



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier degré

2023/2024

La caractérisation sexuée des personnages dans les supports écrits (littérature jeunesse et manuels scolaires).

Mathieu Rivière

Mémoire encadré par

Valérie LEGROS

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation



Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers Mme Julie Saleix, mon Enseignant Maitre Formateur (EMF) chez qui je suis en stage tous les jeudis. Sous sa direction, j'ai pu mener à bien mon dispositif de recherche, bénéficiant de ses précieux conseils qui ont grandement contribué à sa réalisation. J'aimerais également remercier Mme Valérie Legros pour son soutien précieux lors de la rédaction de mon mémoire, ainsi que pour les nouvelles perspectives qu'elle m'a offertes lorsque mes idées semblaient s'épuiser. Enfin, j'ai également une pensée pour ma famille et mes amis qui ont été mes piliers émotionnels lorsque la rédaction de mon mémoire me semblait une tâche ardue dans une idée de M2 déjà difficile. Finalement, le fruit de ce travail ne résulte pas uniquement de mes efforts personnels, mais aussi de l'apport et du soutien des personnes qui m'entourent.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	5
Cadre théorique : le stéréotype.....	7
2.1.1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?.....	7
2.1.2. La jeunesse face aux stéréotypes	8
Langue française et stéréotypes genrés.....	10
3.1. Les stéréotypes dans les manuels scolaires.....	10
3.2. Les stéréotypes dans la littérature de jeunesse	12
La caractérisation sexuée des personnages dans les supports écrits	14
4.1. Leur aspect physique	14
4.2. L'utilisation de la langue française au service des stéréotypes de genre	15
4.2.1. Adjectifs et champs lexicaux	15
4.2.2. Verbes, attributs et tournures de phrases	17
Pistes de réflexion pour travailler les stéréotypes en classe	20
5.1. La tentation des albums contre-stéréotypés	20
5.2. S'interroger sur le lexique des supports écrits	22
5.3. Conclusion de la partie théorique.....	24
Problématique et méthodologie de recherche	25
6.1. Présentation du dispositif pédagogique	25
6.1.1. La prise en compte du terrain d'enquête pour l'organisation de séquence	26
6.1.2. Déroulement de la séquence.....	27
6.2. Présentation du protocole d'observations	29
Résultats d'enquête	30
7.1. Analyse des dessins.....	30
7.1.1. Les critères socioculturels au service de la création du genre	32
7.1.2. L'analyse du lexique grâce à la dictée à l'adulte	34
7.1.3. L'influence de l'album contre-stéréotypé sur les productions.....	35
7.1.4. Le cas particulier des garçons.....	36
7.2. Les débats en classe.....	36
7.2.1. Premières réactions face à l'album contre-stéréotypé	36
7.2.2. Le vocabulaire employé par les élèves	38
7.2.3. Les réactions corporelles spontanées	40
7.3. Synthèse des résultats	41
Conclusion générale	42
Références bibliographiques	44
Annexes	47

Introduction

Ce choix du sujet m'est apparu comme une évidence. En effet, les questions abordant les stéréotypes genrés sont au cœur des débats au sein de notre actualité. Dans notre monde contemporain où la question de l'égalité entre les femmes et les hommes prend une place de plus en plus importante, il semble nécessaire pour le ou la professeure des écoles de se questionner quant à ses pratiques face aux futurs citoyennes et citoyens qu'il a face à lui ou elle. D'ailleurs, l'une des principales missions de l'École républicaine est de garantir ainsi que de favoriser la mixité et l'égalité entre les filles et les garçons. Cette idée a été renforcée par la loi du 8 juillet 2013 dite « loi pour la refondation ». En effet, cette dernière rappelle que la réussite de tous les élèves, indépendamment de leur sexe, dépend grandement de la manière dont l'École porte le message de l'égalité et en assure l'effectivité. D'autre part, mon parcours personnel m'a très vite conforté sur ce sujet de mémoire. Effectivement, d'aussi loin que je me souviens, je n'ai pas eu une enfance identique à celle des autres garçons que j'ai pu rencontrer durant mon parcours scolaire. Très jeune déjà, mes parents m'ont raconté que les jeux de ballon ne semblaient guère m'intéresser, et cela, alors que je n'avais pas encore conscience de mes propres actions. L'entrée à l'école a ensuite contribué à mon éloignement symbolique des garçons. Cette différence portée sur le choix des jeux, à l'apparence minime, m'a conduit très rapidement à me constituer un cercle d'amies quasiment uniquement féminin. Tandis que les garçons de mon âge s'inscrivaient dans les clubs de foot de ma commune, moi j'ai tenté le judo, le tennis de table ou encore la guitare. En revanche, j'ai fini par éprouver une réelle passion pour la danse hip-hop. Ces activités extra-scolaires ont contribué à mon éloignement symbolique du groupe masculin. Jusqu'à aujourd'hui encore, mon entourage proche est presque exclusivement occupé par des membres féminins. C'est ainsi que j'ai trouvé particulièrement intéressant de m'interroger sur les stéréotypes pouvant être véhiculés entre les filles et les garçons à l'école primaire car c'est une thématique qui m'a moi-même impacté.

Depuis des décennies, la littérature jeunesse et les manuels scolaires ont été des ressources précieuses dans l'éducation des jeunes enfants, offrant un accès privilégié à une variété de récits, d'images et de connaissances. Cependant, une analyse plus approfondie révèle que la manière dont la langue française est utilisée dans ces ouvrages peut jouer un rôle crucial dans la caractérisation des personnages, notamment en ce qui concerne les stéréotypes de genre. La façon dont les auteurs choisissent de décrire et de représenter les personnages masculins et féminins peut renforcer des normes et des attentes socialement construites, influençant ainsi la perception des lecteurs, y compris les enfants en âge préscolaire.

Ce mémoire de recherche se propose d'examiner l'impact de l'utilisation différenciée de la langue française dans la littérature jeunesse et les manuels scolaires sur la caractérisation stéréotypée des personnages sexués. Mon investigation se concentre particulièrement sur les élèves de Grande Section (GS), un stade crucial du développement cognitif et social des enfants, où les bases des attitudes et des croyances sur le genre commencent à se former. Je chercherai à comprendre comment la prise de conscience de cette caractérisation par les élèves de GS peut servir de levier pour travailler l'égalité entre les filles et les garçons dès le plus jeune âge.

Pour vous indiquer la direction de mon mémoire, la partie « théorique » de ce travail présentera en détails les spécificités des stéréotypes présents dans l'ensemble des supports écrits disponibles pour des écoliers (manuels scolaires et littérature jeunesse). Je chercherai ici à comprendre les enjeux et les spécificités des stéréotypes présents dans ces outils de classe. En revanche, pour la suite de mon mémoire, j'ai fait le choix d'orienter mon travail vers la littérature de jeunesse. En effet, en début d'année de M2, j'ai été affecté au sein d'une classe de maternelle chaque semaine. De ce fait, la présence et l'intérêt des manuels scolaires est relativement moindre contrairement aux albums. La suite de mon enquête s'opérera avec un échantillon de 12 élèves de grande section à partir d'un album contre-stéréotypé qui sera présenté ultérieurement. Ces temps de lectures seront orientés autour de la pratique de débat afin d'ouvrir la voie à des discussions stimulantes et enrichissantes sur le rôle de l'utilisation différenciée de la langue française dans la littérature jeunesse.

Cadre théorique : le stéréotype

2.1.1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Le terme de stéréotype a été introduit pour la première fois en sciences sociales par Walter Lippmann en 1922. Cependant, sa véritable origine est beaucoup plus ancienne. En effet, venant du grec *stereos*, signifiant quelque chose de ferme, dur, solide et de *tupos* désignant le caractère d'imprimerie, le mot stéréotype a d'abord été utilisé pour désigner un moulage métallique installé sur les rotatives de presse. Ce terme renvoie donc au monde de l'imprimerie et de la reproduction en série. Le mot a pris le sens actuel d'une « *opinion toute faite* » (Petit Robert, 2010), d'une croyance fortement partagée que l'on attribue à un groupe de personne. De surcroît, les stéréotypes sont répandus socialement. Les idées qu'ils diffusent sont socialement partagées et conscientes, même si elles ne sont pas systématiquement vraies. D'ailleurs, un stéréotype peut être positif ou négatif en fonction des valeurs qu'il transmet. Plus spécifiquement, un stéréotype sexiste assigne à une personne des caractéristiques en fonction de son sexe d'appartenance. Il donne des aspects supposés « naturels » aux hommes et aux femmes, sous-entendus par nature (cité par Anne-Marie Daune-Richard). C'est une sorte de raccourci mental inconscient.

Prenons l'exemple d'un jeune rugbyman. Les stéréotypes positifs qui découleront naturellement de notre imaginaire autour de cet homme est qu'il sera musclé et viril. A l'inverse, les stéréotypes négatifs pouvant aussi venir s'y ajouter sont qu'il peut être casse-cou et légèrement benêt. Ainsi, les stéréotypes ne sont pas forcément des idées infondées et ils se forment toujours sur un fond de réalité. Malgré tout, ils conduisent également à un phénomène de catégorisation (cité par Jean-Baptiste Legal et Sylvain Delouée en 2015). Cette manifestation est nécessaire pour l'être humain car il ne peut traiter la totalité des informations auxquels il sera amené à être confronté. Les stéréotypes permettent donc à un individu de classer et de regrouper des éléments qu'il aura déjà rencontrés au cours de sa vie afin qu'il puisse stocker de nouvelles données. C'est un phénomène naturel et inconscient. Cependant, ils peuvent confiner certaines personnes dans des rôles qui ne leur conviennent pas ou qui limitent leurs possibilités. Par exemple, si une jeune fille est convaincue qu'une activité est faite pour les garçons, elle pourrait se limiter à essayer cette activité. Par la suite, cela l'empêcherait de faire certains apprentissages et de développer des connaissances ou compétences à propos de cette dernière. Les stéréotypes sexistes sont nombreux : « *Le rose pour les filles, le bleu pour les garçons* », « *Le foot pour les garçons, la danse pour les filles* », etc. Ces idées préconçues sont énormément partagées dans nos sociétés contemporaines. Malgré tout, elles peuvent avoir un impact fortement négatif chez certains individus qui

pourront avoir du mal à rentrer dans les cases qui leur seront attribuées, cela pouvant créer une certaine forme de déviance.

2.1.2. La jeunesse face aux stéréotypes

Mes lectures scientifiques m'ont permis de constater que l'usage des stéréotypes est monnaie courante au sein de notre quotidien. Ils permettent aux individus de catégoriser et de faire des raccourcis mentaux. De surcroît, les stéréotypes sont encore plus nécessaires chez les enfants. Cette importance a notamment été étudiée par Susan Gelman. Effectivement, le jeune individu est en phase d'expansion personnelle permanente. Lors des premières années de sa vie, il découvre et tente de comprendre le monde qui l'entoure et dans lequel il grandit. De ce fait, les enfants y sont davantage sensibles et peuvent se renfermer autour de ces croyances, souvent dérivées de la vérité. Autrement dit, elles ont tendance à enfermer chaque sexe dans des schèmes tantôt limités et parfois dégradants. Pendant leur développement cognitif, les enfants apprennent à catégoriser les informations qu'ils rencontrent pour faire du sens dans le monde au sein duquel ils grandissent. Toutefois, ces stéréotypes ont aussi des impacts. Chez l'enfant, ils peuvent notamment orienter ses possibilités de relations avec les autres ainsi que ses choix d'avenir. Très tôt dans leur croissance, les filles et les garçons portent de l'attention au genre masculin ou féminin et ils ou elles acquièrent rapidement une connaissance des stéréotypes qui leur sont associés (cité par Powlishta, Sen, Serbin et Eichstedt en 2001).

En milieu scolaire, dont la cour de récréation, les enfants y sont en permanence confrontés. A travers les supports écrits tels que la littérature de jeunesse ou les manuels scolaires, les élèves s'approprient un panel de représentations sexuées et véhiculées par ces outils d'apprentissage. S'interroger sur la place qu'occupe les stéréotypes de genre au sein de ces supports permet d'inviter les élèves à se positionner par rapport à eux au risque de les raviver. Au sein d'une classe, lorsque les stéréotypes ne sont pas interrogés, il existe alors un risque de les reproduire avec ces nouvelles générations. Certaines inégalités de sexe présentes dans une classe d'élèves se diffusent sans que ses membres ne s'en rendent même compte. Gaël Pasquier parle alors de « *curriculum caché* » c'est-à-dire ce que les enfants acquièrent à l'école sans pour autant que cela ne figure dans les programmes scolaires. Par exemple, durant la récréation, le centre de la cour est principalement occupé par les garçons jouant au foot, tandis que les filles sont reléguées sur les extrémités.

En classe, il peut être relevé la facilité qu'ont les garçons en mathématiques quand, au contraire, les filles trouvent davantage leurs appuis en français. Ce curriculum est généralement transmis de manière inconsciente par les enseignants. Ils peuvent avoir des attentes orientées en fonction du sexe ou du milieu social d'un élève. Des interactions

différentes entre adulte et élève peuvent alors se mettre en place selon leurs attentes. Il existe souvent une grande contradiction entre les valeurs transmises par le curriculum formel des programmes scolaires se voulant être un exemple de marche à suivre, cela au sens où les inégalités de sexe n'auraient aucune place dans les établissements scolaires, et le curriculum caché. Ce dernier est souvent source d'invariants venant se créer face à la réalité du terrain et du contexte scolaire des élèves. Ce programme caché d'inégalités doit donc être questionné et pris en compte par les professionnels du milieu éducatif afin de ne pas contribuer davantage à la dispersion des stéréotypes de genre.

Langue française et stéréotypes genrés

Cette nouvelle partie se propose d'observer et de tenter de comprendre de quelles manières l'utilisation de la langue française dans les supports écrits (tels que les manuels scolaires ou la littérature jeunesse) peut s'avérer stéréotypée. Ainsi, il s'agira donc d'analyser la manière dont les supports écrits peuvent être un moyen de propagation des stéréotypes genrés chez les enfants.

3.1. Les stéréotypes dans les manuels scolaires

Les manuels scolaires sont parfois source d'inégalités entre les sexes. Les représentations collectives des individus ont, pendant de nombreuses années, contribué à genrer certaines disciplines en fonction du sexe des individus. Par exemple, les enseignements littéraires sont davantage occupés par les filles, tandis que les garçons sont plutôt orientés vers les disciplines scientifiques. Inconsciemment, les élèves intériorisent cette segmentation genrée des matières dispensées à l'École. L'exemple le plus récent nous est donné par la réforme du baccalauréat en 2019. La suspension des mathématiques aux épreuves du concours a conduit progressivement les filles à délaisser les matières scientifiques. Cela explique pourquoi l'ancien ministre de l'Éducation Nationale Pap Ndiaye s'était empressé de réinstaurer les mathématiques dans le tronc commun des lycéens et des lycéennes à la rentrée 2022. Cette décision fut prise afin d'éviter un retour en arrière alors que les femmes commençaient tout juste à s'intégrer considérablement dans les filières scientifiques. Par effet de ricochet, les manuels scolaires ont également été, et sont toujours, porteurs de stéréotypes de genre. En effet, ces derniers tentent de s'accorder avec les directions ministérielles.

En 1996, le rapport du sénateur Philippe Richert et de la députée Simone Rigault insistait sur le fait que l'image donnée des femmes dans les manuels scolaires ne permet pas aux jeunes filles de trouver des modèles positifs d'identification. Quatorze ans plus tard, à l'aube des années 2010, le constat effectué par la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) reste quasiment identique. Les manuels continuent d'être discriminatoires dans la mesure où ils proposent une vision sexuée des rôles et des espaces affectés à chacun des sexes. De plus, ce sont des outils que les élèves considèrent comme chargés de connaissances. Ils accordent énormément de crédits et de valeurs aux idées qu'ils peuvent contenir. Comme nous l'explique Christine Fontanini, les manuels bénéficient d'une sorte d'autorité. Légitimés par l'institution scolaire, ils font preuve d'influence prépondérante, à tel point qu'il est rare pour des parents, élèves ou enseignants de les remettre profondément en cause. Ce sont des outils reconnus dans les contenus ne sont pas interrogés.

De ce fait, afin d'instaurer une meilleure égalité entre les sexes au sein d'une classe, il semble primordial d'analyser et de questionner les représentations genrées véhiculées par certains manuels scolaires. Les principaux points d'inégalités se retrouvent à travers le déséquilibre numérique entre les femmes et les hommes. L'exemple le plus flagrant est celui des manuels d'histoire de cycle 3. La présence des grandes figures féminines historiques est extrêmement faible comparée à celles des hommes (selon une étude portée par le Centre Hubertine Auclert en 2012). Cette quasi-absence tend à donner l'impression que les femmes de l'Histoire n'ont rien accompli. Dina Sensi, docteure en sciences de l'éducation, a montré que sur un échantillon de 22 manuels scolaires franco-belges parus il y a moins de 10 ans, 70% des illustrations contenaient des hommes, contre 30% de femmes. Ce constat questionne sur la supposée égalité entre les femmes et les hommes que découvrent les jeunes élèves. D'ailleurs, lors d'une analyse de sept manuels scolaires à destination de CP parus dans les années 2000, Christine Fontanini (2007) a mis en avant le fait que moins d'un tiers des occurrences dans ces manuels est rattaché à des personnages féminins. De plus, les activités des protagonistes présents dans ces manuels sont stéréotypées (football pour les garçons, corde à sauter pour les filles). Aussi, les adultes sont également présentés de manière stéréotypée à travers leur profession. Les femmes sont infirmières ou encore institutrices tandis que les hommes travaillent dans des métiers plutôt physiques ou intellectuels. Les protagonistes féminines sont aussi davantage présentes au sein du foyer. Ces manuels sont enclins à transmettre l'idée que le travail ne constitue pas entièrement la femme, mais au contraire, forge l'identité de l'homme.

Finalement, ces outils véhiculent grandement les inégalités entre les sexes en présentant des personnages stéréotypés à l'intérieur de familles traditionnelles caractérisées, le plus souvent, par l'absence du père au sein du foyer. Malgré tout, de nos jours les stéréotypes les plus flagrants disparaissent peu à peu des manuels. Cependant, ils sont encore présents et plus difficiles à percevoir. Finalement, ce qui explique le fait que les manuels scolaires continuent de partager des stéréotypes sexistes dans leurs contenus est la totale liberté accordée aux éditrices et éditeurs. Il s'agit d'un outil pédagogique fondamental confié entièrement à des éditeurs privés. Bien que parfois contraire aux ambitions de l'État en matière d'égalité, ce dernier n'exerce aucun contrôle sur les ouvrages publiés. Il n'intervient que pour interdire les manuels « *contraire à la morale, à la constitution et aux lois* » (loi du 27 février 1880). Il convient donc à l'enseignant ou l'enseignante de se pencher sur les principes véhiculés au sein des manuels qu'il propose à ses élèves, tout cela dans un objectif d'encourager les enfants à développer leur plein potentiel, indépendamment de leur genre.

3.2. Les stéréotypes dans la littérature de jeunesse

Très souvent considérée comme marginale et peu légitimée, la littérature de jeunesse offre un champ d'élection aux stéréotypes. Tzvetan Todorov a montré qu'écrire un ouvrage à destination des jeunes enfants suppose une adaptation du niveau linguistique, cognitif et culturel, au risque de simplifications faisant la part belle aux stéréotypes. Une écrivaine ou un écrivain qui rédige pour un jeune lectorat veille à rendre son écriture accessible et compréhensible. Elle ou lui sera alors tenté, même inconsciemment, d'ouvrir la porte aux stéréotypes afin de simplifier sa rédaction pour ce jeune lectorat. La littérature enfantine est donc fortement perméable aux stéréotypes de genre. Dès 1949, Simone de Beauvoir dans *Le Deuxième Sexe* analysait déjà les contes pour les enfants à travers le prisme du genre et alertait sur une hiérarchisation entre les femmes et les hommes dans les représentations que pouvaient y trouver les lecteurs. Selon elle, les modèles stéréotypés présentant des personnages féminins et masculins pouvaient provoquer une certaine inculcation idéologique. Elle dénonçait ces modèles souvent aliénés de féminité offerts notamment aux jeunes lectrices. Déjà à l'époque, les valeurs attribuées aux personnages fictifs des contes variaient selon leur sexe. Selon a notamment été montré par Jacques Gleyse, chercheur en sciences de l'éducation. Par exemple, une fille était présentée de manière passive, douce et fragile, tandis que l'on préférerait un garçon courageux, fort et valeureux. A partir des années 70, l'essor de la littérature enfantine n'avait fait que renforcer ces stéréotypes genrés. Les femmes sont cantonnées aux tâches ménagères et à la sphère privée et familiale. Nous pouvons citer de nombreux albums de *Martine* dans lesquels la femme est présentée comme une douce et gentille ménagère, ou encore les bandes-dessinées de *Bécassine*, femme laide et nigaude. La célèbre phrase de Simone de Beauvoir « *On ne naît pas femme, on le devient* » mettait déjà à jour le fait que les différences entre les hommes et les femmes ne sont pas naturelles, ni innées, mais socialement construites. Aujourd'hui encore, les stéréotypes de genre continuent de persister.

Au sein de l'École, depuis 2002, l'élaboration du socle commun de compétences et de connaissances a permis d'inclure dans les programmes de l'école primaire, une liste de références d'œuvres de littérature de jeunesse, cela dans un objectif d'aider les enseignants et les enseignantes à construire une culture partagée pour l'ensemble de leurs élèves. A partir de cela, 180 œuvres littéraires ont été proposées pour les élèves de cycle 3 (à l'époque CE2 - CM1 - CM2). Une recherche menée par Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal a permis de mettre en exergue les inégalités présentes au sein de ce corpus. Elles ont notamment relevé une prédominance des personnages masculins dans les ouvrages (environ 93% des histoires campent au moins un protagoniste masculin contre 60% d'histoires faisant appel à au moins un personnage féminin), inégalité que l'on retrouve également pour les

protagonistes de second plan. De surcroît, même lorsque les deux sexes coexistent dans un récit, le rôle masculin est souvent celui du héros principal. D'ailleurs, les qualités accordées aux personnages varient aussi selon le sexe. Les hommes sont attachés à des valeurs morales et humaines tandis que l'on préférera des qualités affectives et romantiques pour les femmes. Ici, le choix des mots a également un sens. Les valeurs masculines sont universelles tandis que les qualités féminines sont individuelles. Ce changement de registre participe donc à la segmentation entre les deux sexes. Ainsi, il semblait ainsi y avoir une contradiction entre les ambitions de l'Éducation Nationale à promouvoir une meilleure égalité entre les sexes et la réalité des ouvrages proposés. La littérature est un véritable médiateur chez les enfants, permettant de développer chez eux leur subjectivité, leur imaginaire. Leur développement est donc fortement influencé par les œuvres littéraires proposées à l'école.

La caractérisation sexuée des personnages dans les supports écrits

Après avoir constaté de manière générale que les supports écrits destinés à la jeunesse peuvent véhiculer des stéréotypes genrés, je vais maintenant me concentrer sur les personnages imaginaires qui peuplent ces œuvres. J'observerai comment les protagonistes masculins et féminins sont présentés dans ces supports, en tenant compte des stéréotypes de genre.

4.1. Leur aspect physique

De manière générale, les femmes restent majoritairement sous-représentées dans les supports écrits (manuels et littérature jeunesse). Lorsqu'elles sont présentes, elles occupent souvent un rôle moindre et de second plan. D'ailleurs, la représentation physique des protagonistes masculins et féminins au sein de ces outils contribue à la transmission de stéréotypes genrés. Au sein des manuels scolaires, les personnages fictifs prenant place au milieu des leçons et exercices possèdent des caractéristiques spécifiques à leur sexe. A un âge où se consolident et se construisent les représentations des normes sociétales chez les enfants, les livres et les manuels apparaissent comme des outils fondamentaux pour appréhender les stéréotypes. Cependant, ils en sont généralement vecteurs, et de la mauvaise sorte. Certains manuels de CE1 continuent de représenter des enfants caractérisés de manière extrêmement stéréotypée. Cette idée a été citée par Yann Chevalier en 2016. Autrement dit, les petites filles sont habillées en robe rose avec des couettes et jouent principalement à des jeux dits pour filles (marelle, poupées, dînette...). En parallèle, les petits garçons sont dessinés en jean bleu avec les cheveux courts et souvent avec un ballon au pied. En mathématiques, les femmes sont représentées au moment des leçons sur les fractions pour calculer des recettes de cuisine (brochure *Sexes et Manuels* de la direction ministérielle de l'Égalité des chances). De plus, pour apprendre à dénombrer des collections, les élèves pourront observer le dessin du dressing de maman pour compter l'ensemble de ses paires de chaussures, et bien plus encore.

Pour ce qui est des activités professionnelles, les personnages adultes sont généralement habillés dans des métiers socialement sexués : une femme habillée en infirmière, un homme en chef d'entreprise. Cela pose des questions quant aux choix de panel de représentations proposées aux élèves. Selon Christine Fontanini (2009), un enfant de cycle 3 a déjà intégré la répartition sexuée des activités professionnelles. De fait, la classification des métiers selon le sexe pose des problèmes d'identification chez les élèves. Ces derniers se rattachent à leur genre, si un garçon ne rencontre aucun homme ayant un métier de coiffeur dans un manuel, il pourrait estimer qu'il s'agit d'une profession réservée aux filles si on ne lui montre que des coiffeuses.

De leur côté, les albums jeunesse ne sont pas neutres non plus quant aux représentations sexuées qu'ils évoquent. Par exemple, dans l'album *Petit Ours* nous observons que les personnages anthropomorphisés sont inévitablement stéréotypés. L'ours âgé à l'apparence masculine est vêtu d'un costume, d'une canne et de lunettes, symbole



Figure 1 : *Petit Ours* (Minarik, E. & Sendak, M. 1970)

d'intelligence et de supériorité. La femme, quant à elle, porte une longue robe, un tablier et une coiffe. De plus, elle tient également un plateau entre ses mains, ce qui laisse supposer qu'elle est au service des hommes de la maison. Souvent les personnages animaux anthropomorphes sont davantage stéréotypés que les protagonistes humains. Cette idée a été citée par la sociologue Evelyne Daréoux. Il s'agit de permettre aux enfants de parvenir à identifier des situations de la vie courante à travers des personnages fictifs qui peuvent leur sembler abstraits et difficiles d'accès. Les animaux parlant ne constituent pas en eux-mêmes une réalité possible pour les enfants. D'ailleurs, la structure familiale est présentée à travers la figure paternelle, absente au foyer mais jouant un rôle principal dans l'histoire. A contrario, la figure maternelle est dévoilée au travers des tâches domestiques et du rôle d'intérieur.

4.2. L'utilisation de la langue française au service des stéréotypes de genre

Après avoir remarqué la présence de stéréotypes dans la représentation physique des protagonistes dans les supports écrits, cette partie se penchera plus spécifiquement sur la possible stéréotypie dans l'utilisation de la langue française au sein de la littérature de jeunesse et des manuels scolaires. Une analyse approfondie portera sur le choix du vocabulaire utilisé et les différentes tournures de phrases.

4.2.1. Adjectifs et champs lexicaux

Au sein des supports écrits, l'utilisation de la langue française peut renforcer certains stéréotypes de genre en les mettant en valeur. En effet, les filles et les garçons ne sont pas désignés de la même façon au sein de ces outils à destination de la jeunesse. Par exemple, dans l'album *Canaille fête son anniversaire* (Leroy & Jadoul, 2013)¹, dès la première page, le cadre de la fête du personnage principal masculin est posé. Nous y retrouvons Canaille et ses deux amis Tortillon et Cannelle. Les trois enfants sont costumés pour l'événement, de quoi faire ressortir des stéréotypes. Canaille et Tortillon, tous deux garçons, sont respectivement déguisés en pirate et en chevalier. De son côté, Cannelle, la fille, est déguisée en princesse.

¹ Annexe n°1

Le vocabulaire utilisé dans ce livre n'insiste pas sur les mêmes caractéristiques des filles et des garçons. Nous relèverons une phrase de cette page : « *Tortillon est venu déguisé en chevalier [...] Canaille a revêtu son habit de pirate. Et Cannelle a mis sa belle tenue de princesse ; celle avec de très grandes tresses* ». L'utilisation des adjectifs « belle » et « très grandes » pour décrire la tenue de Cannelle montre que l'apparence chez les filles semble être primordiale. Pour les garçons, la tenue est secondaire, simplement décrite de manière simple et concise. L'importance de l'apparence que doit avoir une femme dans notre société contemporaine est mise en lumière dès les albums de jeunesse par l'utilisation massive d'adjectifs qualificatifs en lien avec le champ lexical de la beauté (belle, élégante, magnifique...). Une jeune fille doit se soucier de son apparence, tandis qu'un garçon n'a guère à s'en préoccuper. Les adjectifs qualificatifs sont largement orientés vers les protagonistes féminines et sont aussi beaucoup plus conséquents. D'ailleurs, le simple choix des prénoms des personnages renvoie à des stéréotypes genrés. Les prénoms des garçons « Tortillon » et « Canaille » conduisent à l'idée qu'ils sont des petits coquins, des crapules, des fripouilles. Ce sont des valeurs socialement partagées dans notre société lorsque l'on parle de jeunes garçons. Leur côté turbulent est accepté et semble normal car il dépendrait de leur sexe de naissance. A l'inverse, le prénom féminin « Cannelle » renvoie à une certaine douceur et légèreté. Une femme doit être douce et soucieuse de son apparence. Ajoutez à cela le fait que ce personnage est vêtu d'une robe rose de princesse et vous obtiendrez le parfait stéréotype de la figure féminine.

Cette représentation se retrouve également dans les manuels scolaires. Des livrets scolaires destinés à des élèves de primaire différencient également leur lexique en fonction du sexe des personnes incarnés dans leurs contenus. Par exemple, le manuel de lecture syllabique *Taoki et compagnie* (2017) à destination d'élèves de CP accorde, tout comme l'album de Canaille, une importance à l'apparence de la femme. Ce manuel met en scène Taoki, un petit dragon vert vivant au sein d'une famille traditionnelle avec deux enfants Hugo et Lili. Ici, la présence des stéréotypes est très subtile. Lili, même si c'est une fille, joue à la fois aux poupées et pratique aussi le judo. A côté de cela, son frère Hugo s'amuse à imiter les cow-boys et les Indiens mais joue aussi à la corde à sauter dans la cour de son école. Les activités de ces enfants sont donc diversifiées et un véritable effort semble avoir été fait quant à cela. Cependant, au sein des exercices de lecture, le vocabulaire choisi vient contrebalancer cette observation. En effet, Lili est encore souvent associée au champ lexical de la beauté. Sa jolie tenue et ses belles coiffures sont soulignées dans certains exercices du manuel, ce qui ne sera jamais le cas pour Hugo. L'ensemble de ces éléments témoigne d'une vision plutôt masculiniste que projettent les manuels scolaires (cité par Gaël Pasquier en 2010).

4.2.2. Verbes, attributs et tournures de phrases

Pour revenir à la suite de l'album de Canaille, la course aux stéréotypes se poursuit dans l'histoire. Tortillon offre à Canaille un ballon de foot pour son anniversaire. Évidemment, les deux garçons s'empressent d'aller y jouer dans le jardin, ce à quoi Cannelle répond « *Moi, z'aime pas le foot, boude Cannelle* ». Le choix du verbe ici a un sens. La jeune fille pourrait être en colère car les garçons ne jouent pas avec elle, mais elle préfère « bouder ». Il s'agit d'une émotion à connotation plutôt féminine. D'ailleurs, à aucun moment les garçons n'ont proposé à Cannelle de venir jouer avec eux dehors. Petit à petit, l'enfant se construit des images mentales et des représentations qui vont le positionner par rapport à son genre. Cela constitue le terreau des inégalités hommes-femmes. Les filles sont majoritairement cantonnées à des rôles subalternes où elles sont délicates et timides tandis que les garçons font preuve d'héroïsme et de bravoure.

Parmi d'autres livres à destination de la jeunesse transmettant des stéréotypes, nous pouvons aussi relever les collections « P'tite fille » et « P'tit garçon » de l'éditeur Fleurus (2008)². Ces livres se destinent à des très jeunes lecteurs et lectrices. Les stéréotypes sont plus que flagrants dans ces petits albums. Les personnages sont représentés en pâte à modeler et ces livres retracent l'histoire de plusieurs enfants fictifs. Par exemple pour la collection « P'tit garçon » nous pouvons retrouver les livres : *Le camion de Léon*, *Le tracteur de Peter* ou encore *La formule 1 de Gabin*. Du côté des filles nous aurons : *Jade joue à la coiffeuse*, *Lola joue à la dînette*, *Rose joue à la princesse*, etc. La même structure syntaxique est utilisée pour chacun des livres d'une collection, que ce soit chez les filles ou les garçons. Là aussi, l'usage des mots a un sens. Hormis l'aspect stéréotypé flagrant des activités effectuées par les personnages selon leur sexe, nous observons que les mots ont également un caractère stéréotypé. Les petits garçons des livres « possèdent » les objets auxquels ils jouent « le camion de Léon ». En revanche, les petites filles « jouent » à la coiffeuse ou la dînette. Elles ne sont pas propriétaires de leurs objets ou de leurs activités. Elles se contentent d'imiter et de faire semblant tandis que les garçons détiennent et accaparent les choses.

Ces albums de jeunesse tendent à donner l'impression qu'il existerait des objets spécifiques aux petits garçons et d'autres aux petites filles. Certains manuels scolaires peuvent aussi conduire à cette confusion. Dans des livres de français, lors des leçons proposées sur le genre et le féminin des noms, une confusion en lien avec la classification des mots s'installe parfois dans ces manuels (enquête de Yann Chevalier menée en 2016). Il s'agissait notamment d'une leçon où les enfants devaient ranger des mots dans des cartons « féminin » ou « masculin ». Selon le genre, ces cartons étaient portés soit par une petite fille, soit par un petit garçon. De

² Voir annexe n°2

fait, ces leçons transmettent aux élèves l'idée selon laquelle le genre des noms peut être corrélé au dimorphisme sexuel. Autrement dit, la classification des mots comme balle/ballon devient sexuée. Cette confusion apparaît car elle est valable pour les animés humains, et non pas pour les objets non-animés. Ainsi, les enfants ont l'impression que certains objets sont attribués à un sexe car ils sont employés au féminin ou au masculin (une balle pour les filles / un ballon pour les garçons). Cela vient mettre en exergue les invariants que peut venir créer une simple leçon de grammaire chez les enfants.

Plus globalement, les hommes et les femmes des albums endossent des caractéristiques spécifiques à leur sexe d'appartenance. Agnès Lacroix a notamment travaillé sur la représentation des genres dans la littérature pour enfants. Au sein de celle-ci, les personnages fictifs masculins sont qualifiés d'intelligent, de courageux et masquent la plupart de leurs émotions. Ce sont eux qui ont généralement les rôles principaux et qui sont au cœur des péripéties de premier plan dans l'histoire. Les verbes d'action sont axés sur ce qu'ils font, au détriment des femmes. Par exemple, lors de mon stage de pratique accompagnée en novembre en classe de GS-CP durant mon année de M1, j'ai pu participer à une lecture offerte entre l'ATSEM de la classe et les enfants. Il s'agissait d'une histoire on ne peut plus banale *Le voyage de Jean-Michel*, racontant le périple d'un chevalier parti conquérir le cœur de sa princesse Fanny. Dans ce petit conte, les actions principales sont effectuées par le chevalier. La quasi-totalité des verbes d'action lui est attribuée : « *Il sauta du dos de la souris* », « *Il traversa le jardin vivant* », « *Il se coucha* », etc. A l'inverse, la princesse subit l'action. Cela s'observe par des phrases tournées à la voix passive : « *Fanny s'était fait kidnapper* », « *La belle Fanny a été dans une carie du cyclope* », etc. Le personnage féminin n'est pas maître de ses propres actions. Les tournures de phrases témoignent de l'inégalité flagrante entre ces deux personnages. Les hommes dirigent l'action et indiquent la direction, les femmes appliquent les règles et subissent.

Lors de mon deuxième stage de pratique accompagnée j'ai eu la chance de pouvoir partir trois semaines dans une école anglaise à Newcastle-Under-Lyme. De fait, j'ai pu observer de nombreuses différences avec le mode de fonctionnement scolaire français. Au sein de cette école, j'ai pu observer une classe à double niveau qui correspondrait à des élèves de CE1-CE2 en France. Dans la classe, aucun manuel scolaire n'est proposé aux enfants. L'ensemble des exercices et des leçons est imprimé au compte-gouttes ou alors est simplement projeté sur le tableau numérique. Ces modalités de travail particulières ont fortement limité mes recherches de terrain quant à l'utilisation des manuels. Cependant, durant les séances d'anglais, les élèves travaillaient sur le livre de Christina Balit *Escape From Pompeii*. Cet ouvrage littéraire retrace l'histoire de l'éruption du Vésuve à Pompéi à travers la vie de deux jeunes personnages, Tranio et Livia. Cet album aussi propose une vision très stéréotypée du

rôle des femmes. Lors de l'éruption volcanique, Tranio attrape par la main son amie Livia pour l'emmener, contre son gré, sur un bateau pour échapper aux flammes du volcan. Cette dernière souhaitait rester avec sa famille qui était coincée dans la ville. Encore une fois, le personnage féminin, bien qu'il occupe une place de premier plan dans l'histoire, subit encore le choix d'un homme.

En conclusion, la situation des stéréotypes genrés dans les ouvrages ne se limite pas à notre France métropolitaine. D'autres pays comme l'Angleterre rencontrent aussi des difficultés à proposer aux écoliers une littérature enfantine mettant à mal les stéréotypes de genre. La prise en compte des modèles sexistes transmis dans certains ouvrages permet à l'enseignant d'offrir à ses élèves une diversification des contenus et des situations littéraires, cela afin de leur ouvrir le champ des possibles au cours de leur construction identitaire.

Pistes de réflexion pour travailler les stéréotypes en classe

5.1. La tentation des albums contre-stéréotypés

La remise en question des supports ludiques et pédagogiques proposés aux enfants n'est pas un sujet nouveau. Dans les années 70, les féministes se sont interrogées sur le sexisme transmis par le vecteur de la littérature enfantine. Depuis, la constance des recherches sur ce sujet ne faiblit pas (cité par Anne Dafflon-Novelle en 2006). La préoccupation semble axée sur la volonté de partager une représentation plus diversifiée mais aussi plus égalitaire des femmes et des hommes. Les chercheuses Christine Morin-Messabel et Séverine Ferrière (2013) ont, quant à elles, étudié l'impact d'albums de jeunesse dit « contre-stéréotypés » sur des enfants de GS (5-6 ans). Il s'agit d'albums se voulant « contre les stéréotypes » en proposant des récits plus atypiques où les personnages principaux et leurs actions divergent de nos habitudes de lecteurs. L'enjeu est de défaire les codes de genre dans la littérature. Par exemple, le conte le plus classique où le prince sauve la princesse en danger voit son rôle s'inverser et c'est à la princesse que revient la lourde tâche de sauver son bien-aimé. L'un des albums utilisés lors de cette recherche répondant à ce critère est notamment *La princesse et le Dragon* (Munsch, R. 2005). Au fil des pages, le personnage féminin est placé au cœur de l'intrigue. Dans ce livre, la quasi-totalité du lexique est centrée sur cette princesse. Les verbes d'action lui sont attribués et sa malice lui permettra de vaincre le dragon. L'importance de l'apparence de la princesse est détournée et permettra notamment la résolution de l'intrigue. A la fin du récit, la princesse ayant combattu le dragon se retrouve dans un état vestimentaire lamentable pour sauver son prince de la caverne où il était retenu prisonnier. Le prince s'est empressé de la réprimander sur son accoutrement et cette dernière décide de ne pas l'épouser.

Il est à noter que les albums contre-stéréotypés ont tendance à effectuer une transgression des genres à sens unique. Il est plus rare d'observer un personnage garçon avec des caractéristiques dites féminines, car le féminin reste dévalorisé et dévalorisant. Cependant, il semble nécessaire pour les petits garçons d'avoir eux aussi, des modèles moins virilistes dans les ouvrages jeunesse. Pour revenir à l'ouvrage de Munsch, à la suite d'une lecture offerte de cet album aux élèves de fin de maternelle, il est apparu que les enfants, peu importe leur sexe, ont davantage retenu les quelques éléments stéréotypés de l'histoire. Les chercheuses se sont rendu compte du caractère permanent des représentations initiales qu'ont les élèves. Ce phénomène s'est accentué du côté des garçons qui s'obstinent à percevoir cet ouvrage à travers un filtre stéréotypé. La simple lecture offerte de ces albums contre-stéréotypés peut constituer une ébauche, mais ne suffit pas à modifier les perceptions des enfants. A leur âge, les stéréotypes sont un appui essentiel pour leur compréhension du monde, ils corroborent

pour beaucoup d'entre eux leur propre réalité. Cette observation rappelle la nécessité, dans une perspective socio-développementale, de prendre en compte l'âge des enfants lorsque l'on souhaite étudier l'impact et le rôle des contre-stéréotypes de sexe. Cette forme de littérature semble, à leur âge, plutôt déstabilisante.

Effectivement, la présence de stéréotypes au sein d'un texte est nécessaire aux jeunes lectrices et lecteurs pour en assurer leur compréhension. Les travaux du didacticien Jean-Louis Dufays (2001) ont mis en évidence leur rôle essentiel dans la construction de compétences en lecture chez les enfants. Selon lui, tout lecteur confronté à un texte l'aborde avec un certain bagage culturel. On parle alors de « répertoire » qui est composé des schèmes rencontrés ailleurs et modelés sous la forme de stéréotypes. Ces derniers concernent tous les aspects du texte : personnages, valeurs, discours, lexique, *etc.* et permettent de modéliser et de conditionner le lecteur. Selon ce chercheur, « *apprendre à lire, c'est apprendre à maîtriser des stéréotypes* ». Autrement dit, ils permettent de rendre les textes lisibles, voire prévisibles dans leurs contenus et leurs formes, ce qui est plus que nécessaire pour les jeunes lecteurs et lectrices. En revanche, Jean-Louis Dufays (2001) émet une distinction entre stéréotype syntagmatique et stéréotype paradigmatique. Le premier constitue un scénario prévisible véhiculant des idées pouvant se résumer à l'aide de nos lieux communs. Le second se construit aussi sur la base de nos représentations prévisibles et partagées mais permet, tout de même, une autre alternative plus inattendue. Ainsi, les stéréotypes sont nécessaires pour les lecteurs car ils permettent de supprimer l'aspect ambigu de certains textes. La lecture permet d'opérer une projection entre un déjà-vu mêlé à un inédit proposé par le récit. A partir de là, les lecteurs et lectrices interprètent les mots d'un texte et les connotent afin de pouvoir comprendre et interpréter par eux-mêmes l'histoire racontée. Cela explique en partie pourquoi les albums contre-stéréotypés n'ont pas eu l'effet désiré sur les élèves de GS. Les stéréotypes ne sont donc pas purement négatifs. En effet, il convient de distinguer les stéréotypes communs permettant de décrypter les textes et aidant à comprendre notre réalité et les stéréotypes péjoratifs comme ceux à caractère sexiste. D'ailleurs, certains stéréotypes de genre, même s'ils ont un caractère péjoratif, constituent pour beaucoup une réalité commune. Ils permettent donc aux jeunes individus de comprendre ce qui est lu par l'enseignant ou l'enseignante. C'est sans doute pour cela que les albums contre-stéréotypés, lorsqu'ils sont proposés trop tôt, ne permettent pas aux enfants de se les approprier correctement.

Aussi, les travaux fondateurs de Kohlberg (1966) cités par Maria Pagoni-Andréani en 2003 permettent de mettre en lumière le schéma du genre chez l'enfant. Ses travaux s'inscrivent dans la lignée de travaux piagétiens. Il distingue plusieurs phases de développement :

- L'identité de genre (2 ans) : l'enfant identifie le sexe d'un individu en fonction de ses caractéristiques physiques comme ses cheveux ou ses vêtements.

- La stabilité de genre (3-4 ans) : à partir de ce stade, l'enfant comprend qu'il appartient à un sexe masculin ou féminin.
- La constance de genre (5-7 ans) : la ou le jeune individu réalise que son appartenance à un sexe est stable et constante dans le temps en fonction d'un critère biologique. L'identification est réalisée. Il s'agit d'une période rigide où l'enfant se met à observer des modèles du même sexe pour les recopier et apprendre ce qu'il doit faire.
- A partir de 7 ans, l'enfant retrouve une certaine flexibilité et accepte certains des chevauchements de genre.

Ces stades expliquent en grande partie pourquoi les albums contre-stéréotypés n'ont pas eu de réels impacts sur les enfants de maternelle. Étant dans une période de développement sexué très rigide (constance de genre), ils ne parviennent pas à sortir de leurs représentations habituelles pour s'ouvrir à l'alternative du récit. Même si ces albums permettent tout de même d'élargir, un tant soit peu, leur champ de représentations. Une même recherche proposée cette fois-ci avec des élèves de cycle 2 et 3 (CE2-CM1) a permis de comparer les réactions de ces élèves avec ceux de maternelle (recherche menée par Laurence Reeb, Carole Morin-Messabel et Nikos Kalampalikis en 2018). Dans ce cas-là, les élèves sont sortis de la phase rigide de la constance du genre et se situent dans une période plus flexible. Tout comme les élèves de GS, des albums contre-stéréotypés ont été proposés à ces plus grands élèves. Il s'agissait pour les chercheuses d'analyser leur engagement émotionnel face à des récits atypiques. Là où quasiment aucun des élèves de maternelle ne s'était réellement impliqué dans les albums contre-stéréotypés, on remarque ici un certain bouleversement. En effet, même si les garçons présentent encore certaines rigidités, les filles quant à elles s'identifient majoritairement aux personnages principaux et accordent du crédit à leurs actions. Dans certains albums présentés, les modifications apportées aux histoires se situent aussi au sein du lexique. Par exemple, l'héroïne principale étant une femme, c'est aux protagonistes masculins à qui l'on accorde le champ lexical de la beauté et de l'apparence. Les personnages principaux féminins monopolisent davantage l'ensemble des valeurs héroïques de force et de courage ainsi que les verbes d'action lors de leurs quêtes. Finalement, la présentation des albums contre-stéréotypés au sein d'une classe ne semble pas être la solution clé en main pour résoudre les problèmes d'inégalités de sexe dans les supports écrits. Le développement sexué des enfants demande donc à être pris en compte lors de l'expérimentation de recherche.

5.2. S'interroger sur le lexique des supports écrits

A travers les supports pédagogiques à destination des élèves (manuels et albums), le lexique employé joue un rôle de première place dans les représentations genrées que développent les jeunes élèves. Nous avons déjà mis en lumière le fait que les personnages

masculins et féminins n'étaient pas caractérisés de la même manière au sein des ouvrages. Cela peut constituer un premier point d'appui pour travailler les stéréotypes avec les élèves. Les travaux du maître de conférences Gaël Pasquier (2019) ont permis d'apporter des éléments d'analyse quant aux pratiques mises en place par les enseignants de primaire pour questionner avec leurs élèves la présence des stéréotypes liés au lexique dans des ouvrages. Lors de ces observations de terrain, il a pu observer une séance d'EMC avec des élèves de cycle 2 et 3 (CE1-CE2 et CM2). Lors de ce moment, la professeure a lu avec sa classe le livre *Fous de foot* (Fanny Joly, 2010). Il s'agit de l'histoire d'une jeune fille passionnée de foot et y jouant quotidiennement. Seulement, la première de couverture a été masquée aux élèves avant la lecture. Les enfants ont alors découvert le livre sans avoir connaissance de l'aspect physique du personnage principal, ni même de son nom. La première page du livre raconte l'arrivée de cette enfant dans une nouvelle école, et la première chose qui l'interpelle est la cage de but de foot de la cour de récréation. Les enfants de la classe ont alors, pour la quasi-totalité, imaginé qu'il s'agissait d'un garçon. Le lexique utilisé est normé à connotation masculine « *La première chose que j'ai repérée [...], c'est le but. Le but de football. La cour était petite, moche, grise* ». Il paraissait presque impossible pour les enfants de cette classe qu'une petite fille puisse s'extasier devant un but de foot. De plus, le vocabulaire adjectival ne paraît pas approprié pour une jeune fille d'un récit. Décrire une cour d'école comme étant « moche » relève davantage du vocabulaire des garçons, bien trop téméraires pour mesurer leur langage. Ce ne sera donc qu'à la fin des premières pages que les enfants de cette classe découvriront le subterfuge orchestré par leur professeure et apprendront que le personnage principal s'appelle en réalité Sonia. Le fait de camoufler la couverture du livre a permis de créer un horizon d'attente. Ainsi, le lexique au sein d'une histoire n'est jamais neutre. Même lorsque le personnage principal n'est pas directement nommé, les mots utilisés permettent au lecteur et à la lectrice de créer des représentations parfois erronées quant à son identité. Travailler avec les élèves sur les stéréotypes au sein des supports écrits peut donc se réaliser sous l'angle d'une approche lexicale.

De plus, la langue française n'est pas neutre dans les stéréotypes genrés qu'elle ancre chez les jeunes générations. Le fait que le « *masculin l'emporte sur le féminin* » est un symbole fort pour faire comprendre aux jeunes filles qu'elles passent après. Le neutre n'existe pas dans la langue française. L'une des pistes possibles pour l'enseignant ou l'enseignante est de ne pas invisibiliser le féminin lors de l'utilisation de certains supports écrits. Plus concrètement, pour utiliser la langue de façon plus égalitaire, le ou la professeure peut inclure les deux sexes dans les lectures en classe. Par exemple, « la fête des voisins » deviendra « la fête des voisins et des voisines », le féminin n'est plus inclus dans le masculin et se présente de fait comme une entité à part entière. Il s'agit d'une des pistes possibles pour permettre à l'enseignante ou

l'enseignant de s'interroger et de modifier ses pratiques de classe à travers l'utilisation d'une langue plus égalitaire.

Pour ce qui est des manuels, il revient donc à le ou la professeure de se pencher sur les inégalités sexuelles qu'ils pourraient potentiellement transmettre. Étant libres de leurs choix didactiques et pédagogiques, ils et elles ont la lourde tâche de transmettre à leurs élèves les valeurs de la République, notamment celle de l'égalité. Cependant, les stéréotypes sexistes présents dans les ouvrages sont plus difficiles à débusquer tant ils sont intériorisés. De plus, les enseignantes et enseignants ne sont pas formés à porter un regard aiguisé sur ces aspects des manuels. Beaucoup d'entre eux estiment que ces derniers, au contraire, tendent à refléter assez justement la réalité (cité par Bénédicte Fiquet en 2009). Ils ne réalisent pas qu'à l'inverse, ils traduisent une vision caricaturale, erronée et souvent dépassée de notre société. Se pose également la question des missions attribuées à ces outils scolaires. Doivent-ils refléter la société avec tous ses blocages ou bien, contribuer aux évolutions hautement souhaitables que notre société souhaite viser ? Les manuels scolaires dépendent donc essentiellement des choix pédagogiques de l'enseignante ou l'enseignant. Effectivement, il ou elle est l'adulte servant de modèle au sein d'une classe d'élèves et c'est à lui ou elle de transmettre les valeurs d'égalité des sexes. Être capable de relever les stéréotypes présents dans certaines parties d'un manuel permet à la fois de l'aborder en pleine conscience avec ses élèves pour, peut-être, pouvoir déconstruire ces idées par la suite.

5.3. Conclusion de la partie théorique

Ainsi, que ce soit pour les manuels scolaires ou bien la littérature jeunesse, on observe une permanence des stéréotypes de genre au sein de leurs contenus. Même si les représentations de sexe dans les supports écrits à destination des élèves ne sont pas les mêmes aujourd'hui qu'il y a 50 ans, certains stéréotypes continuent de s'y nicher. Il a été démontré que ces idées sexuées se construisent dès l'enfance et amorcent les rapports de sexes. Il semble donc pertinent pour la communauté éducative de s'interroger sur les supports pédagogiques utilisés en classe afin de pouvoir déconstruire certaines représentations sexuées chez les élèves. L'École républicaine porte à tous les niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons, il convient donc, notamment aux enseignants, de contribuer à modifier la division sexuée des rôles dans la société en proposant aux élèves des représentations plus diversifiées du champ des possibles, et ce, dès le plus jeune âge. A présent, la suite de ce mémoire se penchera sur la caractérisation stéréotypée des personnages au sein de la littérature jeunesse.

Problématique et méthodologie de recherche

Ma recherche vise à explorer la manière dont l'utilisation de la langue française dans les livres pour enfants peut véhiculer des stéréotypes de genre. Pour ce faire, j'étudierai un album qui propose une représentation contre-stéréotypée des genres avec un groupe de GS. Mon objectif est d'analyser comment les choix linguistiques contribuent à façonner les perceptions des enfants sur les rôles attribués au genre des protagonistes.

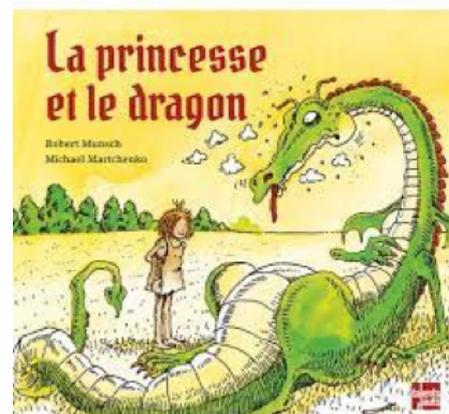
6.1. Présentation du dispositif pédagogique

Actuellement, j'effectue mon stage filé du jeudi au sein de l'école maternelle Condorcet-Roussillon à Limoges. Il s'agit d'une école d'application composée de 9 classes allant de la Petite section à la Grande section. La maternelle est réunie au sein d'une même structure dans laquelle se côtoient plus de 200 élèves de 3 à 5 ans. Étant en stage de pratique accompagnée (SPA), je suis guidé sur le terrain par une enseignante EMF (Enseignant Maître Formateur). De ce fait, j'ai dû organiser mon dispositif pédagogique en fonction de la programmation de ma tutrice, elle aussi présente durant mes journées de stage. Mon dispositif pédagogique s'est construit au sein d'une classe à double niveau Moyenne Section (MS) - Grande Section (GS). Le groupe classe est composé de 24 élèves dont 2 sont en situation de handicap et nécessitent la présence d'une AESH. Ainsi, à la suite de ce contexte de classe, j'ai choisi d'affiner ma question initiale de recherche afin de l'ajuster à mon terrain d'enquête. Ma problématique sera donc la suivante :

L'utilisation différenciée de la langue française dans la littérature jeunesse contribue à une caractérisation stéréotypée des personnages sexués. La prise de conscience de cette caractérisation par les élèves de GS permet de travailler l'égalité entre les filles et les garçons.

Pour remédier à cela, j'ai choisi de travailler avec ces élèves autour d'un album contre-stéréotypé. Il s'agira de faire prendre conscience aux élèves qu'un personnage masculin ou féminin d'une histoire peut être décrit différemment en fonction de son sexe. Ce travail pourrait permettre aux enfants de développer leur esprit critique face aux stéréotypes véhiculés, parfois inconsciemment, dans la littérature.

Pour travailler plus précisément cette thématique, j'ai choisi de mettre en place une séquence permettant de travailler les stéréotypes genrés grâce à l'album de jeunesse *La princesse et le dragon*, de Robert Munsch et Michael Martchenko (2005). Il s'agit d'un album contre-stéréotypé adapté à des élèves de cycle 1. Ma séquence est composée de 4 séances autour de cet album de



jeunesse spécifique. Pour l'ensemble du déroulement de mon dispositif, j'ai choisi de travailler autour du débat. C'est pourquoi, j'ai fait le choix d'adapter mes séances vers les élèves de GS de la classe. En effet, l'ensemble de mon dispositif s'est déroulé durant les temps de début d'après-midi. Durant ces moments-là, les élèves de moyenne section sont à la sieste. De ce fait, seulement douze grands restent en classe. Ce laps de temps me permet de travailler de manière approfondie avec ces enfants. De plus, les séances ont eu lieu après le temps calme des grands, dans des conditions apaisées avec les stores de la classe baissés et la lumière tamisée. Les modalités de travail en demi-groupe poseront, elles aussi, un cadre favorable aux échanges. En effet, ces conditions permettront à chaque élève, même aux plus timides, d'entrer plus facilement dans des interactions entre pairs. De fait, ces quelques enfants auront davantage d'opportunités pour prendre la parole plutôt que s'ils étaient en classe entière étant donné leur nombre restreint. Ces conditions favorables ont permis de créer une véritable dynamique de groupe au fil des semaines. D'ailleurs, si j'ai fait le choix de travailler seulement avec cette partie de la classe, c'est aussi parce que les élèves de moyenne section sont encore trop timides pour participer à des débats. Effectivement, depuis septembre j'ai pu remarquer que ces très jeunes élèves s'effaçaient régulièrement durant les moments en classe entière. Ils ont du mal à prendre d'eux-mêmes la parole, hormis si l'enseignante les interroge. En conséquence, j'ai estimé que mes séances, principalement tournées autour du débat, pouvaient être limitées avec eux. De surcroît, à partir de 5 ans (âge d'un élève de grande section), les enfants commencent à intérioriser les attentes et comportements sexués que véhiculent notre société, ce qui n'est pas encore le cas en moyenne section. Au contraire, à cet âge-là, les individus sont moins conscients des conséquences qu'infligent leur appartenance sexuée.

6.1.1. La prise en compte du terrain d'enquête pour l'organisation de séquence

Après avoir passé presque l'entièreté de la première période d'école à prendre mes marques au sein de la classe et à observer le fonctionnement des élèves, j'ai pu remarquer de nombreux éléments qui m'ont aidé à construire ma séquence. Tout d'abord, les élèves de maternelle n'ont pas encore acquis l'ensemble des stéréotypes genrés véhiculés par la société. En effet, lors des temps libres en classe j'ai pu apercevoir que les enfants jouaient à tous les ateliers proposés, indépendamment de leur sexe. Par exemple, pour ce qui est des jeux symboliques, les garçons s'inventaient des histoires autour de la dinette ou en jouant avec les poupées, quand les filles pouvaient, de leur côté, s'amuser avec les petites voitures et jeux de construction. Ce premier état des lieux m'a communiqué des informations cruciales pour guider ma création de séquence. Il ne s'agira pas de déconstruire les stéréotypes genrés chez ces enfants, puisqu'ils ne sont même pas encore pleinement conscients et intériorisés. De plus, l'école maternelle est séparée des autres cycles de groupe scolaire. Cela conduit les

enfants de maternelle à n'avoir presque aucun contact avec des pairs plus âgés de cycle 2 et 3. La cour de récréation leur est propre, ce qui veut dire que, même durant les moments de récréation, il était difficile d'observer des situations stéréotypées car les enfants se divertissaient généralement avec leurs amis de classe, peu importe leur sexe. Ils n'avaient pas l'exemple plus stéréotypé des cours d'école de cycle 2 ou 3 dans lesquelles le terrain de foot fait souvent barrage à la mixité. Ainsi, cette première période de stage m'a permis de mettre en lumière de nombreux points. Les élèves de maternelle n'ont pas encore développé de consistants stéréotypes genrés. En conséquence, ma séquence doit prendre en compte cette dimension. Travailler la manière dont l'utilisation de la langue française peut s'avérer stéréotypée avec ce public doit prendre en compte la réalité du terrain de recherche. Il s'agira donc, non pas de déconstruire de possibles stéréotypes chez ces enfants, mais plutôt de travailler en amont de leur possible développement.

6.1.2. Déroulement de la séquence

A la vue de ces éléments, je vais maintenant présenter ma séquence plus en détails. Cette dernière s'intitule : Les stéréotypés genrés dans la littérature jeunesse. Son objectif final est en lien avec l'attendu de fin de cycle de maternelle : *Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, questionner, discuter un point de vue*³.

Séance 1 : Qu'est-ce qu'un débat ?

Cette première séance a eu lieu lors du dernier jeudi de la première période. Il s'agissait d'une séance un peu décrochée car elle a permis d'introduire les règles du débat. En effet, les élèves de grande section n'avaient encore jamais pratiqué de débat en classe. Il était donc primordial de faire cette séance afin d'explicitier le fonctionnement de celui-ci. L'objectif de cette session de travail est donc de participer à un débat-philosophie pour apprendre à s'écouter, à parler et à partager ses idées. La séance a eu pour but de mettre les élèves en condition d'un débat, cela en les amenant à se calmer et à travailler leur attention. Ce moment a aussi été l'occasion de leur faire découvrir les principales règles du débat, notamment avec l'introduction du bâton de parole. Enfin, à la suite de cela, j'ai pu amorcer le déroulement de mes prochaines séances en déclenchant un premier questionnement avec les enfants. Je leur ai montré une photo d'un groupe d'adolescentes et d'adolescents et cette illustration a permis de s'interroger collectivement sur ce qu'est un ami ou une amie. Ce premier débat a servi de test pour que je puisse voir comment se comportaient les élèves face à ce dispositif particulier. Les premiers résultats étant concluants, j'ai donc choisi de poursuivre mes séances suivantes comme prévu initialement. Les enfants n'ont pas eu de mal à rentrer dans la discussion et bon nombre

³ Extrait du BO du cycle 1, n°25 du 24 juin 2021

d'entre eux ont osé prendre la parole et exprimer leur point de vue sans critiquer celui de leur camarade.

Séance 2 : Être une fille, être un garçon, quelles différences ?

Cette séance est la première en lien réel avec mon travail de recherche. C'est durant celle-ci que j'ai pu introduire mon album contre-stéréotypé. L'objectif de ce premier temps était de partir des différences physiques entre les filles et les garçons pour les rapprocher de celles entre la princesse et le prince de l'album de Munsch. Dans une première étape, j'ai demandé aux enfants de me dessiner sur une feuille une fille et un garçon. J'ai dispersé sur plusieurs tables les élèves de grande section afin qu'ils soient suffisamment loin. Cela a permis d'éviter qu'ils ne copient les uns et les unes sur les autres. Après cela, j'ai rassemblé les productions des élèves avant de passer avec le petit groupe classe au coin regroupement. C'est à partir de leur travail que j'ai pu lancer le débat sur les différences entre les filles et les garçons. De premières caractéristiques sont ressorties des dessins et m'ont permis d'introduire le terme de « stéréotype » avec les élèves. Enfin, dans un dernier temps, il a été question de présenter l'album. A partir d'une illustration du prince et de la princesse de l'album, nous avons pu confronter les caractéristiques des productions des enfants à celles de l'album.

Séance 3 : Réagir aux contre-stéréotypes d'un album

Lors de cette séance, j'ai pu lire une grande partie du livre de jeunesse *La princesse et le dragon*. J'ai volontairement choisi de ne pas lire la fin de l'album aux enfants afin de les faire réagir face à la situation contre-stéréotypée présentée. En effet, la princesse s'est battue durant toute l'histoire pour tenter de sauver son bien-aimé, mais celui-ci a choisi de la réprimander une fois qu'elle était parvenue à le délivrer car cette dernière n'était pas correctement vêtue. Une nouvelle session de débat a donné l'occasion aux enfants d'exprimer leur opinion face à cette situation. Je les ai notamment questionnés sur la dernière ligne de l'avant-dernière page « *Élisabeth, dit le prince, reviens quand tu seras habillée comme une véritable princesse* ».

Séance 4 : Qu'est-ce qu'une fin ordinaire d'un livre ?

Finalement, durant cette dernière séance, les enfants ont pu questionner la fin de l'album contre-stéréotypé. En effet, la princesse a fait le choix de ne pas épouser le prince à la suite de son comportement vis-à-vis de sa tenue. Les enfants ont pu, une nouvelle fois, réagir face à cette fin d'histoire peu ordinaire. J'ai insisté sur la dernière phrase du livre « *et finalement, ils ne se marièrent pas* ». Enfin, les enfants ont une nouvelle fois dessiné une fille et un garçon sur une feuille. Cela m'a permis d'observer si leurs représentations avaient évolué.

6.2. Présentation du protocole d'observations

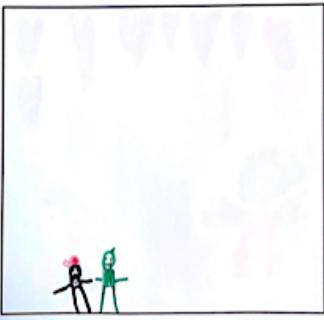
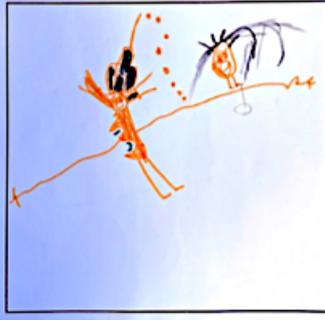
A présent, je vais entrer dans les détails de mon protocole d'observations ainsi que de la manière dont j'ai pu recueillir des données sur mon terrain d'enquête. Tout d'abord, l'ensemble de mes séances s'est déroulé au coin regroupement de la salle de classe. Cet espace était davantage propice aux échanges grâce à sa forme rectangulaire. Seuls les moments pour réaliser les dessins se sont opérés sur les tables. D'ailleurs, afin d'avoir un support pour récolter les représentations de mes élèves, j'ai choisi d'utiliser un dessin diagnostique. Autrement dit, j'ai demandé aux enfants de réaliser un dessin d'une fille et d'un garçon en début et en fin de séquence. Celui-ci m'a grandement aidé dans mon recueil de données chez les élèves. En demandant à ces grands enfants de refaire, en fin de séquence, le même dessin qu'effectué en séance 2, j'ai pu observer s'ils avaient évolué dans leurs conceptions initiales. D'ailleurs, la feuille servant pour le dessin n'était pas vierge. En en-tête, j'ai ajouté quelques lignes afin de pouvoir, grâce à la dictée à l'adulte, passer individuellement auprès des élèves pour leur demander de me décrire ce qu'ils avaient dessiné. Ces quelques lignes de description m'ont été utiles pour pouvoir revenir sur les travaux en aval lors de la rédaction de mon analyse de recherche. J'ai aussi fait le choix de créer une grille d'observations⁴. Cette grille m'a permis de nombreuses choses. En premier lieu, j'ai pu y noter les réactions spontanées des élèves face à la lecture de l'album ainsi que durant les débats. J'ai trouvé pertinent d'utiliser ces observations implicites pour l'analyse de mes séances. De nombreux indicateurs ont été pris en compte comme les expressions faciales ou encore la gestuelle du corps. D'autres éléments pouvaient être l'étonnement, le froncement des sourcils, le serrage des mains, ou bien le refus de participer au débat. L'ensemble de mes séances a été enregistré sur dictaphone afin de pouvoir analyser, après-coup, les moments de classe. Cependant, l'enregistrement vocal n'est pas suffisant pour saisir les réactions physiques des élèves, c'est pourquoi cette grille m'a semblé utile. De surcroît, j'y ai aussi inséré une ligne permettant de rassembler le vocabulaire employé par les enfants pour caractériser les personnages du livre en fonction de leur sexe. Ces données m'ont aidé à distinguer la manière dont les élèves pouvaient caractériser les personnages d'un livre en fonction de leur sexe. Enfin, j'ai ajouté également dans cette grille, une ligne pour noter les choses pertinentes et inattendues qui ont pu subvenir au fil des séances. En somme, tous ces outils constituent les éléments principaux de mon recueil de données.

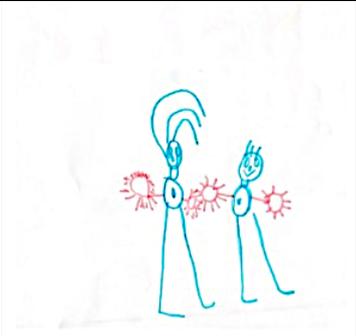
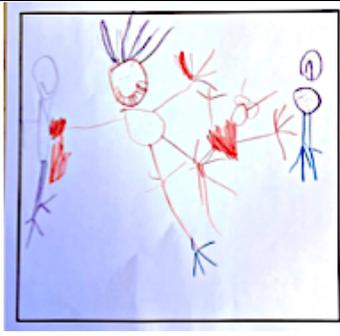
⁴ Voir annexe n°3

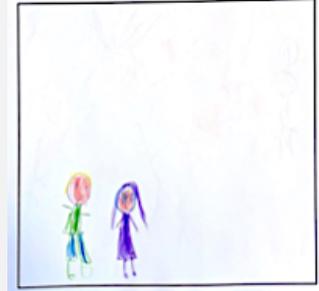
Résultats d'enquête

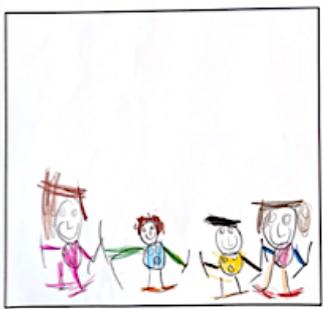
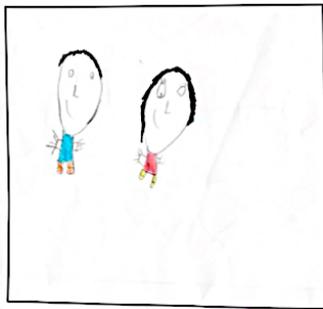
7.1. Analyse des dessins

Voici les dessins diagnostiques que j'ai pu récolter chez les élèves de grande section. Il est à noter que 11 enfants ont participé mais 3 des garçons ont été absents entre la première et la dernière séance, ce qui peut venir fausser légèrement les résultats. Les prénoms des enfants ont bien évidemment été anonymés dans ces tableaux. La consigne donnée était la suivante : « *Dessinez une fille et un garçon.* ». La première production a été réalisée en début de séance à la fin du mois d'octobre tandis que la dernière a eu lieu environ 1 mois après, fin novembre, en bout de séquence. Les dessins ont été effectués sur une feuille préparée par l'enseignant avec quelques lignes permettant la description du dessin. En effet, grâce à la dictée à l'adulte, j'ai pu écrire quelques lignes permettant d'apporter des détails descriptifs sur les productions des élèves. Ces brefs propos formulés à l'oral par les enfants ont été retranscrits mot pour mot en dessous de chacune de leur production. Les dessins de début de séquence présentés dans les tableaux ont servi de dessins diagnostiques afin de faire un état des lieux des représentations des enfants. A l'inverse, le dessin de fin de séquence a été réalisé après la lecture segmentée de l'album *La princesse et le dragon*.

Garçons	Lucas	Marvin	Thomas
Début séquence			
	« J'ai dessiné maman et papa. Papa est habillé en orange et maman en rose. »	« J'ai dessiné mon frère en marron et ma famille. Tous les garçons ont les mêmes cheveux sauf mamie. »	« J'ai dessiné moi avec les cheveux courts. Je suis en bleu et noir comme la fille. »
Fin séquence	ABS		
		« J'ai dessiné moi et une copine. Elle est plus grande que moi parce qu'elle a 5 ans. On sent tous les deux très bon. »	« J'ai dessiné une fille à droite et un garçon avec un pistolet. Le garçon est plus grand car la fille a pas de ventre. »

Garçons	Théo	Erwan	Lio
Début séquence	ABS	ABS	
Fin séquence			Élève en situation de handicap n'ayant pas pu participer entièrement à la séquence.
	« J'ai dessiné une fille et un garçon. Le rond sur la tête c'est les cheveux du garçon et pour les filles c'est tout droit et vertical. »	« J'ai dessiné moi et une copine. Elle est toute petite. »	

Filles	Marie	Lucie	Diana
Début séquence			
	« J'ai dessiné une fille avec des cheveux longs et blonds. Le garçon a les cheveux courts et la fille a une robe. Pas le garçon, il a un pantalon. »	« J'ai dessiné deux copains amoureux. La fille est en rose avec les cheveux longs et le garçon les a tout courts. J'ai fait des cœurs et des arcs-en-ciel pour l'amour. »	« J'ai dessiné ma famille. Maman est la grande en rose. A côté, il y a ma maison et mes frères et sœurs. Et le ciel avec le soleil qui brille sur eux. »
Fin séquence			
	« J'ai dessiné [...] et [...] qui se marient. Le copain a les cheveux courts et la fille a une robe avec des talons. La fille est très grande. »	« J'ai dessiné le prince et la princesse. Le prince est en rose avec un bouquet de fleurs. La princesse a sa robe multicolore. »	« J'ai dessiné le prince et la princesse. La princesse est plus grande que lui parce qu'elle l'a sauvé. »

Filles	Léonie	Garance	Sonia
Début séquence			
	« J'ai dessiné papa et maman. Ils sont en rose. Maman a des cheveux longs et violets. Papa lui dit qu'elle a de jolis cheveux. »	« J'ai dessiné un garçon en vert et noir. Une fille en marron et rouge. Et un autre garçon avec des chaussures. Le garçon a un pantalon aussi. »	« J'ai dessiné le garçon avec un pantalon et la fille aussi. Elle a aussi des boucles d'oreilles. Ils sont amoureux et le garçon lui fait des cœurs et lui dit qu'elle a des beaux cheveux. »
Fin séquence			
	« J'ai dessiné moi à gauche et mes parents. Ma maman est en rose et mon papa en bleu. »	« J'ai dessiné moi à gauche et des copains garçons. On est tous des amis et on rigole beaucoup. Je joue avec eux quand c'est la récréation. »	« J'ai dessiné le garçon en bleu et la fille en rose. La fille est plus grande car son anniversaire c'est avant celui du garçon. »

7.1.1. Les critères socioculturels au service de la création du genre

Au regard de ces productions d'élèves, plusieurs données sont remarquables. Tout d'abord, les dessins des filles et des garçons sont fortement différenciés. En effet, le spectre de couleurs choisi est beaucoup plus riche chez les filles tandis qu'il se limite à trois couleurs au maximum chez les garçons. De plus, les filles ont ajouté beaucoup d'éléments de décorations (cœurs, papillons, maison, bouquet...). A contrario, les garçons sont principalement allés à l'essentiel dans leur production. Nous pouvons donc supposer que les premiers stéréotypes genrés sont déjà en train d'être intériorisés à travers le dessin, même s'ils semblent encore inconscients. Les garçons commencent à répondre aux attentes de la société vis-à-vis de leurs comportements. Tout le travail d'esthétisme et d'embellissement de leur dessin est relégué au second plan car il pourrait s'apparenter à une activité plutôt féminine. Ces productions donnent l'impression que les filles ont souhaité produire quelque chose de

beau. Inversement, les garçons donnent l'impression de réaliser la tâche simplement pour répondre à la consigne donnée par le maître, sans réelles visées artistiques ou esthétiques. Durant les séances, j'ai aussi pu remarquer que les garçons dessinaient rapidement et sans réellement s'appliquer. Ils ne cherchaient pas à aller dans le détail. A l'opposé, les filles prenaient leur temps, coloriaient, décoraient et tentaient de rendre leur dessin « joli ». D'ailleurs, au niveau de l'apparence physique, les garçons représentent des personnages où la seule véritable distinction entre les sexes s'opère grâce à la longueur des cheveux. Toutefois, les filles marquent de réelles différences grâce aux choix des habits (une robe pour les filles, un pantalon pour les garçons). Nous pouvons faire l'hypothèse que certaines d'entre elles commencent à intérioriser l'aspect genré des habits et aussi des couleurs. Par exemple, Sonia et Lucie ont l'air d'avoir compris que le rose peut s'associer au sexe féminin et le bleu à celui masculin. Cela fait écho à l'article de Isabelle Roskam et Véronique Rouyer⁵. Il semblerait que certains enfants soient convaincus qu'être une fille ou un garçon dépend de critères socioculturels. De ce fait, la longueur des cheveux d'un individu serait un indicateur de son appartenance sexuée. Il en va de même pour les jouets auxquels jouent un enfant qui seraient différenciés selon les sexes.

Enfin, la taille des personnages dessinés est une autre caractéristique saillante de ces dessins. Presque tous les garçons ont représenté leur bonhomme masculin plus grand que celui féminin (Marvin, Thomas, Erwan). Les filles, quant à elles, ont plutôt eu tendance à dessiner un personnage féminin plus grand ou placé plus haut par rapport au garçon (Marie, Garance et Sonia). Face à ce constat plusieurs hypothèses sont possibles. En premier lieu, cette différence de taille des personnages chez les dessins des filles peut s'expliquer par la réalité de leur classe ou de la famille. Autrement dit, au sein du groupe classe, les garçons de grande section sont légèrement plus petits de taille que la plupart des filles. Cela pourrait expliquer les dimensions choisies sur les dessins. Une fois encore, il se pourrait que les enfants soient attachés à la volonté de traduire la réalité sur leur production. En deuxième lieu, cette différence de taille des personnages peut s'expliquer par les accessoires attribués aux bonhommes. Certaines enfants comme Marie ont représenté des filles avec des talons ce qui explique la différence de taille entre les personnages. Chez les garçons de la classe, les explications possibles à cet écart de dimensions sont plus difficiles à expliquer. Il est possible qu'ils aient dessiné des personnages masculins plus grands que les féminins car ils auraient intériorisé des stéréotypes genrés selon lesquels l'homme serait plus « grand » symboliquement ou réellement que les femmes. Cependant, l'hypothèse la plus probable est qu'ils se soient, eux aussi, inspirés de leur environnement et de leur entourage. Ils ont sans

⁵ *Genre et construction de l'identité de l'enfant : le regard de la psychologie du développement*. Dans Les psychologies du genre (2021)

doute pu remarquer au sein de leur groupe familial par exemple que, généralement, les hommes sont plus grands, que les femmes. Les enfants de cet âge sont des grands observateurs. Ils imitent et reproduisent souvent ce qu'ils voient dans leur sphère sociale.

7.1.2. L'analyse du lexique grâce à la dictée à l'adulte

Grâce à la dictée à l'adulte, les enfants ont pu décrire précisément ce qu'ils avaient dessiné, ainsi que les caractéristiques de leurs personnages. Pour ce qui est des dessins de début de séquence, les 3 garçons Lucas, Marvin et Thomas, sont partis de leur vécu. Thomas a décrit son dessin de cette manière : « *Je me suis dessiné moi-même avec les cheveux courts. Je suis en bleu et noir comme la fille.* ». Ce jeune garçon a donc dessiné des personnages inspirés de la réalité. Il en va de même pour les deux autres garçons qui ont représenté, quant à eux, leur famille. Peu de lexique est employé dans leur description, seulement quelques adjectifs « *cheveux courts* », « *habillé en bleu et noir* », etc... Pour ce qui est des filles, elles m'ont proposé une description en dictée à l'adulte beaucoup plus longue (en moyenne 4 lignes contre seulement 2 pour les garçons). Leur lexique est plus diversifié « *une fille avec les cheveux longs et blonds* » (Marie), « *une fille en robe avec des boucles d'oreilles mais pas le garçon* » (Sonia) « *le garçon a un pantalon* » (Garance), « *Maman est en rose, papa lui dit qu'elle a de beaux cheveux* » (Léonie). Les garçons utilisent principalement des adjectifs de couleurs pour décrire leur production « *orange* », « *rose* », « *bleu* », « *noir* »... Une minorité d'entre eux s'attache à plus de détails comme « *on sent bon* » chez Marvin, ou alors Thomas qui nous précise que le garçon dessiné a les cheveux courts et un pistolet, objet à résonance fortement stéréotypée masculine.

La variété et la précision de ces descriptions laissent donc paraître un écart considérable entre les deux sexes. Nous pouvons constater que les garçons ont un vocabulaire moins précis et moins spécifique pour décrire ce qu'ils ont réalisé. Cet écart de langage peut constituer l'un des prémices de la fragmentation genrée des disciplines scolaires. En effet, cela renvoie à notre cadre théorique et notamment à l'article de Gaël Pasquier⁶. Pour rappel, celui-ci parle de « *curriculum caché* », c'est-à-dire ce que les enfants acquièrent à l'école, sans que cela ne figure dans les programmes. Le manque de vocabulaire des garçons peut venir créer des premières difficultés en langage oral et écrit (en lien avec la discipline du français). Il s'agit d'une discipline stéréotypée à connotation plutôt féminine. Tout compte fait, de manière assez subtile mais suffisamment présente pour être notable, ces productions d'élèves traduisent de nombreux points de vigilance sur une possible dérive dans la construction stéréotypée de ces enfants et dans l'acquisition progressive de ce curriculum caché. Enfin, il est important de noter que pour la fin de séquence, les garçons ont proposé des descriptions de leur dessin

⁶ « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », Nouvelles questions, 2010, vol 29.

plus longues qu'à la première séance. La lecture de l'album de jeunesse *La princesse et le dragon* semble leur avoir donné des éléments de vocabulaire.

7.1.3. L'influence de l'album contre-stéréotypé sur les productions

Si nous faisons un comparatif des dessins en début et en fin de séquence, de nombreux aspects se démarquent. Chez les filles, en fin de séquence, nous pouvons relever des phrases comme « *J'ai dessiné la princesse et le prince. Le prince a un bouquet de fleurs pour s'excuser à la princesse* » (Lucie) ou encore « *J'ai fait le prince et la princesse. La princesse est plus grande que lui parce qu'elle l'a sauvé* » (Diana). Nous pouvons donc supposer que l'album a fortement influencé le dessin de certaines d'entre elles qui ont vécu un sentiment d'injustice face au comportement du prince à l'égard de la princesse. Les dessins ont donc des caractéristiques provenant directement de l'histoire de l'album. Par exemple, le personnage féminin chez Lucie possède désormais une couronne. D'ailleurs, ces dessins de fin de séquence peuvent témoigner d'une chose, la fin de l'album contre-stéréotypé ne semble pas avoir été totalement acceptée par les élèves de la classe, notamment chez certaines filles. En effet, quelques-unes d'entre elles ont représenté l'union idyllique entre les deux personnages, alors que l'histoire se termine de manière opposée. Alors que l'album se termine de la manière suivante « *Après les mauvais comportements de son prince, Élisabeth s'en alla, et finalement, ils ne se marièrent pas.* », les élèves de grande section ont l'air de s'attacher à leur « happy end ». Pour eux, cette fin n'est pas ordinaire et ne semble pas en accord avec ce qu'on leur a présenté auparavant. Des conflits cognitifs ont pu avoir lieu chez elles et se sont traduits au travers de leurs dessins. Chez Lucie, le prince et la princesse se tiennent la main et semblent vivre la parfaite union. Nous sommes donc bien éloignés de la réalité de l'album.

Ainsi, nous pouvons faire le lien entre ces résultats et l'article de Christine Morin-Messabel et Séverine Ferrière⁷. Autrement dit, un album contre-stéréotypé présenté à des élèves de maternelle ne parvient pas toujours à obtenir les effets escomptés. Même si cette classe de GS n'a pas encore pleinement acquis l'ensemble des stéréotypes genrés, leur imprégnation de la réalité sociale les conduit à désirer une fin plus classique pour le prince Ronald et la princesse Élisabeth. Cependant, ces résultats restent à nuancer car certaines filles ont dessiné, en fin de séquence, un personnage féminin « plus grand » que celui masculin (notamment chez les productions de Marie et Diana). Pour elles, il se pourrait que la situation finale de l'album les ait conduites à modifier leurs perceptions vis-à-vis des personnages. La représentation de la protagoniste féminine est, à l'inverse, en phase avec la fin de l'album. De

⁷ « Chapitre 1. Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte | Cairn.info », 2013

ce fait, il semble que les albums contre-stéréotypés peuvent avoir des intérêts bénéfiques, même à ce niveau de classe.

7.1.4. Le cas particulier des garçons

Les dessins réalisés par les garçons révèlent de nombreuses caractéristiques. Tout d'abord, il est important de noter que parmi les 6 garçons de GS, seuls Marvin et Thomas ont participé aux deux phases de production. Ainsi, les résultats obtenus doivent être nuancés en raison de l'échantillon restreint. Les dessins diagnostiques de début de la séquence permettent de mettre en évidence la présence préalable des stéréotypes de genre. Par exemple, Lucas a mentionné « *maman est en rose* », tandis que Marvin a souligné que « *tous les garçons ont les mêmes cheveux, sauf mamie* ». Ces descriptions illustrent les premiers stéréotypes observés chez les élèves, où une couleur comme le rose commence à être associée à un genre, de même qu'une préférence pour les cheveux courts chez les garçons. En ce qui concerne leurs dessins de fin de séquence, l'écart entre leurs deux productions semble moins marqué que chez les filles. Autrement dit, le dessin final de Thomas paraît encore extrêmement stéréotypé, le représentant tenant un pistolet à la main. Contrairement aux filles, aucun des garçons ne s'est réellement inspiré de l'album pour leur deuxième production artistique. Cependant, deux des garçons ont dessiné sur leur feuille un personnage féminin plus grand que celui masculin (notamment chez Marvin et Théo). De plus, Marvin a associé une caractéristique à connotation plutôt féminine à chacun de ses deux personnages « *on sent tous les deux très bon* ». Ainsi, cela montre que certains stéréotypes ne sont pas encore pleinement intégrés chez les garçons, ce qui est positif. Il serait donc important de poursuivre ce travail sur l'égalité des sexes avec eux dans la durée, afin de prévenir la propagation de nouveaux stéréotypes. De plus, le faible taux de présence des garçons (4 des 6 garçons n'ont pas pu réaliser l'entièreté des productions) limite la portée des résultats de l'enquête, qui ne sont pas entièrement représentatifs.

7.2. Les débats en classe

7.2.1. Premières réactions face à l'album contre-stéréotypé

Pour ce qui est des temps de débat et grâce à ma grille d'observations (*voir annexes 3 et 4*), j'ai pu relever de nombreux éléments pertinents. Tout d'abord, j'ai pu remarquer que les garçons avaient davantage de facilités à entrer dans l'album contre-stéréotypé. En effet, lors de la présentation du livre, les filles ont eu du mal à penser que le personnage sur la première de couverture pouvait être une princesse. Certaines paroles rapportées peuvent appuyer cela : « *Mais c'est pas une princesse, c'est pas possible, elle a pas de robe et pas de chaussures* » (Marie). L'écart entre la vision stéréotypée des personnages classiques des

livres de jeunesse et celle de cet album a énormément questionné ces jeunes filles. Ces paroles rapportées témoignent de l'importance qu'occupe l'apparence pour définir le personnage et son sexe. De surcroît, j'ai fait le choix de présenter un album contre-stéréotypé où le personnage principal est une femme (Élisabeth). D'autant plus que, le prince n'apparaît nulle part sur la couverture du livre, ni même dans le titre *La princesse et le dragon*. Difficile alors pour les élèves d'imaginer qu'Élisabeth puisse être une princesse alors même que son prince semble être relégué au second plan. Ce choix d'album a été effectué pour remédier au déséquilibre entre le nombre de personnages masculins et féminins dans les livres à destination de la jeunesse. Comme j'ai pu l'indiquer auparavant, les GS n'ont pas encore pleinement acquis la totalité des stéréotypes genrés, il est donc important de leur présenter une vision globale et inclusive du champ des possibles indépendamment du sexe du personnage principal de l'album qu'ils rencontrent.

En fin de séquence, j'ai demandé aux enfants d'imaginer la fin possible de l'histoire, les filles ont tout de suite imaginé une fin classique où la princesse allait épouser son prince, même si celui-ci venait de la réprimander sur sa tenue. Au contraire, les garçons ont, quant à eux, pensé que le mariage n'aurait pas lieu car la princesse avait l'air de sentir mauvais et était mal habillée. Cependant, au fil des débats, les enfants ont fini par se mettre d'accord sur l'injustice faite à la princesse. Effectivement, elle s'est battue durant toute l'histoire pour délivrer son prince, et ce dernier ne l'a même pas remerciée et a choisi, au contraire, de se mettre en colère. Ainsi, il semblerait que ce ne soit pas tant l'album contre-stéréotypé qui ait fait débat au sein du groupe, mais plutôt le sentiment d'injustice de la scène. Il s'agit d'une valeur qui est très importante à leur jeune âge, la justice. Autrement dit, les péripéties de l'album durant lesquelles la princesse détient le rôle principal dans la quête pour secourir son prince n'ont pas tant questionné les enfants. Ils ne sont pas tous réceptifs à la construction contre-stéréotypée du livre puisqu'ils ne semblent pas avoir tous intériorisé les caractéristiques des contes « ordinaires », et pourtant, certaines filles proposent dans leur dessin des « happy end ». Le changement de rôles des personnages dans l'album n'a pas tant fait réagir. Au contraire, la situation finale a longuement questionné et a suscité de nombreux conflits cognitifs. La conclusion d'une histoire avec un mariage est une situation courante et largement représentée au sein des livres et des films pour enfants. Il s'agit d'une fin traditionnelle que beaucoup d'enfants commencent à reconnaître et à anticiper lorsqu'ils suivent les aventures de deux personnages de sexes opposés. C'est pourquoi, lorsque l'histoire ne se termine pas ainsi, les élèves peuvent être amenés à se poser des questions. Les GS sont dans un stade de développement appelé « stabilité du genre » (travaux de Kohlberg)⁸. De ce fait, ils

⁸ Le Maner-Idrissi, G. & Renault, L. (2006). Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 58, 251-265.

accordent beaucoup de valeur au respect des activités et comportements sexués des personnages. Ainsi, cette observation fait écho aux lectures scientifiques que j'ai pu faire expliquant que les livres contre-stéréotypés ne font pas forcément sens pour les élèves de maternelle. Cependant, ils restent pertinents à utiliser puisqu'ils permettent d'anticiper la construction de possibles futurs stéréotypes.

En conclusion, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants construisent et déconstruisent les stéréotypes en fonction de leur vécu. En effet, les élèves moteurs durant les séances étaient ceux qui avaient des exemples personnels faisant office de preuves pour illustrer une situation. Par exemple, lors du débat sur l'apparence physique d'un individu en fonction de son sexe, une fille pouvait dire « *les garçons peuvent avoir les cheveux longs, moi j'ai mon copain, Milo, qui les a très longs* ». Lorsque les enfants parviennent à contrer un stéréotype, il semblerait que cela soit dû au fait qu'ils aient pu observer une preuve contraire dans leur quotidien. La réalité permet donc de déconstruire la croyance.

7.2.2. Le vocabulaire employé par les élèves

Pour rappel, la séquence menée avec ces élèves a été composée de 4 séances de débat. L'objectif de ces débats était d'amener les enfants de grande section à prendre conscience qu'un personnage masculin ou féminin pouvait être caractérisé de manière stéréotypée dans les albums. Grâce à ma grille d'observations, j'ai pu relever de nombreux éléments pertinents. Cet outil m'a permis de noter quel vocabulaire utilisait un élève de GS pour décrire le personnage de Ronald ou d'Élisabeth, en fonction de son sexe. J'ai ainsi pu recenser les principales récurrences de vocabulaire utilisées par les élèves lors des débats dans le tableau ci-dessous⁹ :

	Description de Ronald	Description d'Élisabeth
Vocabulaire employé par les filles de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Pas gentil</i> » • « <i>Il a peur [du dragon]</i> » • « <i>Fâché</i> » • « <i>Bien habillé</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Intelligente</i> » • « <i>Sale</i> » • « <i>Forte</i> » • « <i>Pas belle [car elle s'est salie en combattant le dragon]</i> » • « <i>Gentille</i> »
Vocabulaire employé par les garçons de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Méchant</i> » • « <i>Bizarre</i> » • « <i>Pas gentil</i> » • « <i>Tout petit</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Trop forte</i> » • « <i>Gentille</i> » • « <i>Drôle</i> »

⁹ Il s'agit d'une retranscription des éléments saillants de la grille d'observations

De nombreuses données sont intéressantes à prendre en compte. Le vocabulaire principal employé par les élèves de la classe diffère de celui pouvant être utilisé pour des contes plus traditionnels. En effet, les enfants ont accordé aux personnages des traits de caractères qui vont à l'encontre des stéréotypes genrés. La princesse est décrite comme un personnage « drôle », « fort » et « intelligent » alors que le prince est présenté comme un « méchant », « fâché » et peureux. Ce choix spontané de vocabulaire nous montre que ce type d'album a pu avoir un premier impact dans la consolidation d'une vision non-stéréotypée des personnages d'albums chez les maternelles, même si ce vocabulaire reste principalement descriptif. Élisabeth est décrite par les enfants avec des caractéristiques plutôt connotées masculines comme l'humour et l'intelligence. Ronald, quant à lui, semble être un être craintif qui peut se montrer colérique pour cacher son angoisse face au dragon. À l'inverse, sa sensibilité se rapproche à des traits de caractère genrés plutôt féminin, même si sa colère reste un aspect plutôt masculin. Cela permet de faire le lien avec l'article de Christine Fontanini¹⁰. Elle s'était rendu compte que dans bon nombre de manuels scolaires, notamment au CP, les valeurs que l'on accorde aux personnages présents autour des exercices sont souvent stéréotypées. Les garçons sont dotés de courage et réalisent des exploits tandis que les filles sont complimentées pour leur beauté. Nous pouvons donc observer, grâce à ce tableau, qu'un an avant l'entrée de ces élèves en élémentaire, leur vision des personnages semble plutôt égalitaire, voire contre-stéréotypée. Leur utilisation de la langue française pour décrire Élisabeth et Ronald n'est en aucun cas biaisée par un filtre stéréotypé en fonction de du genre attribué au personnage. Ses actions et ses comportements au sein de l'histoire semblent être le seul critère valable pour le définir. En revanche, il est important de préciser qu'à ce stade, les élèves sont encore majoritairement dans de la description. Ils racontent ce qu'ils ont pu entendre et comprendre de l'histoire sans réellement questionner le choix de leur vocabulaire au regard de l'égalité entre les sexes.

Nous pouvons aussi remarquer des différences de choix de vocabulaire entre les filles et les garçons. Il semblerait que les filles soient attachées à l'allure que doit avoir une princesse. Effectivement, mêmes si celles-là ont conscience des qualités et des valeurs morales d'Élisabeth, il reste quand même un point qui les dérange, son apparence physique. Elle ne ressemble pas aux princesses classiques qu'elles ont l'habitude de rencontrer dans les livres ou dans les films. Ainsi, la description que les filles de maternelle peuvent faire d'Élisabeth est plus sévère que celle des garçons. On pourrait noter les paroles rapportées « *sale* » ou encore « *pas belle* » qui sont revenues suffisamment de fois pour être remarquables. Il s'agit probablement de propos qu'on a pu répéter régulièrement à ces jeunes filles dans leur

¹⁰ « Les manuels de CP sont-ils encore sexistes ? », Centre de la Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (EA 3875), Strasbourg, 2007

quotidien, ou bien qu'elles ont pu entendre. Ainsi, les différentes caractéristiques et traits de personnalités d'une princesse ne semblent pas être perçus comme des attributs figés et immuables pour elles. En revanche, pour ces jeunes filles, une princesse doit ressembler visuellement, véritablement, à une princesse. Sa longue robe, sa propreté et sa couronne sont des éléments auxquels ont l'air de tenir les filles de la classe. Leur absence vient créer des conflits cognitifs qui remettent en question son authentique statut.

Par opposition, les garçons paraissent plus aptes à faire la part des choses. Le choix de leur vocabulaire semble en accord avec ce qu'ils ont compris et ressentis de l'histoire. Ronald est présenté comme quelqu'un de « méchant » et « tout petit », sans doute parce qu'il n'a pas apprécié que sa promise se présente face à lui dans un état lamentable. Cependant, les jeunes hommes ont réussi à faire la distinction et n'ont pas attaqué Élisabeth sur son apparence physique. Finalement, l'apparence physique est plus importante pour les filles que pour les garçons. Elles ont donc intégré cette attente stéréotypée, la diffusent et la reproduisent dans leurs remarques. Il pourrait s'agir d'un début de processus d'inculcation.

7.2.3. Les réactions corporelles spontanées

Enfin, au sein de ma grille d'observations, j'avais placé une ligne me permettant de marquer les réactions spontanées des élèves face à la lecture de l'album de jeunesse. Ces réponses physiques des enfants ont permis de mettre en lumière certains aspects. Pour commencer, les principales réactions ont pu être remarqué lors de la présentation du livre. Certains élèves ont été perturbé par le fait que la fille présente sur la couverture était en réalité une princesse. Son aspect physique ne donnait pas l'impression de pouvoir lui conférer ce statut. D'autres retours émotionnels ont eu lieu lors de la résolution de l'histoire, à la fin du livre. Les maternelles ont été étonnés par cette fin de récit « *et finalement, ils ne se marièrent pas.* ». J'ai pu remarquer que leurs sourcils se fronçaient, ou alors qu'ils étaient perturbés grâce aux nombreuses interjections orales « *Hein ?* », « *Oh !* », « *Quoi ?* ». Le dénouement de l'album a surpris et a questionné les enfants. Même s'ils trouvaient que le prince n'avait pas eu un comportement acceptable vis-à-vis de la princesse qui tentait de le délivrer, ils n'auraient pas pu imaginer que le mariage n'ait pas lieu.

Finalement, la lecture de cet album n'a cessé de surprendre les élèves. L'absence de stéréotype syntagmatique comme défini par Jean-Louis Dufays¹¹ a enclenché de vives réactions corporelles. Pour rappel, il s'agit d'un stéréotype constituant un scénario prévisible véhiculant des idées pouvant se résumer à l'aide de lieux communs. Ces jeunes lecteurs ne sont pas parvenus à opérer une projection entre le déjà-vu de ce type d'histoire mêlé à l'inédit

¹¹ « Le stéréotypes, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », Marges Linguistiques, 2001

du récit proposé par cet album de Robert Munsch. A l'avenir, il pourrait donc être enrichissant de proposer d'autres histoires non conformistes à ces élèves afin de leur proposer un large panel de représentations, plus égalitaire. Cela pourra aussi les familiariser avec ce type d'albums plus atypiques.

7.3. Synthèse des résultats

Ainsi, l'ensemble de mes résultats d'enquête met en évidence de nombreux points significatifs. Les premiers stéréotypes de genre commencent à émerger chez ces élèves. L'analyse des productions artistiques souligne la manière dont les enfants s'approprient ces stéréotypes : certaines couleurs commencent à être associées à un sexe, de même que certains vêtements ou coupes de cheveux. De plus, les séances de débat ont révélé comment les enfants utilisent la langue française pour décrire un personnage sexué présent dans l'album étudié. Les garçons ont tendance à se concentrer sur les qualités et les traits de personnalité des protagonistes, tandis que les filles mettent l'accent sur leur apparence physique. Pour elles, une princesse doit ressembler physiquement, à une princesse. En général, il semblerait que les GS utilisent un vocabulaire descriptif qui ne dépend pas du sexe du personnage. En effet, ils n'ont pas de difficulté à attribuer des caractéristiques féminines à un personnage masculin, et vice versa. La lecture de cet album-contre-stéréotypé à ce niveau de classe peut présenter certaines limites en termes d'efficacité. Cependant, ces jeunes enfants, sur le point d'entrer à l'école élémentaire, commencent déjà à intégrer les premiers stéréotypes genrés, ce qui a permis d'obtenir des résultats de recherche significatifs. En conclusion, la structure distinctive de cet album a effectivement permis aux élèves de prendre conscience des divers rôles et caractéristiques attribués aux personnages d'un livre en fonction de leur sexe. L'inversion de ces éléments dans l'œuvre de Munsch a favorisé une réflexion sur l'égalité entre les filles et les garçons chez les élèves de GS.

Conclusion générale

La présente enquête de terrain a exploré l'impact de l'utilisation différenciée de la langue française dans la littérature jeunesse sur la caractérisation stéréotypée des personnages sexués. En somme, la prise de conscience de cet aspect par les élèves de GS permet effectivement de travailler sur l'égalité entre les filles et les garçons. Autrement dit, la lecture de l'album contre-stéréotypé à ce niveau de classe a révélé plusieurs aspects. Les résultats d'enquête ont montré que ce type d'albums pouvait susciter des réticences chez les enfants. Notamment chez les filles qui, à travers leur dessin à la fin de la séquence, ont été attachées à représenter des personnages féminins et masculins tirés directement de *La princesse et le dragon* et vivants une fin heureuse. De plus, j'ai remarqué que les filles accordaient une importance primordiale à l'apparence physique, reflétant ainsi une attente sociale qu'elles commencent à intégrer et à diffuser. De manière générale, les débats ont révélé que l'apparence était un critère essentiel pour les élèves de GS afin qu'ils puissent définir un personnage de l'album et son sexe. Du côté des garçons, leur présence variable au cours des semaines d'enquête et leur faible nombre contribuent à avoir des résultats plutôt teintés. En revanche, comme le montre leurs dessins, il est évident qu'ils commencent également à intérioriser de nombreux stéréotypes genrés véhiculés par notre société contemporaine.

Ainsi, en montrant aux enfants à quel point les personnages des livres peuvent être différents et en les encourageant à questionner les stéréotypes, l'enseignant peut aider à construire un monde où tout le monde a sa place, peu importe son sexe. De surcroît, en explorant des livres qui défient les attentes traditionnelles de genre, les élèves, dès la Grande Section peuvent développer leur propre compréhension de l'égalité et de la diversité, ce qui les prépare à voir le monde avec des yeux plus ouverts.

Enfin, il est sans doute nécessaire de préciser que ce travail de terrain s'est déroulé sur une période relativement courte (environ 1 mois) et qu'il serait probablement intéressant de poursuivre des séances de ce type avec ce groupe pour obtenir des résultats d'enquête encore plus variés. En envisageant des pistes futures, il serait possible de redonner aux élèves la consigne initiale « Dessiner une fille et un garçon. » afin d'observer si des changements de perceptions ont eu lieu. Il pourrait aussi être envisageable d'utiliser des albums qui présentent des situations où les personnages font face à des dilemmes ou des conflits liés aux stéréotypes de genre. De ce fait, l'enseignante ou l'enseignant pourrait encourager les élèves à exprimer leurs opinions et à argumenter leurs points de vue. Ces nouveaux albums contre-stéréotypés pourraient être mis en parallèle avec d'autres histoires plus « classiques » afin

d'en saisir toutes les spécificités et de continuer à sensibiliser les enfants aux questions d'égalité liées à l'utilisation de la langue française.

Références bibliographiques

- Baie, F. (2017) : Les stéréotypes des manuels scolaires par rapport aux genres sont-ils encore présents à l'école ? *Analyse UFAPEC*, n°01. 17
- Brugeilles, C. Cromer, S. & Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme ? : Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et sociétés*, 21, 107-129. <https://doi.org/10.3917/tgs.021.0107>
- Chevalier, Y. (2016). Enseigner la grammaire du genre : à propos du traitement idéologique de la langue dans les manuels scolaires de CE1. *Le français aujourd'hui*, 193, 33-44. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0033>
- Connan-Pintado, C. (2019). Stéréotypes et littérature de jeunesse. *Hermès, La Revue*, 83, 105-110. <https://doi.org/10.3917/herm.083.0105>
- Dufays, J-L. (2001). Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature. *Université catholique de Louvain – CEDILL*.
https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A139031/datastream/PDF_01/view
- Duru-Bellat, M. « Dafflon Nouvelle Anne (dir.). Note de lecture : Filles-garçons : socialisation différenciée ? », Chapitre 1 : Identité sexuée : construction et processus. *Revue française de pédagogie*, 156 | 2006, 177-178.
- Fanchon Ménager. L'égalité des genres à l'école maternelle à travers les albums de littérature jeunesse. *Education*. 2016. dumas-01657485
- Fiquet, B. (2009) : Les stéréotypes dans les manuels scolaires. *Adéquations*. <http://www.adequations.org/spip.php?article1247#:~:text=Il%20y%20a%20également%20sexisme,et%20les%20discriminations%20qui%20existent%20>
- Fontanini, C. (2007). Les manuels de CP sont-ils encore sexistes ? *Actualité de la recherche en Education et en Formation, Strasbourg*. https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf

- Fontanini, C. (2009) Les représentations des métiers par les élèves de cycle 3 : permanences et perspectives d'évolution, *Recherches & Educations*, n°2, 163-177, <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/520>
- Maner-Idrissi, G. & Renault, L. (2006). Développement du " schéma de genre " : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 58, 251-265.
- Morin-Messabel, C. & Ferrière, S. (2013). Chapitre 1. Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans : Christine Morin-Messabel éd., *À l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire* (pp. 43-74). Paris : L'Harmattan. <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/har.boude.2013.01.0043>
- Moret, D. (2010) Les stéréotypes dans la littérature enfantine : Comment les reconnaître dès la maternelle ? *Analyse UFAPEC*, n°27.10
- Pagoni-Andréani, M. (2003). La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans. *Le Télémaque*, 23, 99-116.
- Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 60-71. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0060>
- Pasquier, G. (2014). Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire : quelle place pour les garçons ? In Ayral, S. & Raibaud, Y. (Eds.) *Pour en finir avec la fabrique des garçons*. Volume 1 : A l'école. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <https://books.openedition.org/msha/1029>
- Roskam, I. & Rouyer, V. (2021). Chapitre 2. Genre et construction de l'identité de l'enfant : le regard de la psychologie du développement. Dans : , V. Yzerbyt, I. Roskam & A. Casini (Dir), *Les psychologies du genre: Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société*, 41-61. Wavre: Mardaga.
- Reeb, L. Morin-Messabel, C. & Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. *Bulletin de psychologie*, 556, 727-737. <https://doi.org/10.3917/bupsy.556.0727>

<https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/2710stereotypes-dans-litterature-jeunesse.pdf>

Siong, B. (2021). Littérature de jeunesse, lutte contre les stéréotypes de genre : effets d'un livre neutre et d'un livre contre-stéréotypé sur la déconstruction des stéréotypes de genre chez des élèves de petite section. Education.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03421309/document>

MEN, (2021), Programmes du cycle 1, BO n°25 du 24 juin.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012) – Égalité filles-garçons : les stéréotypes dans les manuels scolaires. *Sexes et manuels*. <http://www.egalitefillesgarcons.cfwb.be/realite-ou-fiction/environnement-pedagogique/les-stereotypes-dans-les-manuels-scolaires/>

Annexes

Annexe 1. <i>Canaille fête son anniversaire</i> de Jean Leroy et Emile Jadoul (Casterman, 2013). Extraits	48
Annexe 2. Collections « P'tit garçon » et « P'tite fille » Fleurus (2008).....	49
Annexe 3. Grille d'observations.....	50
Annexe 4. Fiche vierge utilisée pour les dessins diagnostiques	51

Annexe 1. *Canaille fête son anniversaire* de Jean Leroy et Emile Jadoul (Casterman, 2013). Extraits



Annexe 2. Collections « P'tit garçon » et « P'tite fille » Fleurus (2008)



Annexe 3. Grille d'observations

Grille d'observation				
Vocabulaire employé pour décrire les personnages (adjectifs, verbes...) En fonction des sexes des enfants de la classe	Pour Ronald		Pour Elisabeth	
	Vocabulaire	Filles classe	Vocabulaire	Filles classe
	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • •
<ul style="list-style-type: none"> • • • 	Garçons classe <ul style="list-style-type: none"> • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • 	Garçons classe <ul style="list-style-type: none"> • • • 	
Réactions spontanées des élèves				
Observations supplémentaires				

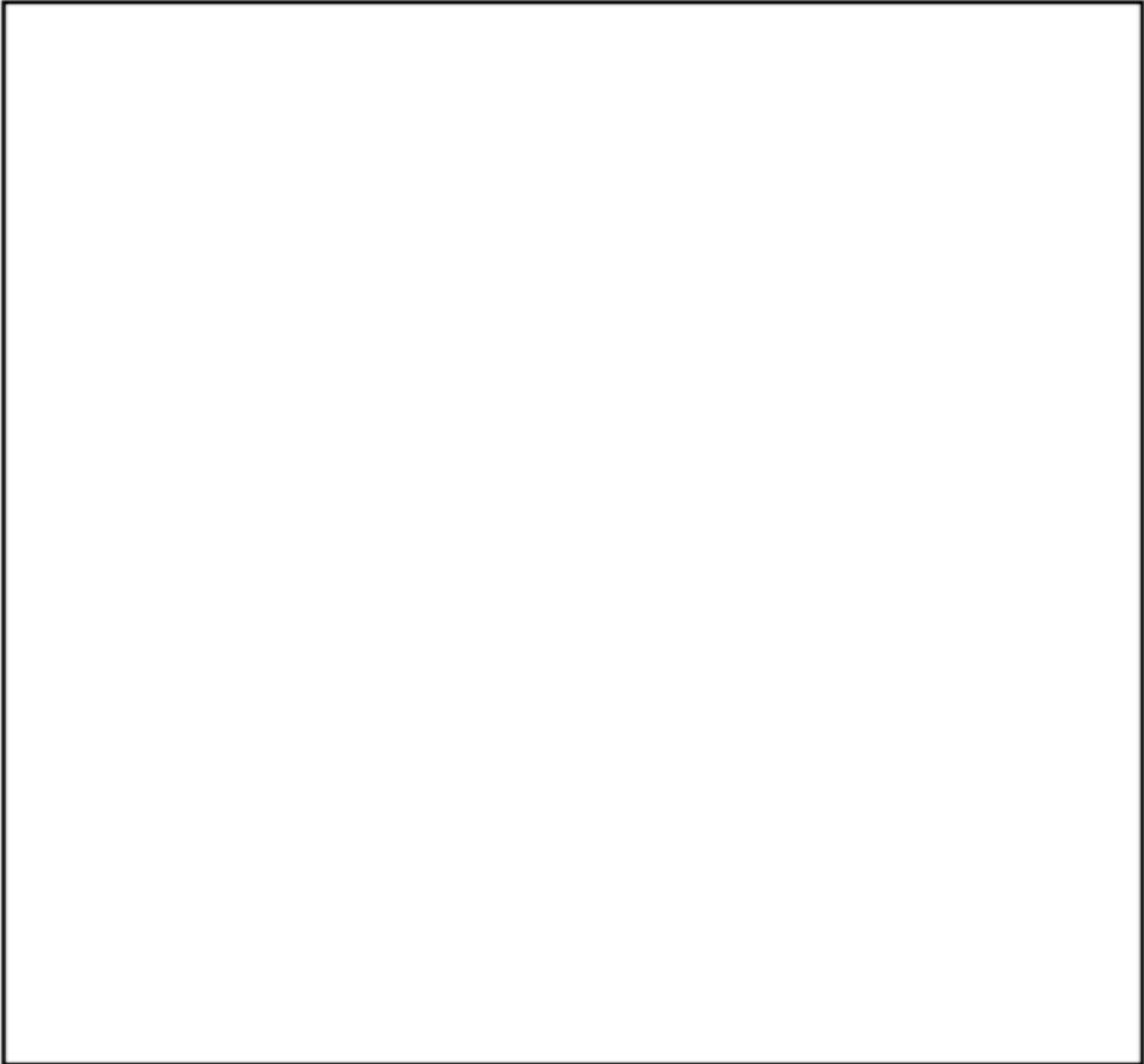
Annexe 4. Fiche vierge utilisée pour les dessins diagnostiques

Prénom :

Date :

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Consigne : Dessiner une fille et un garçon.

J'ai dessiné _____



La caractérisation sexuée des personnages dans les supports écrits (littérature jeunesse et manuels scolaires)

Ce mémoire vise à explorer l'impact de l'utilisation différenciée de la langue française dans la littérature de jeunesse en relation avec la caractérisation sexuée des personnages. La présente enquête se met en place autour d'un groupe de 12 élèves de Grande Section (GS). L'objectif était d'utiliser un album contre-stéréotypé pour observer la manière dont les élèves accueillent ce type d'histoires. La séquence pédagogique s'est articulée autour de la pratique de débat. Ces temps ont permis d'observer comment les enfants caractérisent les personnages sexués de l'album à l'étude. Le choix de ce livre contre-stéréotypé a également permis de mettre en lumière les réactions des élèves face à un récit plus atypique, au regard des valeurs d'égalité entre les sexes. En définitive, ce mémoire de master propose d'analyser la manière dont la prise de conscience de la caractérisation sexuée des personnages dans les albums par les élèves contribue à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons.

Mots-clés : [caractérisation sexuée, album contre-stéréotypé, GS, langue française, égalité]

The gender characterization of characters in written materials (children's literature and school textbooks)

This thesis aims to explore the impact of differentiated use of the French language in children's literature regarding the gender characterization of characters. The current study is conducted with a group of 12 Reception Year students. The objective was to utilize a counter-stereotypical book to observe how students respond to this type of narrative. The pedagogical sequence revolved around debate practices. These sessions allowed for the observation of how children characterize the gendered characters in the studied book. The choice of this counter-stereotypical book also shed light on the students' reactions to a more unconventional narrative, concerning gender equality values. Ultimately, this master's thesis proposes to analyze how students' awareness of gender characterization in books contributes to promoting equality between girls and boys.

Keywords : [gender characterization, counter-stereotypical book, reception year, French language, equality]

