Fred s'habille

Lors de la quatrième séance, un retour sera fait sur le premier album lu (*Le tunnel*). Cette nouvelle lecture a pour but de faire émerger chez les élèves la vision d'un contraste entre cet album et les neuf autres de la séquence. Un débat sera alors initié et guidé si besoin afin de mettre en lumière les points communs et les différences entre ces albums. Les élèves auront à disposition les récapitulatifs des descriptions précédemment données pour chaque album. Ce débat permettra aux élèves de se poser des questions, d'essayer de faire des liens. Ils devront se construire une opinion et la confronter à celle des autres. Cette séance a pour objectif de faire émerger la notion de « stéréotype » qui sera traitée dans la séance suivante qui fera, quant à elle, office d'institutionnalisation de ce terme. Cette cinquième séance sera initiée à partir des débats ayant déjà eu lieu et sera adaptée en fonction de ceux-ci.

C'est à la sixième séance que l'évaluation finale va avoir lieu. Les élèves seront alors amenés à créer et rédiger une histoire. Ils pourront s'appuyer ou non sur tout ce qui aura été vu durant la séquence. L'histoire devra mettre en scène au moins un personnage masculin. Des dessins représentant les personnages pourront y être incorporés. Cette évaluation a donc pour objectif de laisser les élèves s'exprimer par eux-mêmes à l'écrit. Cela permettra alors de voir les élèves qui auront rédigé une histoire avec un personnage masculin ayant des caractéristiques plutôt stéréotypées ou à l'inverse, se détachant des normes.

La septième séance constituera un retour sur l'histoire écrite par les élèves. Les élèves qui le souhaitent pourront alors lire leur histoire et en discuter avec le reste de la classe.

Il est important, au cours de ces séances, de recueillir le point de vue de filles et de garçons afin de collecter des données concernant l'hypothèse 5 : « Les normes de la masculinité véhiculées par les albums ne sont pas perçues de la même façon selon que l'élève est une fille ou un garçon. ».

Cette séquence propose une utilisation différente des albums dans le sens où ce n'est pas une lecture seule de ces albums qui est proposée aux élèves. Ils vont pouvoir appréhender le support par eux-mêmes, regarder les images et questionner leur sens, leur interprétation. Ils vont pouvoir également étudier le texte et ce qui en ressort. Ils seront invités à porter un regard réflexif sur ces albums, à se poser des questions. Ces questions vont les amener à débattre entre eux afin d'exprimer leur opinion. Ils devront apprendre à s'écouter et à communiquer dans le respect. L'avis des autres pourrait les amener à revoir leur propre vision. Chaque élément

évoqué peut conduire à la réflexion des autres. Ce sont ces réflexions qui vont permettre d'arriver au terme de stéréotype et ce qui en découle.

3.4. Recueil des données

Les données recueillies dans cette expérimentation sont de nature qualitative puisque nous ne cherchons pas de réponse spécifique prédéfinie. Nous collectons des réactions et des écrits d'élèves.

Définition étude qualitative :

« Une étude qualitative a pour but de comprendre ou d'exprimer un phénomène (comportement de groupe, un phénomène, un fait ou un sujet). Il s'agit d'une méthode de recherche plus descriptive et qui se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification. Les résultats d'une étude qualitative [...] sont en général exprimés avec des mots. »

(Gaspard Claude, Scribbr, 2020)

Les résultats seront donc relevés et analysés selon plusieurs indicateurs. Tout d'abord, tout au long de la séquence, les écrits des élèves seront pris en compte ainsi que leurs réactions lors des débats qui seront prises en note. Les interactions et réactions des élèves lors des temps d'échange seront consignées dans un carnet d'observation. Les productions que les élèves seront amenés à faire durant la séquence (descriptions des albums et des personnages) seront également analysées en fonction de certains critères. Les traits de caractères relevés seront quantifiés afin de repérer les occurrences les plus présentes. En ce qui concerne les productions du type dessin, elles seront analysées en relevant les stéréotypes les plus « classiques » (longueur des cheveux et types et couleurs des vêtements). Ces résultats seront également quantifiés pour en compter les occurrences. Ces données permettront d'observer l'évolution présente ou non au cours de la séquence.

Lors de l'évaluation finale, les élèves devront rédiger leur propre histoire. L'analyse de leur production se fera en suivant certains indicateurs. Tout d'abord, la nature de l'histoire sera

prise en compte. Puis, en ce qui concerne les personnages, nous allons nous intéresser à la description physique qui en aura été faite (types et couleurs des vêtements choisis, cheveux, morphologie). Et enfin, nous nous intéresserons au profil psychologique des personnages et donc ce qui concerne leur caractère ainsi que leurs relations aux autres. Avec tous ces résultats, nous pourrons alors observer s'il y a eu une évolution entre les représentations que les élèves avaient lors de la première séance et les personnages qu'ils ont créés pour cette histoire.

III. Analyse des résultats

L'expérimentation décrite dans la partie précédente a été menée dans une classe de CM1 composée lors de la première séance de 23 élèves dont 12 filles et 11 garçons. Il est important de préciser qu'au cours de la séquence (entre la séance 5 et la séance 6) un élève a quitté la classe. De plus, lors de la séance 6 quatre autres élèves étaient absents. Des résultats ont donc été relevés concernant ces élèves durant les autres séances sans pour autant pouvoir en voir l'évolution lors de l'évaluation finale.

1. Evaluation diagnostique et représentations initiales des élèves

Cette séquence a débuté avec une évaluation diagnostique utilisant un album classé comme « stéréotypé » afin de voir la vision des élèves concernant ce type d'ouvrage. Après la lecture seule (sans les images) de l'album, les élèves ont donc dû dessiner les personnages dans le but de relever les traits qui ressortaient instinctivement lorsqu'ils devaient décrire le physique de personnages masculins ou féminins. Les productions ont été analysées en fonction des critères suivants : longueur des cheveux, type et couleurs des vêtements. En regardant les résultats grâce aux graphiques en annexe n°3, nous observons que les représentations physiques des personnages suivent la norme imposée par la société. Le personnage masculin est, dans tous les cas, représenté avec les cheveux courts tandis que le personnage féminin est représenté avec les cheveux longs. Dans plus de 80% des cas, les vêtements accordés au personnage masculin sont dans des couleurs de type bleu, vert ou marron tandis que le personnage féminin se voit accorder des couleurs telles que le rose, violet ou le rouge. Enfin, le personnage masculin porte toujours un pantalon contre seulement 20% des personnages féminins auxquels les élèves ont souvent préféré la robe ou la jupe. Ces représentations physiques sont typiques de ce que l'on peut rencontrer dans la majorité des albums que les élèves sont amenés à lire. Il n'est donc pas étonnant de retrouver ce genre de résultats. Cependant, cela montre encore une fois le poids des normes genrées que la société transmet.

Suite à une relecture de l'album en montrant les images, les élèves ont dû rapporter les caractéristiques morales des personnages. Toutes les caractéristiques ont été relevées et quantifiées afin d'en compter les occurrences. Seules les sept caractéristiques avec le plus d'occurrences ont été retenues et sont visibles sur les graphiques en annexe n°4. Nous pouvons voir que le personnage de Rose présente des caractéristiques typiques des stéréotypes féminins. Elle est gentille, préfère rester à l'intérieur pour lire et est assez peureuse. D'un autre côté, le

personnage de Jack présente également des caractéristiques typiques des stéréotypes de son genre. Il est courageux, méchant, moqueur envers sa sœur et préfère les activités d'extérieur. Nous pouvons donc observer un personnage féminin encore centré sur la sphère familiale de la maison qui a un comportement doux et qui pratique des activités calmes ainsi qu'un personnage masculin qui en est tout l'opposé. Jack a un comportement plus agressif et il s'adonne à des activités qui bougent plus, plutôt reliées au sport. Les comportements observés pour ces deux personnages sont donc typiques des comportements attendus pour leur genre.

Les caractéristiques des personnages relevées par les élèves peuvent être classées comme stéréotypées. Néanmoins, elles correspondent bien à la représentation des personnages qui est donnée dans l'album. Les élèves ne pouvaient pas relever des caractéristiques non stéréotypées si elles n'étaient pas présentes dans l'album. Cependant, lors des discussions menées pendant cette première séance, aucun élève n'a souligné le caractère stéréotypé de cet album ou de ses personnages. C'est alors ce point qui montre que les stéréotypes ont sûrement été intériorisés par les élèves. Ces normes ont pu être intériorisées de bien des manières, que ce soit par les lectures déjà rencontrées ou par le contexte familial. Le comportement des personnages de l'album étudié lors de cette séance ne fait pas réagir les élèves puisque c'est un comportement qui est attendu selon les normes et qu'ils n'ont sûrement pas encore développé un regard critique vis-à-vis de celles-ci.

2. Evolution au cours du projet et évaluation finale

Suite à cette évaluation diagnostique, la deuxième séance avait alors pour but de faire étudier un nouvel album exactement de la même manière que le premier. Cependant, cette fois-ci, l'album proposé était classé comme « contre-stéréotypé ». Cela permettrait de faire ressortir les différences entre ces deux albums.

Les résultats au niveau des caractéristiques physiques ont peu changé entre les deux séances mais nous pouvons tout de même noter quelques différences grâce au graphique en annexe n°5. Si le personnage masculin reste, dans tous les cas, représenté avec les cheveux courts, le personnage féminin n'est plus qu'à 95% représenté avec les cheveux longs. Seulement 63% des personnages masculins portent des vêtements avec des couleurs comme le bleu, le vert ou le marron. Le personnage féminin n'est quant à lui plus qu'à 45% représenté avec des vêtements roses, violets ou rouges. Ces diminutions se font souvent au profit d'autres couleurs n'appartenant pas aux deux autres catégories (jaune et orange) ou à un mélange des couleurs de

ces deux catégories. La différence la plus significative s'observe dans le type de vêtements portés par les personnages féminins qui sont, maintenant, en pantalon dans 47% des cas. Le seul paramètre connu changeant entre cette séance et la précédente (espacées d'une semaine) est la nature de l'histoire. En effet, nous ne pouvons pas savoir à quelles autres raisons peuvent être dues ces fluctuations en dehors du caractère « contre-stéréotypé » de l'album. Ce paramètre peut expliquer les différences de résultat dans la mesure où les personnages présentent des comportements s'éloignant de la norme de leur genre. Cela a donc pu influencer la vision que les élèves se faisaient d'eux.

C'est au niveau des caractéristiques morales que le changement est réellement visible (annexe n°6). Puisque l'album qui était proposé lors de cette séance est classé comme « contre-stéréotypé », la masculinité qui y est représentée est complètement différente de celle du premier album. Le personnage masculin s'est alors vu attribué des traits tels que « triste » (69,5%), « aime les poupées » (43,4%) ou « peureux » (26%). Certaines des caractéristiques relevées pour le personnage masculin, ici, correspondent à des caractéristiques qui ont pu être relevées pour le personnage féminin de l'album précédent. Le personnage féminin quant à lui garde le même genre de caractéristiques (gentille, joyeuse, prête ses jouets, etc.). Nous pouvons observer que la représentation de la masculinité dans cet album sort des normes que l'on rencontre habituellement et que les élèves ont su repérer le comportement différent du personnage masculin. Cependant, lors du temps d'échange entre les élèves sur ces caractéristiques, aucune mention de différence par rapport au premier album n'a été notée. Ils ont tout de même pointé le fait que le personnage masculin aimait les poupées d'une manière qui induisait que ce n'était pas commun. Nous pouvons supposer qu'ils ont perçu le nouveau type de représentation de la masculinité introduit ici mais qu'ils n'en perçoivent pas encore les enjeux.

La troisième séance avait pour objectif d'introduire plusieurs nouvelles représentations de la masculinité qualifiées comme « contre-stéréotypées ». Les élèves ont, lors de cette séance, formé des groupes (décidés au préalable en fonction des personnalités des élèves) afin qu'ils puissent discuter entre eux de ce qu'ils observaient dans les albums. En manipulant eux-mêmes les albums, les élèves ont pu les analyser à leur convenance afin de relever, cette fois-ci, tout ce qui pouvait décrire le personnage principal. Une fois les descriptions effectuées pour les deux albums, le groupe devait en relever les points communs et différences. Cette étape permettait d'observer si la visée du livre avait été saisie par les élèves. Il était important que chaque groupe prenne connaissance des thématiques de chaque album pour enrichir leur répertoire. Suite à

ce travail, les groupes ont donc dû présenter leurs deux albums en résumant l'histoire. Les productions de chaque groupe ont été répertoriées dans la grille d'analyse en annexe n°7.

Nous pouvons voir que, pour le premier groupe, peu de caractéristiques physiques et morales ont été relevées pour les deux albums. Nous voyons grâce au point commun que l'enjeu des deux albums a tout de même été saisi (les deux personnages sont moqués par les autres). Les différences manquent encore de précision. En ce qui concerne le deuxième groupe, aucune caractéristique physique n'a été relevée pour les deux albums. Les caractéristiques morales relevées restent centrées sur le titre et le but principal de l'histoire. Nous pouvons tout de même supposer que la visée est en partie saisie lorsque nous regardons les points communs : « Ils veulent tous les deux devenir quelque chose ». Le troisième groupe n'a pas listé de caractéristique physique non plus. Pour ce qui est des caractéristiques morales, il est intéressant de voir ce qui a été noté pour le premier album. Nous pouvons voir que les élèves de ce groupe se sont seulement concentrés sur la fin de l'histoire. Tout au long de l'histoire, le personnage est heureux de se déguiser en princesse pour le carnaval et c'est seulement à la fin qu'il trouve que le déguisement n'est finalement pas si pratique. Pourtant, les élèves ont seulement noté qu'il n'aimait pas être une princesse, porter du maquillage ou des talons. Ce qui est également intéressant de prendre en compte, est qu'ils n'ont pas fait de même pour le second album. Ce qui ressort de ces deux albums est que les deux garçons « aiment s'habiller en fille ». Pour terminer, les réponses du quatrième groupe sont, quant à elles, moins développées. Les descriptions du premier album ne prennent par exemple pas en compte le fait que le personnage principal pratique le tricot ou qu'il aide tout le monde. Le personnage du deuxième album a, lui, droit à plus de caractéristiques comme : prétentieux, pas malin, etc. C'est au niveau des points communs et différences que nous voyons que l'enjeu des albums n'a peut-être pas bien été compris par les élèves puisque qu'ils sont concentrés sur des points tels que les types de personnages présents (forts et méchants) sans évoquer l'aspect « contre-stéréotypé » des albums.

Finalement, le fait de manipuler eux-mêmes les albums n'a pas eu le même effet pour tout le monde. Pour certains, cela les a aidés à mieux s'approprier l'histoire et pouvoir relire certains passages pour relever ce qui était demandé. Pour d'autres, cela les a désintéressés. Cela peut être dû à l'organisation en groupe, favorisant pour certains la déconcentration.

Après la lecture de plusieurs albums classés comme « contre-stéréotypés » ainsi que les discussions menées, la quatrième séance avait pour objectif de revenir sur le premier album afin de faire émerger la notion de stéréotype. Après un résumé rapide de chaque album étudié, une

relecture de l'album *Le tunnel* a donc été effectuée. Les élèves ont ensuite été amenés à comparer cet album aux autres. Le but, ici, était de faire ressortir les différences entre cet album classé comme « stéréotypé » et tous les autres classés comme « contre-stéréotypés ». Les questions servant à mener le débat sont restées assez larges pour ne pas trop guider les élèves. J'ai tout de même été amenée à poser certaines questions (notées entre crochets) pour les amener à approfondir leurs propos lorsque je le jugeais nécessaire. Nous pouvons voir que l'enjeu des albums « contre-stéréotypés » a bien été perçu par une partie des élèves grâce aux réactions suivantes :

Elève I : « *Y'a 5 livres où les autres se moquent de leur apparence ou de ce qu'ils aiment. [POURQUOI ?] Parce qu'ils sont différents d'eux, ils ont pas la même chose. C'est des garçons ils doivent pas avoir ça... Pas en princesse, ni des ongles ni des cheveux....* »

Elève D : « *Ça montre que y'a pas que les filles qui peuvent se mettre du vernis à ongles ou se déguiser en princesse ou les garçons qui aiment les dragons. Y'a aussi les filles qui peuvent aimer les dragons. Les garçons peuvent être avec des cheveux longs, les filles avec les cheveux courts.* »

Cependant, la différence avec l'album *Le tunnel* reste vaguement perçue. Les élèves se concentrent surtout sur les nouvelles représentations de la masculinité qui les surprennent. Les questions posées ont alors été volontairement plus orientées sur la comparaison de l'album *Le Tunnel* avec les autres. Tandis que plusieurs élèves se focalisent surtout sur le contexte de l'histoire comme la présence d'un tunnel et de monstres, nous pouvons tout de même observer d'autres élèves se rapprochant du sujet recherché :

Elève Q : « *Comme je disais tout à l'heure y'a beaucoup d'histoires où c'est des garçons qui essayent de mettre du vernis, de se déguiser et après les autres ils se moquent d'eux. Y'avait des enfants et bah ils sont amis avec eux. Donc c'est pas la même chose que le premier livre parce que ça parle pas de la même chose. Le tunnel y'a pas de garçon qui se déguise.* »

Voyant que les élèves avaient du mal à comprendre sur quelle piste nous cherchions à les amener, les questions se sont faites plus précises. Elles se sont orientées sur la description morale qui avait été faite pour le personnage de Jack (*Le tunnel*) ainsi que les autres personnages

masculins afin d'en faire ressortir les différences. La discussion s'est précisée mais les élèves ne se rapprochaient pas encore de la notion de stéréotype. Par la suite, les élèves ont été amenés à faire des groupes d'albums qui pourraient être associés. Cela permettait de faire ressortir la thématique de chaque album et de potentiellement remarquer que l'album *Le tunnel* ne pouvait être associé à aucun autre album. Voici donc quelques propositions de groupements faites par les élèves :

Elève R : « Princesse Kevin avec Vive mes ongles de toutes les couleurs. [Pourquoi ?] Parce que ça parle de la même chose, y'a des gens qui se moquent d'eux. »

Elève K : « On peut rajouter L'enfant papillon je pense. [Pourquoi ?] Parce qu'on se moque de lui aussi. »

Elève I : « Vive mes ongles de toutes les couleurs et Princesse Kevin, les deux se passent à l'école et ils se font moquer. Donc l'enfant papillon il est pas à l'école. Longs cheveux aussi il est à l'école. »

Elève J : « On peut mettre Fred s'habille avec vive mes ongles de toutes les couleurs parce qu'ils se mettent du maquillage ou du vernis les deux. »

Classe : « Bah non parce qu'il y en a un qui se passe pas à l'école et l'autre si. »

Elève Q : « On peut aussi faire un groupe avec ceux où les autres personnes se moquent d'eux. »

Elève S : « Le tunnel ça va avec la princesse. Ça se passe dans une forêt. »

Elève D : « J'aurais mis Hector et longs cheveux ensemble parce que normalement c'est plus les filles qui ont les longs cheveux et c'est plus les filles qui font du tricot. »

Elève S : « Bah non les garçons aussi ils font du tricot. »

Elève K : « Bah non moi je fais du tricot. »

Elève D : « Oui mais on ne voit pas ça tous les jours. »

Nous pouvons voir avec ces discussions que certains élèves sont encore attachés au lieu ou au contexte dans lequel se passe l'histoire plus que sur ce qui se passe durant l'histoire.

Grâce aux indications, les élèves ont fini par voir que l'album *Le tunnel* n'appartenait réellement à aucun groupe :

Elève T : « Oui parce qu'il est pas comme les autres histoires. »

Elève Q : « Parce que ça ne parle pas de gens qui se déguisent et tout. »

Elève S : « Bah oui y'a pas de rapport parce que dans le tunnel y'a pas de maquillage, c'est pas à l'école... »

À la fin de la discussion, le terme de stéréotype n'a pas été mentionné par les élèves. Même s'ils voient bien les différences entre les albums et les comportements des personnages, ils n'évoquent pas de caractère normé pour l'album *Le tunnel*. J'ai donc fait le choix de garder l'institutionnalisation du terme « stéréotype » pour la séance suivante.

La cinquième séance a donc permis de définir le terme de « stéréotype » et de l'expliquer en utilisant des exemples pour qu'il soit compris de tous. Lors du rappel de la séance précédente, avant l'annonce du mot stéréotype, l'élève I fait une remarque se rapprochant de la notion :

Elève I : « Jack n'est pas comme tous les autres garçons, il ne se fait pas moquer, il est normal. [C'est-à-dire ?]. Bah les autres ils aiment bien porter comme des filles et lui il préfère juste des habits de garçon. Tous les autres ils ont un rapport en commun que quelque chose que les autres n'aiment pas et lui il est normal, il s'habille normalement comme tous les garçons »

C'est à la suite de cette intervention que j'ai trouvé le moment opportun pour annoncer le mot recherché : « stéréotype » et que nous avons pu le définir. Plusieurs exemples de stéréotypes très répandus ont été énoncés afin de clarifier la définition comme par exemple : Les filles aiment le rose. Les élèves ont ensuite décrit les stéréotypes trouvés dans l'album *Le tunnel*. Nous retrouvons alors des stéréotypes comme : le garçon bagarreur, qui se moque de sa sœur, qui aime jouer au foot, etc. Nous avons également décrit ceux qui sont dénoncés dans les autres albums. Nous pouvons relever quelques interventions montrant la réflexion des élèves sur le sujet telles que :

Elève Q : « Y'a plus des filles qui portent du vernis, y'a pas beaucoup de garçons. Y'a beaucoup plus de filles. »

Elève T : « On s'en fiche tant que pour eux c'est joli. »

Elève S : « *C'est pas que pour les filles mais je vois plus de filles en faire.* » (Référence au tricot)

Une fois le terme annoncé et défini, les élèves se sont rendu compte qu'ils en connaissaient plus qu'ils ne le pensaient et ont pu en dire beaucoup en dehors de ceux trouvés dans les albums. Cela montre qu'ils en ont compris la définition. Certaines réactions de la classe le démontrent également. Par exemple, après s'être mis d'accord sur le fait que les licornes étaient plutôt associées aux filles, j'ai demandé quelle créature serait alors associée aux garçons et la classe a directement répondu en cœur : « Les dragons ! ». De plus, lorsque nous avons regardé les pages du catalogue de décoration, les élèves étaient tous d'accord pour dire que la page contenant la chambre du garçon allait être bleue. L'essentiel de cette séance s'est donc concentré sur l'identification de stéréotypes connus des élèves.

L'expérimentation menée a abouti sur une évaluation finale prenant place en sixième séance. Cette évaluation permettait de voir les choix spontanés des élèves lorsqu'ils devaient écrire une histoire mettant en scène un personnage masculin. Les productions des élèves ont été analysées et répertoriées de manière anonyme en annexe n°8. Les seules informations connues en rapport avec l'identité de l'élève sont son genre ainsi que son groupe de travail lors de la séance 3. Les productions ont été analysées selon six critères : Genre de l'élève, thème de l'histoire, présentation des caractéristiques physiques du protagoniste masculin, présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin, ressenti et droit à la différence retenu, ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. Après observation de la grille nous pouvons donc voir que sur dix-huit productions, seulement six présentent une influence du travail effectué au cours de la séquence, dont quatre qui viennent des albums lus. Par influence, j'entends la démonstration d'une masculinité qui ne colle pas complètement aux normes. Les quatre histoires influencées par la lecture des albums (trame de l'histoire ressemblant à celle d'un album lu) ont été produites par des filles. En ce qui concerne les autres influences (provenant des débats et autres discussions), nous en avons deux et elles proviennent d'un garçon et d'une fille. Pour le reste des productions, aucune influence n'est à relever, c'est-à-dire qu'elles mettent en scène un personnage masculin sans caractéristique sortant des normes.

Nous pouvons remarquer une résistance masculine dans les histoires puisqu'une seule production d'un garçon montre un personnage masculin avec des caractéristiques apparentées

au genre féminin.

Sur les six histoires comportant un personnage masculin pouvant être classé comme « contre-stéréotypé », trois montrent le désir d'une évolution de la société. Les personnages mis en scène se faisant exclure au début de l'histoire, finissent par être acceptés par la société et c'est à ce moment qu'ils sont pleinement heureux. La famille est quant à elle souvent dans l'acceptation et dans l'aide (comme dans la plupart des albums étudiés).

Nous pouvons également constater que certains albums ont eu plus de poids que d'autres. En effet, nous observons plusieurs histoires lors desquelles les camarades d'école finissent par faire la même chose que le personnage principal. C'est ce que nous avons vu avec la lecture de l'album *Vive mes ongles de toutes les couleurs*. De plus, plusieurs personnages portent des robes comme dans *Princesse Kevin* et *Fred s'habille*.

Finalement, peu d'élèves se sont inspirés du travail effectué lors de la séquence pour la réalisation de leurs histoires.

Pour finir, lors de la dernière séance, les élèves qui le souhaitent ont pu lire leur production au reste de la classe. Un retour sur l'activité ainsi que sur toute la séquence a également pu être fait afin de clore le projet.

Nous pourrions alors envisager à la suite de ce projet, une continuité en revenant sur les productions des élèves pour les questionner. Le travail sur les stéréotypes pourrait être remobilisé pour analyser ces productions avec les élèves et ainsi comprendre leurs motivations.

3. Discussion des résultats

3.1. Hypothèse 1 :

Rappel de l'hypothèse n°1 : Les albums contre-stéréotypés ou « égalitaires » permettent de poser un regard réflexif sur le sexisme et les normes de genre.

Les normes de genre sont un sujet qu'il est important d'évoquer avec les élèves afin qu'ils puissent se rendre compte des normes qui sont transmises par la société et la manière dont elles influencent les comportements des individus qui la composent. L'école se doit d'intervenir dans ce processus pour ainsi permettre de limiter autant que possible les stéréotypes et les comportements liés à la norme qui peuvent nuire aux élèves, en particulier ceux présents dans le contexte de l'école. Lors de cette séquence j'ai donc choisi d'aborder ce sujet avec les élèves en utilisant le support de l'album. Ce procédé a permis de ne pas apporter directement la « réponse » aux élèves. Ce qui est entendu par-là, c'est que le sujet n'a pas directement été explicité aux élèves. Grâce aux albums et aux différentes représentations de la masculinité qu'ils présentaient, les élèves ont pu questionner ces normes. Ils ont pu les découvrir au fur et à mesure sans tout de suite savoir ce qui en ressortait. Une fois le sujet réellement présenté, ils ont réalisé à quel point les normes étaient présentes tout autour d'eux et l'impact qu'elles pouvaient avoir. Cette prise de conscience a permis de les questionner. Les élèves ont alors échangé leurs opinions au moyen du dispositif de débat qui sera développé dans une prochaine partie. Grâce aux corpus des 9 albums « contre-stéréotypés » et des nouvelles représentations de la masculinité qu'ils véhiculent, les élèves ont pu remettre en perspective les comportements qu'ils pensaient attribués d'office à un certain genre. Sans forcément s'en rendre compte, ils classaient des comportements comme appartenant à un genre ou à un autre. Grâce à cette remise en question, ils pourront maintenant revoir leur position.

Au regard des arguments apportés, cette hypothèse peut être validée.

3.2. Hypothèse 2 :

Rappel de l'hypothèse n°2 : Questionner les albums lus permet aux élèves de prendre du recul sur les normes qui y sont transmises.

Nous avons vu grâce à l'analyse de l'hypothèse précédente que le fait de lire des albums « contre-stéréotypés » en classe avait permis de questionner les normes de genre qui y étaient véhiculées. Cependant, est-ce suffisant pour prendre du recul sur ces normes ?

Au cours de la séquence, les questionnements et discussions ont été réceptionnés de manière différente en fonction des élèves. Elles ont tout de même eu leur utilité et le débat nous l'a démontré. En effet, avant d'en discuter, certains élèves n'avaient pas forcément compris le but de l'histoire qu'ils venaient de lire. C'est le fait d'avoir évoqué et défini ce qu'était un stéréotype qui a permis aux élèves de prendre du recul sur les histoires étudiées et d'en saisir le message véhiculé. Sans toutes ces discussions, il est probable que certains élèves soient tout à fait passés à côté de ces messages. Il est donc important d'inculquer aux élèves le fait de questionner ce qu'ils lisent afin d'en comprendre toute la mesure. Ce travail de remise en question n'est pas automatique pour tout le monde, surtout lors d'une lecture plaisir. Cependant, même si questionner les albums permet de mieux les appréhender, cela ne veut pas pour autant dire que l'on va adhérer à son point de vue. En effet, les albums ont été questionnés mais ce n'est pas pour autant que nous avons retrouvé une majorité d'histoires « contre-stéréotypées » lors de l'évaluation finale. Je dirais donc que questionner les albums permet une certaine réflexivité sur les normes qui y sont transmises mais que ce n'est pas toujours suffisant pour totalement les saisir et potentiellement s'en affranchir.

3.3. Hypothèse 3 :

Rappel de l'hypothèse n°3 : Les dispositifs de mise en débat permettent une confrontation et donc une ouverture des perceptions et conceptions des élèves.

Grâce aux notes prises lors des différents débats, nous avons pu observer que les élèves montrent des changements de réaction et de perception après avoir écouté l'avis de leurs camarades. En effet, il est arrivé plusieurs fois qu'un élève exprime un point de vue (exemple : le tricot est une activité de fille) et qui, après que plusieurs camarades lui disent que les garçons

pouvaient tout aussi bien en faire, a fini par changer d'avis. Cet argument a eu d'autant plus de poids quand un camarade garçon lui a dit que lui-même pratiquait le tricot. Nous pouvons nous rendre compte que les élèves changent plus facilement d'avis lorsqu'on leur montre un contre-exemple avec une personne qu'ils connaissent. Il n'en reste pas moins que ce sont ces discussions qui les amènent à revoir leur point de vue et à le mettre en perspective. Même si les élèves ne changent pas radicalement de position, nous voyons qu'ils réfléchissent à leur avis grâce aux remarques des autres camarades. Deux séances ont été le théâtre d'un débat et ces deux séances ont amené leur lot de discussions. Elles ont parfois eu du mal à commencer, les élèves ne sachant pas toujours quoi dire s'ils ne sont pas guidés. Cependant, une fois la parole prise par quelques élèves, les autres ont tendance à sortir du silence, en particulier lorsqu'ils ne sont pas d'accord. Le dispositif du débat présente tout de même des limites. Les élèves les plus timides n'ont pas osé prendre la parole et il n'est alors pas possible de connaître leur avis sur les différents sujets qui ont été évoqués. Nous ne pouvons donc pas savoir ce qu'ils pensaient avant ces séances et si leur avis a pu évoluer. Les élèves grands parleurs ont tendance à monopoliser la parole lors de ce procédé, non pas parce que les règles de prises de parole ne sont pas respectées, mais parce que les petits parleurs peuvent se sentir intimidés par autant d'interventions.

Avec de nouvelles règles permettant à tous les élèves de prendre la parole, le débat pourrait alors constituer un réel outil pour la révélation puis la confrontation des idées de chacun.

3.4. Hypothèse 4 :

Rappel de l'hypothèse n°4 : Les normes de la masculinité véhiculées par les albums ne sont pas perçues de la même façon selon que l'élève est une fille ou un garçon.

Lors de la séquence, plusieurs séances ont été mises en place afin de recueillir des données séparées entre les filles et les garçons pour voir leur évolution à chacun.

Lors des premières séances, peu de données ont pu être relevées différenciant les résultats des garçons de ceux des filles en dehors de leur nombre de prises de parole. De manière générale, les garçons ont pris autant la parole que les filles. En moyenne, quatre à cinq élèves de chaque genre ont pris la parole régulièrement. Nous ne pouvons donc pas déterminer une différence de réception entre les filles et les garçons à partir de ces données. Néanmoins, lors

des prises de parole, les filles ont été plus nombreuses à se rebeller contre les stéréotypes. Elles ont souvent été celles qui ont tenté de faire changer d'avis leurs camarades. Nous voyons donc, qu'à partir du moment où les élèves ont pris connaissance de ce qu'étaient les stéréotypes, une partie des filles avait déjà un certain recul par rapport à ceux-ci. Même si certains garçons ont également eu ce recul, ils étaient moins nombreux. Cependant, puisque nous n'avons pas pu entendre le point de vue de tous les élèves de la classe, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que d'autres élèves ne partageaient pas cette vision.

C'est alors grâce aux résultats des productions des élèves lors de l'évaluation finale que nous pouvons nous rendre compte que les thématiques présentées par les filles et les garçons sont différentes. En effet, les filles sont bien plus nombreuses à avoir montré un personnage masculin « contre-stéréotypé » dans leur histoire. Finalement, peu de productions ont montré un tel personnage mais, sur ces six productions, seulement une seule vient d'un garçon. Nous pouvons donc observer que même si tous les élèves ont participé aux mêmes discussions tout au long du projet, les garçons sont bien moins nombreux à avoir eu l'idée de présenter une histoire « contre-stéréotypée ». Les garçons ont souvent préféré des histoires en rapport avec leurs centres d'intérêts.

Les quelques données que nous avons pu récolter sur les différences dans la réception entre les filles et les garçons montrent que les garçons présentent une plus grande résistance à revoir leur position sur les stéréotypes. Cependant, ces données ne sont pas encore suffisantes pour pouvoir réellement affirmer que les normes de la masculinité véhiculées sont réceptionnées de manière différente en fonction de si l'élève est une fille ou un garçon.

4. Limites et biais

Dans la partie précédente, nous avons pu confirmer ou réfuter les hypothèses émises avant l'expérimentation. Cependant, bien que les observations confirment certains dires, les résultats ont pu être influencés par d'autres facteurs que ceux liés à l'expérimentation. En effet, il est possible que les albums lus lors de la séquence aient eu un réel impact sur les conceptions des élèves. Néanmoins, il est également possible que certains élèves aient écrit une histoire en lien avec les stéréotypes de genre parce que cette séance venait à la suite de tout le travail mené. Les élèves ont pu penser que c'est ce qui était attendu pour cet exercice et non parce que leurs représentations avaient réellement évolué. Pour pouvoir éviter ce biais, l'étude aurait dû se

dérouler sur une période bien plus longue et avec un intervalle plus grand entre la séquence et l'évaluation finale. Avec un travail sur une durée plus longue, il est également envisageable de penser que d'autres élèves auraient pu manifester un changement dans leurs représentations. Il faut également envisager le fait que la présence de contre-stéréotypes dans les histoires peut être dû à d'autres facteurs qui ont pu intervenir dans la même temporalité que l'expérimentation.

Le recul des élèves et leur position par rapport aux normes véhiculées ne sont pas les mêmes d'un individu à l'autre. En effet, chaque élève a vécu ses propres expériences sociales avec des influences différentes. La vision des élèves et leur résistance dépend donc du contexte dans lequel ils ont évolué. Même s'ils ont bénéficié du même enseignement à l'école, ils peuvent venir de familles prônant des visions tout à fait différentes. Ces visions peuvent influencer les leurs ainsi que leur réflexivité par rapport aux stéréotypes.

Conclusion

L'analyse des résultats de chaque séance du projet nous permet donc de répondre à la question de recherche formulée à la fin du cadre théorique :

En quoi une utilisation renouvelée des albums permettrait de questionner cette fabrique du masculin ?

Grâce à l'évaluation diagnostique, nous avons pu voir que des enfants entre huit et dix ans, n'ayant pas fait de travail sur les stéréotypes au cours de l'année, n'ont pas su reconnaître les comportements normés dans l'album lu. Le travail mené est alors apparu pertinent puisque cela amenait à confronter les élèves à ces stéréotypes pour leur en faire prendre conscience.

La séquence menée a donc eu pour objectif d'apporter un nouveau type de littérature afin de questionner les normes de genre qui peuvent être véhiculées dans les albums. Les élèves ont donc pu découvrir neuf albums « contre-stéréotypés » montrant chacun un nouvel aspect de la masculinité.

Les élèves ont su reconnaître, à travers ces albums, des comportements qui sortent de l'ordinaire et ont bien su l'indiquer. Cependant, la différence avec la première lecture « stéréotypée » n'a pas émergé, ce qui pouvait être un signe de l'intériorisation des normes.

Par la lecture de ces albums, différents débats ont également pu être mis en place avec les élèves. Ces débats ont permis de définir la notion de stéréotype et d'enclencher des discussions sur ce sujet. Nous avons vu, par ces discussions, que certains élèves présentaient déjà un certain recul sur les stéréotypes quand d'autres étaient plus résistants à considérer que des garçons pouvaient avoir des comportements considérés aujourd'hui comme « féminins ». Cependant, en entendant le point de vue des autres, cela a permis à certains de revoir leur position sur ce sujet.

Afin de voir si cet apport a pu faire évoluer les représentations des élèves, une évaluation finale a été mise en place avec pour objectif la réalisation d'une histoire ayant un personnage principal masculin. Nous avons donc vu que seulement six productions sur dix-huit ont mis en scène un personnage « contre-stéréotypé ».

Nous pouvons donc conclure sur le fait que proposer une littérature renouvelée comme des albums « contre-stéréotypés » peut permettre de questionner les normes de genre puisque toute la classe a pu prendre du recul et formuler son opinion par rapport à celles-ci grâce à ce

support. Cependant, nous ne pouvons pas conclure sur le fait que ce simple questionnaire permet de changer les représentations que peuvent avoir les élèves si l'on regarde les résultats de l'évaluation finale.

Ce projet m'a permis de remettre en perspective ma pratique professionnelle. Grâce au travail mené sur les normes de genre et les observations que j'ai pu faire des réactions des élèves, je me suis rendu compte de l'importance de proposer différentes représentations du genre en classe. En effet, je pense qu'un travail régulier mené avec les élèves permettrait d'aider à la lutte contre les stéréotypes. J'ai pu prendre conscience, en tant qu'enseignante, qu'il est important, de développer la réflexivité des élèves afin qu'ils puissent prendre du recul sur des questions aussi importantes que les normes de genre véhiculées dans notre société. Ce regard réflexif peut être engagé grâce à un support aussi commun que l'album et en initiant par la suite des dispositifs comme le débat pour permettre aux élèves de confronter leur point de vue. Ce projet a renforcé mon idée selon laquelle il faut porter une réelle attention sur la diversité des albums (ou autres livres) mis à disposition des élèves. Pour poursuivre cette lutte des stéréotypes, il est important de les questionner dans le plus de contextes possibles. Les élèves doivent se rendre compte de leur existence et prendre du recul par rapport à eux. Ces discussions permettent également aux élèves d'enrichir leur capacité de réflexivité qui peut être utile dans bien d'autres domaines.

Enfin, pour mesurer réellement l'impact de ce type de littérature, nous pourrions envisager un projet sur une plus longue période. Cela permettrait de travailler plus en profondeur les notions abordées. Les élèves pourraient également avoir l'occasion de lire d'autres albums « contre-stéréotypés » dans un contexte moins influencé comme lors de la lecture plaisir. Cette familiarisation avec ce nouveau support pourrait potentiellement permettre une réelle évolution des représentations chez les élèves.

Bibliographie

- Beauvalet-Boutouyrie, S. (2016). *Le rose et le bleu : La fabrique du féminin et du masculin*. Belin.
- Boulaire, C. (2018). *Lire et choisir ses albums : Petit manuel à l'usage des grandes personnes*. Didier jeunesse.
- Brugeilles, C., Cromer, I., & 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*, 57(2), 261-292. <https://doi.org/10.3917/popu.202.0261>
- Buscatto, M. (2019). *Sociologies du genre* (2e édition.). Armand Colin.
- Claude, G. (2019, octobre 14). *Étude qualitative et quantitative : Définitions et différences*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative-et-quantitative/>
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2015). Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique ? Traduction coordonnée par Élodie Béthoux et Caroline Vincensini. *Terrains & travaux*, 27(2), 151-192. <https://doi.org/10.3917/tt.027.0151>
- Couchot-Schiex, S. (2022). Avec le genre : Les familles face à des défis éducatifs. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50(1-2), 53-73. <https://doi.org/10.3917/rief.050.0053>
- Cromer, S., & Turin, A. (1998). Que racontent les albums illustrés aux enfants? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes? *Recherches féministes*, 11(1), 223-230. <https://doi.org/10.7202/057975ar>
- Dafflon Nouvelle, A. (Éd.). (2006). *Filles-garçons : Socialisation différenciée?* Presses universitaires de Grenoble.
- Dionne, A.-M. (2012). Construire son identité de garçon : Les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse. *Service social*, 58(1), 85-98.

<https://doi.org/10.7202/1010443ar>

Farioli, M. (2017). Rôles sociaux et dynamiques sociales de sexe en Grèce ancienne. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues, 150-151*, Article 150-151. <https://doi.org/10.4000/jda.6773>

France (Éd.). (2016). *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe : Guide pratique*. la Documentation française.

Gaussel, M. (2016). *L'éducation des filles et des garçons : Paradoxes et inégalités*.

Jaillet, A., & Mabilon-Bonfils, B. (2021). Chapitre 4. Choisir un type de sujet. In *Je réussis mon mémoire de Master MEEF* (p. 69-71). Vuibert. <https://www.cairn.info/je-reussis-mon-memoire-de-master-meef--9782311210309-p-69.htm>

Le Breton, D., Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (2012). REPÈRE : Histoire de la virilité. *Esprit, 382* (2), 168-174.

Molinier, P. (2000). Virilité défensive, masculinité créatrice. *Travail, genre et sociétés, 3*(1), 25-44. <https://doi.org/10.3917/tgs.003.0025>

Montmasson, D. (s. d.). La réception, par les enfants, des normes de genre transmises par la littérature de jeunesse : Entre socialisation familiale et découverte de nouveaux modèles de comportement. *Recherches & éducations*.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7075>

Rivoal, H. (2017). Virilité ou masculinité ? L'usage des concepts et leur portée théorique dans les analyses scientifiques des mondes masculins. *Travailler, 38*(2), 141-159.
<https://doi.org/10.3917/trav.038.0141>

Roynette-Gland, O. (2002). La construction du masculin. De la fin du 19^e siècle aux années 1930. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 75*(3), 85-96.
<https://doi.org/10.3917/ving.075.0085>

Sinding, C. (2003). Le sexe des hormones : L'ambivalence fondatrice des hormones sexuelles.

Cahiers du Genre, 34(1), 39-56. <https://doi.org/10.3917/cdge.034.0039>

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51-58. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

Vigarello, G. (2013). La virilité et ses « crises ». *Travail, genre et sociétés*, 29(1), 153-160. <https://doi.org/10.3917/tgs.029.0153>

Vuattoux, A. (2013). Penser les masculinités. *Les Cahiers Dynamiques*, 58(1), 84-88. <https://doi.org/10.3917/lcd.058.0084>

Zaouche-gaudron, C., & Rouyer, V. (2002). L'identité sexuée du jeune enfant : Actualisation des modèles théoriques et analyse de la contribution paternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4, Article 31/4. <https://doi.org/10.4000/osp.3400>

Annexes

Annexe n°1 : fiche de la séquence mise en œuvre :

| La masculinité à travers l'album jeunesse | | | |
|--|--|---|---------|
| Nombres de séances | Nombres d'élèves | Périodes | Domaine |
| 7 | 23 | 2 et 3 | EMC |
| Objectifs de la séquence : <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les représentations initiales des élèves et leur évolution. - Comparer des albums. - Faire découvrir différents types de masculinité aux élèves. - Aborder la notion de stéréotype de genre. | | | |
| Compétences travaillées au cours de la séquence : <ul style="list-style-type: none"> - Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. - Travailler en groupe. - Exprimer un point de vue et le confronter à celui des autres. - Participer à un débat en prenant en compte la parole d'autrui. - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement. - Percevoir les enjeux d'ordre moral d'une situation réelle ou fictive. - Ecrire de manière autonome un texte d'une à deux pages à la graphie lisible. | | | |
| Matériels : <ul style="list-style-type: none"> - Albums : <i>Le tunnel</i> ; <i>La poupée de Lucas</i> ; <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de toutes les couleurs</i> ; <i>Longs cheveux</i> ; <i>L'enfant papillon</i> ; <i>Julian est une sirène</i> ; <i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i> ; <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i>. - Petites feuilles blanches - Grandes feuilles - Post-it de deux couleurs différentes - Feuilles avec images des personnages à décrire - Feuilles à carreaux - (Pubs) | | | |
| Tableau de progression | | | |
| Séance n° | Objectif | Matériel | |
| 1 | Evaluation diagnostique des représentations de la masculinité présentes chez les élèves. | <ul style="list-style-type: none"> •Album <i>Le tunnel</i> •Petites feuilles blanches •Post-it de deux couleurs différentes | |
| 2 | Mise en tension par rapport au premier album. | <ul style="list-style-type: none"> •Album <i>La poupée de Lucas</i> •Petites feuilles blanches •Post-it de deux couleurs différentes Grande feuille avec le récapitulatif des descriptions de l'album <i>le tunnel</i> | |
| 3 | Faire découvrir des masculinités différentes aux élèves. | <ul style="list-style-type: none"> •Albums : <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de toutes les couleurs</i> ; <i>Longs cheveux</i> ; <i>L'enfant papillon</i> ; <i>Julian est une sirène</i> ; <i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i> ; <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i>. •Feuilles avec images des personnages à décrire. •Petites feuilles blanches Grandes feuilles avec les descriptions des albums <i>Le tunnel</i> et <i>La poupée de Lucas</i>. | |
| 4 | Développer son esprit critique par le biais du débat. | <ul style="list-style-type: none"> •Albums : <i>Le tunnel</i> ; <i>La poupée de Lucas</i> ; <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de</i> | |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p><i>toutes les couleurs ; Longs cheveux ; L'enfant papillon ; Julian est une sirène ; La princesse, le dragon et le chevalier intrépide ; Hector l'homme extraordinairement fort.</i></p> <p>•Grandes feuilles avec les descriptions précédentes</p> |
| 5 | Faire émerger la notion de stéréotype par le débat et institutionnalisation de ce terme. | <p>•Albums : <i>Le tunnel ; La poupée de Lucas ; Fred s'habille ; Princesse Kevin ; Vive mes ongles de toutes les couleurs ; Longs cheveux ; L'enfant papillon ; Julian est une sirène ; La princesse, le dragon et le chevalier intrépide ; Hector l'homme extraordinairement fort.</i></p> <p>•Grandes feuilles avec les descriptions précédentes.</p> <p>•Prévoir des pubs.</p> |
| 6 | Evaluation finale (écriture d'une histoire). | <p>•Albums : <i>Le tunnel ; La poupée de Lucas ; Fred s'habille ; Princesse Kevin ; Vive mes ongles de toutes les couleurs ; Longs cheveux ; L'enfant papillon ; Julian est une sirène ; La princesse, le dragon et le chevalier intrépide ; Hector l'homme extraordinairement fort.</i></p> <p>•Grandes feuilles précédentes avec les descriptions des personnages</p> <p>•Feuilles à carreaux</p> |
| 7 | Retour sur l'histoire écrite. | •Productions des élèves. |

Annexe n°2 : fiches de séances de la séquence mise en œuvre:

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine |
|--|---|--------|--|---------|
| CM1 | La masculinité à travers l'album jeunesse | 1/7 | 2 | EMC |
| Objectif de la séance - Evaluation diagnostique des représentations de la masculinité présentes chez les élèves. | | | | |
| Compétences mises en œuvre - Ecouter en maintenant son attention une lecture à voix haute. - Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. | | | | |
| Matériels - Album <i>Le tunnel</i> - Petites feuilles blanches - Post-it de deux couleurs différentes | | | | |
| Durée Modalité | Déroulement de la séance | | | |
| | Activités de l'enseignant « Consignes » | | Activité de l'élève « Réponses attendues » | |
| 2 min Collectif Oral | Introduction de la séquence et de ce que l'on va faire. « Aujourd'hui, nous allons commencer une nouvelle séquence ensemble dans laquelle je vais vous faire découvrir des albums que l'on va étudier. » | | | |
| 5 min Collectif Oral | Première lecture de l'album : « Je vais vous lire une première fois l'album mais sans vous montrer les images. Je voudrais donc que vous vous imaginiez l'histoire dans votre tête. Vous avez le droit de fermer les yeux. Vous allez alors bien écouter l'histoire puisqu'après vous allez devoir dessiner les personnages. Grâce à ces dessins vous allez faire une description physique des personnages. C'est-à-dire, à quoi ils ressemblent selon vous. » Lecture. | | Reformulation de la consigne. Ecoute de l'histoire. | |
| 7 min Individuel Dessin | Rappel de la consigne. | | Les élèves dessinent les personnages sur des petites feuilles blanches. | |
| 5 min Collectif Oral | Deuxième lecture : « Maintenant que vous avez dessiné les personnages, je vais relire l'album en vous montrant les images. Vous pourrez alors voir si vous avez réussi à bien les représenter. » « Soyez bien attentifs à la lecture car vous devrez ensuite décrire le caractère des personnages. » (Rappel de ce qu'est le caractère) Lecture | | Les élèves expliquent ce qu'est le caractère. Ecoute de la lecture. | |
| 10 min Individuel Ecrit | « Maintenant, je vais vous distribuer des post-it. Sur ces post-it vous allez devoir décrire le caractère des personnages, comment ils sont. Vous utiliserez un post-it par personnage. » | | Description du caractère des personnages par écrit sur des post-it | |
| 15min Collectif | Mise en commun des descriptions. | | Les élèves viennent coller leur post-it en expliquant leur description. | |

| | | |
|---------|---|---|
| Oral | <p>« Vous allez maintenant venir coller vos post-it au tableau chacun votre tour et vous direz un des traits de caractère que vous avez écrit pour chacun des post-it. »</p> <p>« Quand tous les post-it seront collés, vous pourrez donner votre avis sur les descriptions des autres. Si vous êtes d'accord ou non et pourquoi. »</p> | Ils débattent entre eux sur les descriptions. |
| Bilan : | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine |
|--|---|---|---|---------|
| CM1 | La masculinité à travers l'album jeunesse | 2/7 | 2 | EMC |
| Objectif de la séance | | | | |
| - Mise en tension par rapport au premier album. | | | | |
| Compétences mises en œuvre | | | | |
| - Ecouter en maintenant son attention une lecture à voix haute. | | | | |
| - Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. | | | | |
| Matériel | | | | |
| - Album <i>La poupée de Lucas</i> | | | | |
| - Petites feuilles blanches | | | | |
| - Post-it de deux couleurs différentes | | | | |
| - Grande feuille avec le récapitulatif des descriptions de l'album <i>le tunnel</i> | | | | |
| Durée | | Déroulement de la séance | | |
| Modalité | | Activités de l'enseignant « Consignes » | Activité de l'élève « Réponses attendues » | |
| 2 min | Collectif | « Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ? » | Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente. | |
| | Oral | Présentation de la feuille sur laquelle les réponses de la séance précédente ont été répertoriées. | | |
| 5 min | Collectif | <p>Première lecture de l'album :</p> <p>« Comme la semaine dernière, je vais vous lire une première fois l'album mais sans vous montrer les images. Je voudrais donc que vous vous imaginiez l'histoire dans votre tête. Vous avez le droit de fermer les yeux. Vous allez alors bien écouter l'histoire puisqu'après vous allez devoir dessiner les personnages. Grâce à ces dessins vous allez faire une description physique des personnages. C'est-à-dire, à quoi ils ressemblent selon vous. »</p> <p>Lecture.</p> | <p>Reformulation de la consigne par différents élèves.</p> <p>Les élèves écoutent l'histoire.</p> | |
| 7 min | Individuel | Rappel de la consigne. | Les élèves dessinent les personnages sur des petites feuilles blanches. | |
| | Dessin | | | |
| 5 min | Collectif | <p>Deuxième lecture :</p> <p>« Maintenant que vous avez dessiné les personnages, je vais relire l'album en vous montrant les images. Vous pourrez alors voir si vous avez réussi à bien les représenter. »</p> | <p>Les élèves expliquent ce qu'est le caractère.</p> <p>Ecoute de la lecture.</p> | |
| | Oral | | | |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| | « Soyez bien attentifs à la lecture car vous devrez ensuite décrire le caractère des personnages. » (Rappel de ce qu'est le caractère) Lecture | |
| 10 min Individuel Écrit | « Maintenant, je vais vous distribuer des post-it. Sur ces post-it vous allez devoir décrire le caractère des personnages, comment ils sont. Vous utiliserez un post-it par personnage. » | Description du caractère des personnages par écrit sur des post-it |
| 15min Collectif Oral | Mise en commun des descriptions. « Vous allez maintenant venir coller vos post-it au tableau chacun votre tour et vous direz un des traits de caractère que vous avez écrit pour chacun des post-it. » « Quand tous les post-it seront collés, vous pourrez donner votre avis sur les descriptions des autres. Si vous êtes d'accord ou non et pourquoi. » | Les élèves viennent coller leur post-it en expliquant leur description. Ils débattent entre eux sur les descriptions. |
| Bilan : | | |

| | | | | |
|--|---|---------------|--|----------------|
| Classe CM1 | Séquence La masculinité à travers l'album jeunesse | Séance 3/7 | Période 2 | Domaine EMC |
| Objectif de la séance - Faire découvrir des masculinités différentes aux élèves. | | | | |
| Compétences mises en œuvre - Travailler en groupe. - Exprimer un point de vue et le confronter à celui des autres. | | | | |
| Matériel - Albums : <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de toutes les couleurs</i> ; <i>Longs cheveux</i> ; <i>L'enfant papillon</i> ; <i>Julian est une sirène</i> ; <i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i> ; <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i> . - Feuilles avec images des personnages à décrire. - Petites feuilles blanches - Grandes feuilles avec les descriptions des albums <i>Le tunnel</i> et <i>La poupée de Lucas</i> . | | | | |
| Durée Modalité | Déroulement de la séance | | | |
| | Activités de l'enseignant « Consignes » | | Activité de l'élève « Réponses attendues » | |
| 2 min Collectif Oral | « Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ? » Présentation de la feuille sur laquelle les réponses de la séance précédente ont été répertoriées. | | Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente. | |
| 30 min Groupes de 5 ou 6 Oral/Écrit | « Aujourd'hui, vous allez être par groupe de 5 ou 6. Je vais distribuer deux albums à chaque groupe. Vous allez devoir lire les deux albums puis décrire les personnages présents sur les feuilles que je vais vous donner. Si vous êtes par groupe c'est pour vous mettre tous d'accord sur ce que vous allez écrire. Il faut donc bien s'écouter. » | | Les élèves forment des îlots de 5 ou 6. Lecture des deux albums et description des personnages présents sur les feuilles. Discutent pour se mettre d'accord. | |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | Appel des groupes. | |
| 7 min Groupes Ecrit | (Lorsque les groupes ont presque terminé) « Quand vous aurez terminé la description des personnages. Vous allez écrire les points communs et les différences que vous trouvez entre les deux albums sur la petite feuille que je vais vous distribuer. » | Prise en compte de la nouvelle consigne. Les élèves se mettent d'accord sur les points communs et les différences à relever. |
| 7 min Collectif Oral | Mise en commun des lectures. Chaque groupe décrit brièvement les deux albums qu'ils ont lu à l'oral pour que tout le monde puisse avoir connaissance des albums qui ont circulé. | Chaque groupe décrit les deux albums qu'il a lu (un élève est désigné pour parler de chaque album). Ecoute active de la part du reste de la classe. |
| Bilan : | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine |
|--|---|---|---------|---------|
| CM1 | La masculinité à travers l'album jeunesse | 4/7 | 3 | EMC |
| Objectif de la séance | | | | |
| - Développer son esprit critique par le biais du débat. | | | | |
| Compétences mises en œuvre | | | | |
| - Participer à un débat en prenant en compte la parole d'autrui. | | | | |
| - Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. | | | | |
| - Percevoir les enjeux d'ordre moral d'une situation réelle ou fictive. | | | | |
| - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement. | | | | |
| Matériel | | | | |
| - Albums : <i>Le tunnel</i> ; <i>La poupée de Lucas</i> ; <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de toutes les couleurs</i> ; <i>Longs cheveux</i> ; <i>L'enfant papillon</i> ; <i>Julian est une sirène</i> ; <i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i> ; <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i> . | | | | |
| - Grandes feuilles avec les descriptions précédentes | | | | |
| Déroulement de la séance | | | | |
| Durée Modalité | Activités de l'enseignant « Consignes » | Activité de l'élève « Réponses attendues » | | |
| 5 min Collectif Oral | « Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ? » « Aujourd'hui, nous allons revenir sur le premier album que nous avons lu. On va le relire ensemble puis on va reprendre toutes les descriptions que l'on a fait et on va essayer de comparer cet album aux autres. » | Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente. | | |
| 5 min Collectif Oral | Lecture de l'album. | Les élèves écoutent l'histoire. | | |
| 25 min Collectif | Reprise de toutes les descriptions et mise en comparaison des albums. | Comparaison des albums et comparer en particulier <i>Le tunnel</i> avec les autres. | | |

| | |
|---------|---|
| Oral | Mise en débat des albums. Guider le débat si besoin pour se rapprocher petit à petit de la notion de stéréotype. |
| Bilan : | |

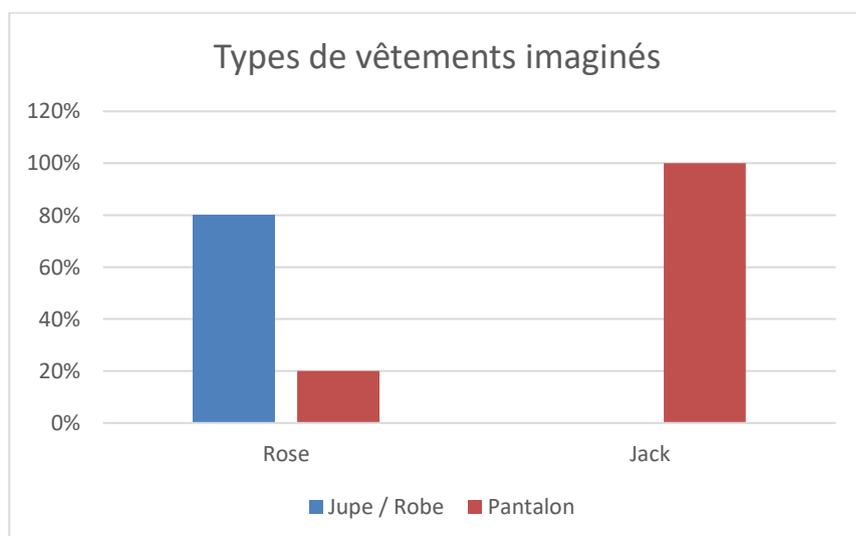
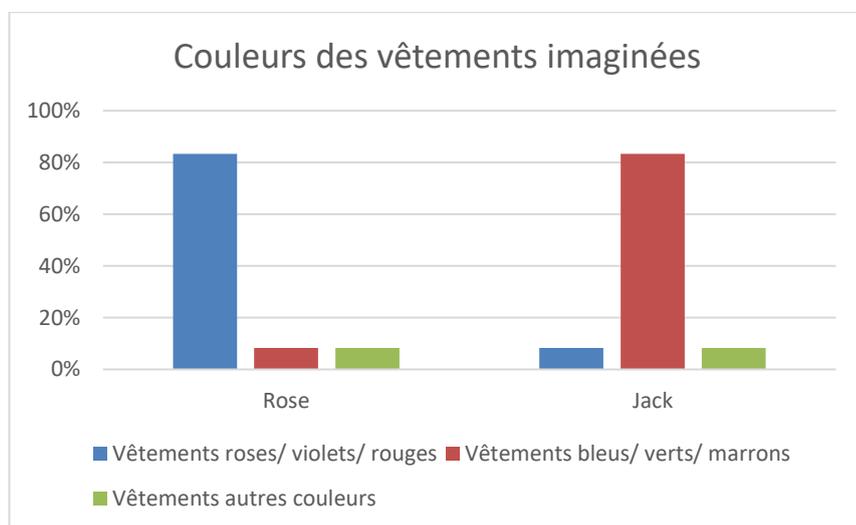
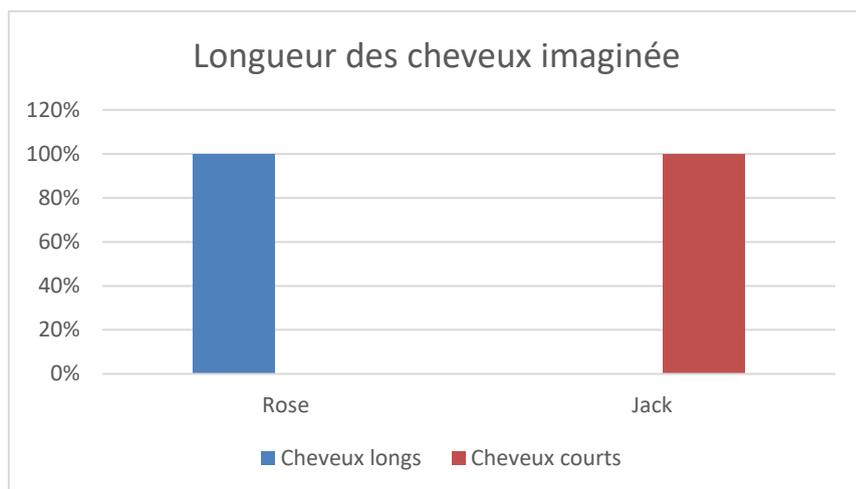
| Classe CM1 | Séquence La masculinité à travers l'album jeunesse | Séance 5/7 | Période 3 | Domaine EMC |
|---|---|---|--|----------------|
| Objectif de la séance - Faire émerger la notion de stéréotype par le débat et institutionnalisation de ce terme. | | | | |
| Compétences mises en œuvre - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement. - Percevoir les enjeux d'ordre moral d'une situation réelle ou fictive. - Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. | | | | |
| Matériel - Albums : <i>Le tunnel</i> ; <i>La poupée de Lucas</i> ; <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de toutes les couleurs</i> ; <i>Longs cheveux</i> ; <i>L'enfant papillon</i> ; <i>Julian est une sirène</i> ; <i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i> ; <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i> . - Grandes feuilles avec les descriptions précédentes. - Prévoir des pubs. | | | | |
| Durée | | Déroulement de la séance | | |
| Modalité | | Activités de l'enseignant « Consignes » | Activité de l'élève « Réponses attendues » | |
| 2 min Collectif Oral | | « Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ? » | Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente. (Débat sur les différents albums étudiés) | |
| Entre 25 et 35 min Collectif Oral | | « La semaine dernière nous avons donc parlé de tous ces albums. Nous avons essayé de voir les différences, les points communs et essayé de les classer. On va donc repartir de ça aujourd'hui. » Relancer le débat. Les aiguiller pour arriver à la notion de stéréotype. Une fois la notion abordée → donner la définition : « C'est une idée toute faite qui classe les personnes selon leur sexe. C'est la croyance que certaines caractéristiques sont spécifiques aux garçons ou aux filles. » → Donner des exemples. Les faire classer les activités des personnages dans les albums (plutôt masculines ou féminines selon eux). | Les élèves débattent sur les albums. Classement des activités → argumentation sur leur choix. | |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| 15 min Collectif Oral | Voir en fonction de comment la séance avance pour donner une pub aux élèves et leur demander de l'analyser et de relever les stéréotypes sur lesquels les vendeurs se sont appuyés pour vendre. | Les élèves analysent la pub et relèvent les indicateurs qu'ils pensent être des stéréotypes. |
| 2min Collectif Oral | Structuration finale du terme (rappel). | Rappel de ce qu'est un stéréotype. |
| Bilan : | | |

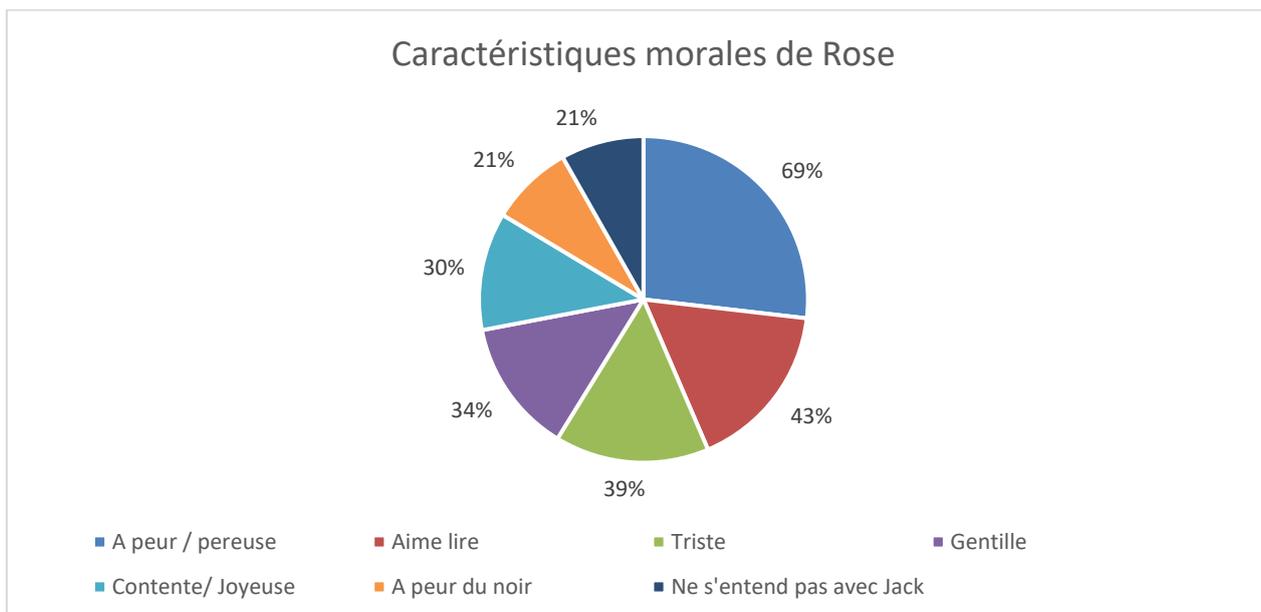
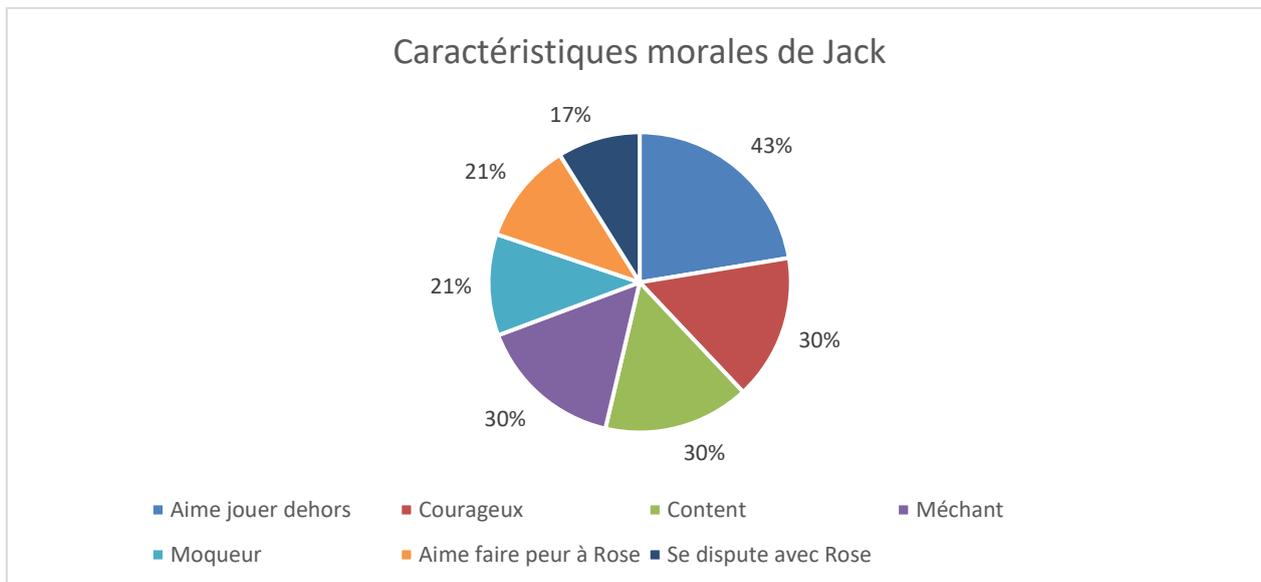
| Classe CM1 | Séquence La masculinité à travers l'album jeunesse | Séance 6/7 | Période 3 | Domaine EMC |
|---|--|--|---|----------------|
| Objectif de la séance - Evaluation finale (écriture d'une histoire). | | | | |
| Compétences mises en œuvre - Ecrire de manière autonome un texte d'une à deux pages à la graphie lisible. - Ecrire son propre texte à partir de consignes ou d'outils de travail. | | | | |
| Matériel - Albums : <i>Le tunnel</i> ; <i>La poupée de Lucas</i> ; <i>Fred s'habille</i> ; <i>Princesse Kevin</i> ; <i>Vive mes ongles de toutes les couleurs</i> ; <i>Longs cheveux</i> ; <i>L'enfant papillon</i> ; <i>Julian est une sirène</i> ; <i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i> ; <i>Hector l'homme extraordinairement fort</i> . - Grandes feuilles précédentes avec les descriptions des personnages - Feuilles à carreaux | | | | |
| Durée Modalité | | Déroulement de la séance | | |
| | | Activités de l'enseignant « Consignes » | Activité de l'élève « Réponses attendues » | |
| 5 min Collectif Oral | <p>« Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ? »</p> <p>« Aujourd'hui, grâce à tous les albums que l'on a étudiés, vous allez chacun écrire votre propre histoire. Dans cette histoire vous devez mettre en scène au moins un personnage masculin. Vous pourrez vous aider ou non de tout ce que l'on a vu pendant la séquence. Les affiches sont toutes au tableau. Vous devrez décrire le caractère de votre personnage ainsi que le physique. Pour le physique vous pourrez faire un dessin. »</p> | | <p>Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente.</p> <p>Reformulation de la consigne par différents élèves.</p> | |
| 35 min Individuel Ecrit | Passage pour aider les élèves qui en ont besoin (manque d'imagination ou vocabulaire). | | Les élèves écrivent leur histoire individuellement. | |
| 5 min Collectif Oral | Retour sur l'activité. « Comment avez-vous ressenti cette activité ? ». Nous ferons un retour tous ensemble la prochaine fois certains pourront lire leur histoire s'ils le souhaitent. » | | Les élèves donnent leur ressenti. | |
| Bilan : | | | | |

| Classe | Séquence | Séance | Période | Domaine |
|--|---|--|---------|---------|
| CM1 | La masculinité à travers l'album jeunesse | 7/7 | 3 | EMC |
| Objectif de la séance | | | | |
| - Retour sur l'histoire écrite. | | | | |
| Compétences mises en œuvre | | | | |
| - Ecouter en maintenant son attention une lecture à voix haute. | | | | |
| - Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement. | | | | |
| Matériel | | | | |
| - Productions des élèves. | | | | |
| Durée Modalité | Déroulement de la séance | | | |
| | Activités de l'enseignant « Consignes » | Activité de l'élève « Réponses attendues » | | |
| 5 min Collectif Oral | « Qui peut me rappeler ce que l'on a fait la dernière fois ? » « Nous allons revenir sur les histoires que vous avez écrites la semaine dernière. Deux ou Trois élèves qui le souhaitent pourront lire leur histoire. Vous pourrez ensuite en discuter tous ensemble et poser des questions si vous en avez. » | Rappel de ce qui a été fait à la séance précédente. | | |
| Entre 20 et 30 min Collectif Oral | Interroger les élèves volontaires. Peut poser des questions. | Lecture par les élèves volontaires. Discussion sur les histoires. | | |
| Entre 5 et 10 min Collectif Oral | Retour sur la séquence. Rappel des notions importantes. | Les élèves donnent leur ressenti et ce qu'ils pensent avoir appris. | | |
| Bilan : | | | | |

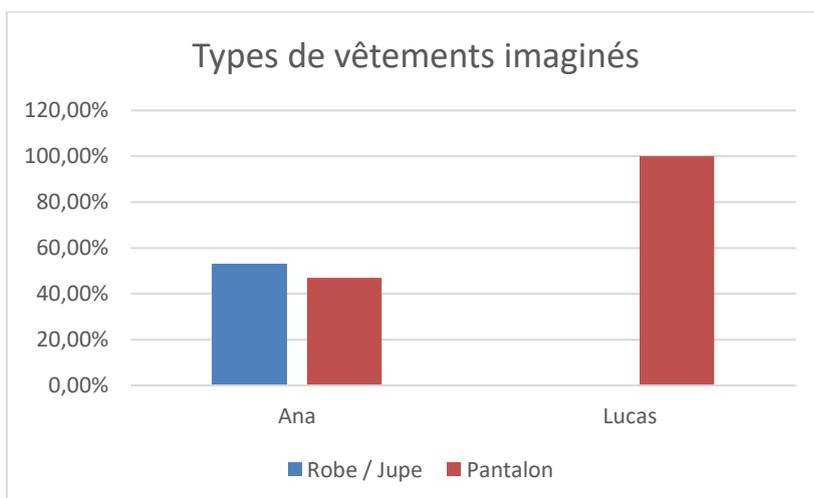
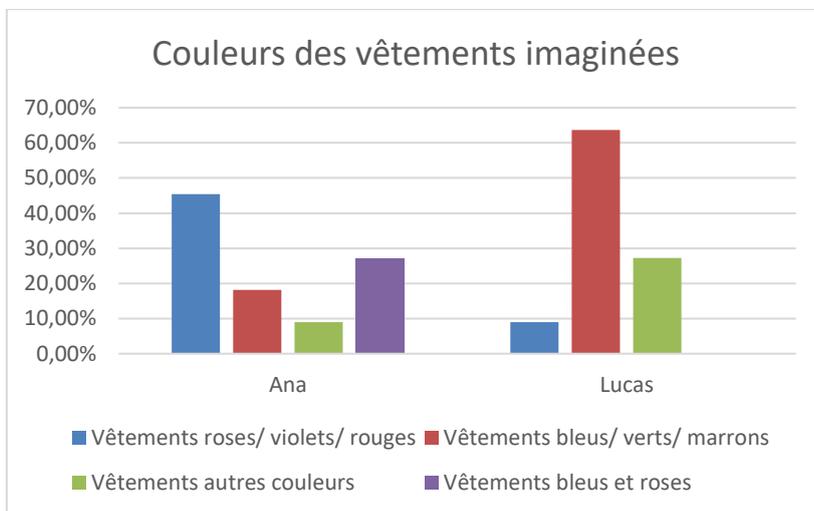
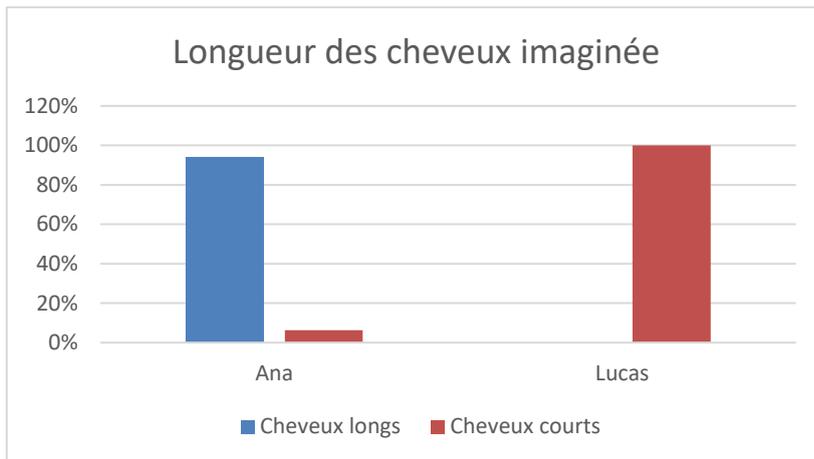
Annexe n°3 : Graphiques des traits physiques imaginés pour les personnages du premier album :



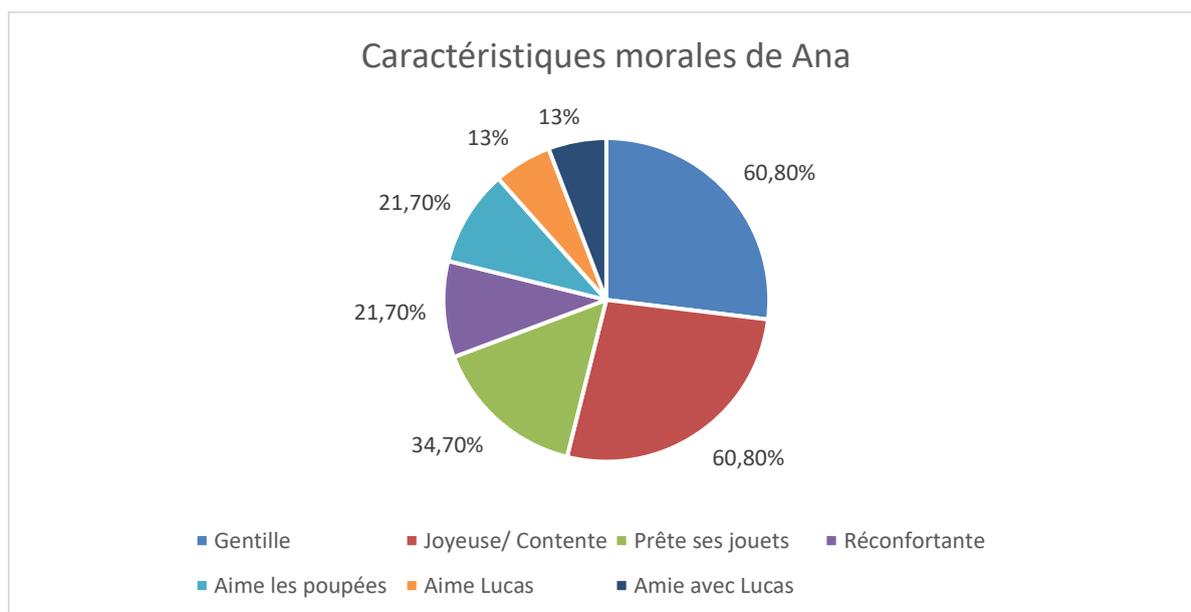
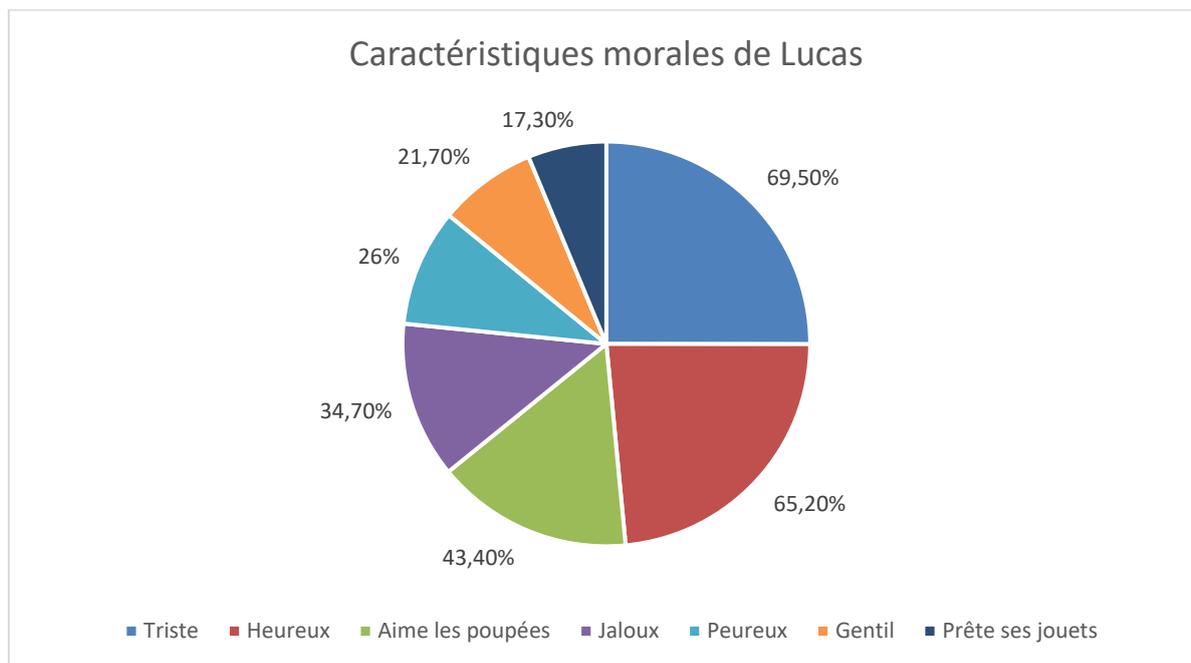
Annexe n°4 : Graphiques des caractéristiques morales imaginées pour les personnages du premier album (*Le tunnel*):



Annexe n°5 : Graphiques des traits physiques imaginés pour les personnages du deuxième album (La poupée de Lucas):



Annexe n°6 : Graphiques des caractéristiques morales imaginées pour les personnages du deuxième album (*La poupée de Lucas*):



Annexe n°7 : Grille d'analyse des résultats de la séance 3 :

| Groupe 1 | |
|--|--|
| Album travaillé n°1 | Longs cheveux |
| Caractéristiques physiques relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux longs |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Triste parce que tout le monde se moque de lui |
| Album travaillé n°2 | Vive mes ongles de toutes les couleurs |
| Caractéristiques physiques relevées | / |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Aime le vernis • A une amie • Triste parce que tout le monde se moque de lui |
| Points communs et différences relevés | <p>Points communs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont tous les deux tristes parce que tout le monde se moquent d'eux <p>Différences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jean a les cheveux courts et Loris les cheveux longs • Jean aime le vernis alors que Loris aime la guitare • Jean fête son anniversaire avec toute la classe alors que Loris non. |
| Fonctionnement du groupe lors du débat | <p>Rares interventions de l'élève A.</p> <p>Interventions très fréquentes de l'élève D.</p> |
| Groupe 2 | |
| Album travaillé n°1 | L'enfant papillon |
| Caractéristiques physiques relevées | / |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Il veut devenir un papillon • Il n'a pas d'ami • Ils sont pauvres |
| Album travaillé n°2 | Julian est une sirène |

| | |
|--|---|
| Caractéristiques physiques relevées | / |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Il veut devenir une sirène • Heureux |
| Points communs et différences relevés | <p>Points communs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils veulent tous les deux devenir quelque chose <p>Différences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'un veut devenir un papillon et l'autre une sirène |
| Fonctionnement du groupe lors du débat | Interventions très fréquentes de l'élève S. |
| Groupe 3 | |
| Album travaillé n°1 | Princesse Kevin |
| Caractéristiques physiques relevées | / |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Il n'aime pas être une princesse • Il n'aime pas le maquillage • Triste • Il déteste les talons hauts |
| Album travaillé n°2 | Fred s'habille |
| Caractéristiques physiques relevées | / |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Il aime être tout nu • Il aime bien virevolter • Il est curieux • Il n'aime pas les habits de son papa • Il aime les habits de sa maman |
| Points communs et différences relevés | <p>Points communs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ils aiment s'habiller en fille • Ils n'aiment pas les talons hauts • Ils aiment bien mettre des bijoux • Ils ont les yeux de la même couleur • Ils ont la même couleur de cheveux • Ils ont la même couleur de peau • Ils ont des parents |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ils aiment les couronnes <p>Différences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kevin est habillé en princesse alors que Fred non • Fred aime être tout nu et Kevin non |
| Fonctionnement du groupe lors du débat | Interventions très fréquentes des élèves I ; J et T. Rares interventions de l'élève K. |
| Groupe 4 | |
| Album travaillé n°1 | Hector |
| Caractéristiques physiques relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Gros • Fort |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Amoureux |
| Album travaillé n°2 | La princesse, le dragon et le chevalier intrépide |
| Caractéristiques physiques relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Fort |
| Caractéristiques morales relevées | <ul style="list-style-type: none"> • Prétentieux • Pas malin • Gentil • Bête • Amoureux de la princesse |
| Points communs et différences relevés | <p>Points communs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le chevalier et Hector sont forts • Léonard, Gédéon et Georges sont méchants <p>Différences :</p> <p>/</p> |
| Fonctionnement du groupe lors du débat | Interventions très fréquentes de l'élève Q. Quelques interventions de l'élève R. |

Annexe n°8 : Grille d'analyse des résultats de la séance 6 (évaluation finale) :

| Productions des élèves du groupe 1 | |
|--|---|
| Elève A | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Road Trip en famille à New-York. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none">• Yeux bleus• Cheveux bouclés marrons• Métisse |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | / |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève B | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Jalousie entre un frère et sa sœur à propos de l'attention des parents. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | / |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none">• Se moque de sa sœur• Réconforte parfois sa sœur |
| Ressenti et droit à la différence retenu | Revendication et contestation des inégalités. |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève C | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un père emmène ses enfants en vacances à la montagne pour faire du ski. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none">• Cheveux noirs• Pantalon bleu, T-shirt blanc et chaussures marrons• Yeux verts |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none">• Joyeux |

| | |
|--|---|
| Ressenti et droit à la différence retenu | Le père s'occupe seul des enfants (pas de mention d'un autre parent). |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève D | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Des élèves sorciers vont sauver leur professeur au pays des Trolls. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts noirs • T-shirt rouge, veste marron, pantalon bleu et chaussures noires |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Adore jouer dehors |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non. |

| | |
|--|---|
| Productions des élèves du groupe 2 | |
| Elève E | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Vacances à la montagne (ski) en famille. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts et blonds • Short bleu, T-shirt rouge et baskets bleues |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Aime l'aventure • Impatient • Fier de lui |
| Ressenti et droit à la différence retenu | Le garçon est fier de sa réussite. |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève F | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Un garçon présente un spectacle avec un aigle. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts marrons |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pantalon rouge, T-shirt jaune et chaussures bleues |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Aime les animaux (en particulier les rapaces) • Stressé |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève G | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un garçon part en voyage seul à Kiev. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts • Pantalon, manteau et chaussures noires |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Gentil • Jamais méchant • Adore le foot |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève H | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un garçon se met à apprécier des occupations classées comme féminines. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux mi-longs blonds • Robe longue rouge • Se maquille |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • N'aime pas les poupées et les filles puis les aime • Aime jouer au football • Joue au cheval • Adore les licornes • Triste |
| Ressenti et droit à la différence retenu | Le personnage est moqué par les autres garçons à cause de ses goûts. |

| | |
|---|---|
| | Le personnage a dans un premier temps des caractéristiques classées comme masculines (bagarre, football) puis féminines (poupées, cheval, maquillage). Besoin de l'acceptation des autres (tristesse d'être rejeté). |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Oui |

| Productions des élèves du groupe 3 | |
|--|--|
| Elève I | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un garçon se balade dans la forêt pour échapper aux moqueries de ses camarades. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts marrons • T-shirt violet, pantalon bleu et chaussures noires |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Gentil • Triste |
| Ressenti et droit à la différence retenu | Le garçon est moqué par ses camarades (raison inconnue) et éprouve le besoin d'exprimer ses sentiments. |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève J | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Un garçon prouve aux filles qui se moquent de lui que les garçons peuvent faire de la danse. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts roux • Yeux marrons • Nez arrondi |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | • Aime beaucoup la danse, jouer dans les champs avec ses amis, lire des bandes dessinées et sauter dans son trampoline |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Courageux • Vexé par les propos des filles |
| Ressenti et droit à la différence retenu | <p>Le personnage est moqué par les filles du cours de danse.</p> <p>Un garçon peut aimer faire de la danse et être doué.</p> <p>Réconfort dans le soutien de ses parents (en particulier du père qui vient danser avec lui).</p> |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | <p>Non</p> <p>(Présence d'un stéréotype évoqué lors du débat : la danse est réservée aux filles).</p> |
| Elève K | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Un pirate se fait voler son trésor par un autre pirate. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cache œil • Chapeau de pirate • Haut bleu, pantalon rouge et chaussures marrons |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Furieux |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève L | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Un garçon fait du basket. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts rouges • Haut et pantalon bleu |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Fait beaucoup de sport • Gentil • Parfois curieux |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |

| Elève M | |
|--|--|
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Rejet puis acceptation d'un garçon qui arrive dans son nouveau lycée avec une robe. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Yeux bleus • Robe rose à paillettes |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Adore le basket |
| Ressenti et droit à la différence retenu | <p>Ses camarades se moquent de lui à cause de sa robe.</p> <p>Recherche de l'acceptation de ses camarades.</p> |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Oui |

| Productions des élèves du groupe 4 | |
|--|---|
| Elève N | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Un garçon perd sa peluche |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts marrons • T-shirt de sport rouge et orange, pantalon bleu et baskets rouges |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Très joyeux • Joueur • Aime beaucoup jouer avec les autres • Triste |
| Ressenti et droit à la différence retenu | Le garçon exprime de la tristesse à l'idée d'avoir perdu sa peluche. |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève O | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un garçon se fait une nouvelle amie. |

| | |
|--|--|
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts marrons • T-shirt jaune, pantalon vert et chaussures noires |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Aime jouer au ballon avec ses copains • Gentil • Aime lire • A peur du noir |
| Ressenti et droit à la différence retenu | Droit à l'amitié fille-garçon |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève P | |
| Genre de l'élève | Masculin |
| Thème de l'histoire | Un garçon réussi son match de handball |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux bruns • Nez rond • T-shirt de hand bleu et chaussures noires • Regard sportif • Joues potelées |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Joueur • Sportif • Gentil • Aime le handball • Stressé pour son match |
| Ressenti et droit à la différence retenu | / |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Non |
| Elève Q | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un garçon qui se maquille est d'abord rejeté par les autres garçons puis accepté. |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Cheveux courts marrons • Haut rouge, pantalon vert et chaussures vertes |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Aime jouer au foot, faire de la musique et se maquiller pour aller à l'école |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Triste lorsque les autres se moquent de lui • Aime jouer avec les garçons |
| Ressenti et droit à la différence retenu | <p>Le personnage est moqué par les autres garçons en raison de son maquillage.</p> <p>Besoin de l'acceptation des autres garçons (tout le monde finit par se maquiller aussi).</p> <p>Un garçon peut aimer le foot et aimer se maquiller.</p> |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Oui |
| Elève R | |
| Genre de l'élève | Féminin |
| Thème de l'histoire | Un garçon est moqué par ses camarades à cause de sa robe. Il finit par être accepté lorsqu'il met une chemise |
| Présentation des caractères physiques du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Dans un premier temps : Robe et chaussures à paillettes roses • Dans un second temps : Chemise • Cheveux courts marrons • Yeux bleus |
| Présentation des caractéristiques morales du protagoniste masculin | <ul style="list-style-type: none"> • Très gentil • En colère parce que les autres se moquent de ses vêtements |
| Ressenti et droit à la différence retenu | <p>Le personnage est moqué par ses camarades en raison de sa robe et ses chaussures.</p> <p>Recherche de l'acceptation des autres (trouvée lorsqu'il met une chemise).</p> <p>Réconfort trouvé dans l'amitié.</p> |
| Ressemblance avec une des histoires travaillées dans la séquence. | Oui |

Chloé CREIGNOU

Les représentations de la masculinité à travers l'album jeunesse

Résumé : La littérature jeunesse est un support très utilisé tout au long de la scolarité. Il est alors important de questionner ce qui est transmis à travers les albums. Les représentations et normes que véhiculent les personnages présents dans ces histoires peuvent avoir un impact sur les enfants. Dans cette recherche, nous nous intéressons spécifiquement aux représentations de la masculinité et de ses caractéristiques. Le concept de masculinité a été forgé par la société, il est alors en constante évolution et accompagné de normes régissant les comportements des individus. Nous cherchons alors à savoir dans quelle mesure une nouvelle utilisation de la littérature peut permettre de faire évoluer le rapport des élèves à ces normes. Afin de vérifier les hypothèses émises, l'étude d'un corpus d'albums considérés comme contre-stéréotypés est proposée aux élèves. Cette étude prend en compte le support en lui-même, le dispositif du débat pour la confrontation des idées ainsi que la différence de réception entre les garçons et les filles. Le contrôle de l'évolution des représentations se fait grâce à l'analyse des productions finales des élèves mettant en scène l'histoire d'un personnage masculin venant de leur imagination. L'objectif est donc de voir si l'engagement à la réflexivité grâce aux albums contre-stéréotypés permet une évolution des conceptions initiales des élèves.

Mots clés : Genre ; Littérature jeunesse, masculinité, pédagogie de projet

Representations of masculinity in children's literature

Abstract : Children's literature is a very used throughout schooling. So, it is very important to question what is transmitted through children's books. The representations and the norms that carry the characters in these stories can have an impact on the children. In this research we are specifically interested in masculinity representations and their features. The concept of masculinity has been forged by the society, so it's in constant evolution and followed by norms governing individual behaviour. We would like to know in what extent a new use of the literature can change the way students relate to these standards. To verify the hypotheses, the study of a corpus of albums considered non stereotypical is proposed to the students. This research take account of the support itself, the debate system for the confrontation of ideas and the difference of reception between boys and girls. The control of the evolution is done by the analysis of the student's final productions featuring a male main character from their imagination. The aim is therefore to see if encouraging reflexivity thanks to non-stereotypical children's literature permit an evolution in the student's initial conceptions.

Keywords : Gender; Children's literature; Masculinity; Project-based pedagogy