



Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse: analyse en lecture offerte

Séverine Ferrière, C. Morin-Messabel

► To cite this version:

Séverine Ferrière, C. Morin-Messabel. Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse: analyse en lecture offerte. *Psychologie et Education*, 2013, 1. <halshs-01206596>

HAL Id: halshs-01206596

<https://shs.hal.science/halshs-01206596v1>

Submitted on 13 Jul 2017

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

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



HAL Authorization

**ADHÉSION/
TRANSGRESSION
DES
STÉRÉOTYPES
DE SEXE DANS
UN ALBUM
DE JEUNESSE :
ANALYSE
EN LECTURE
OFFERTE**

**Adherence/
transgression of sex
stereotypes in a book
for the young: analysis
based on free reading**

Séverine Ferrière

MCF Sciences
de l'Éducation, IUFM
d'Angers

**Christine Morin-
Messabel**

MCF Psychologie Sociale
Université Lyon 2

RÉSUMÉ

Les recherches et observations sur les questions de genre dans la société en général, et particulièrement en contexte éducatif, ne faiblissent pas et décrivent un même constat : une socialisation précoce des enfants qui conduit les garçons et les filles à adopter des comportements conformes aux normes sociales genrées actuelles, « explicitées » par les objets de socialisation tels que la littérature de jeunesse.

À contre-courant des albums jouant sur les stéréotypes, on observe depuis une dizaine d'années l'apparition d'éditeurs proposant des albums dits « contre-stéréotypés », où les histoires jouent justement sur l'inverse des situations plutôt « traditionnelles ».

Au regard des théories psychosociales et développementales dans le domaine de la construction du genre dans la petite enfance, nous avons observé les effets de ces albums, qui jouent sur des modèles allant à l'encontre des stéréotypes, dans le cas de lectures offertes en grande section de maternelle.

On observe un effet inverse à celui escompté dans le discours des jeunes enfants. Cela pose alors la question de l'impact de ces albums dans la construction de l'enfant, et confirme l'importance de proposer des ouvrages ne jouant ni sur les stéréotypes ou contre stéréotypes, qui ont finalement le même effet en termes de rigidité des représentations chez les jeunes enfants. Enfin, cela interroge la formation et la sensibilisation des Professeur(e)s des Écoles.

Mots-clés : genre, stéréotype, littérature jeunesse.

ABSTRACT

There are still as many researches on the matter of gender identification in our society in general – and in educational contexts in particular – that all come to the same observation: an early socialization of children lead both boys and girls to behave in line with today's social genderized norms that can be found in the media of socialization – such as books for the young.

Over the past ten years, some new publishers have launched books telling stories based on rather non-traditional situations, and then going against books that play on stereotype. From the viewpoint of psychosocial and developmental theories on the building of gender in infancy, we studied the effects of those books within the framework of free reading in nursery school.

The observation of an effect opposite to the expected one questions how those books impact the building of children. It strengthens the importance of books that play neither on stereotypes nor on counter-stereotypes, since both kinds are eventually no different in terms of representation rigidity among young children. Lastly, it questions the training and awareness of both male and female primary school teachers.

Keywords: gender, stereotype, literature for the young.

Psychologie & Éducation, pp. 59-78, 2013-1

STÉRÉOTYPES ET CONTEXTE SCOLAIRE

Afin de préciser notre cadre de recherche, il est important de définir ce terme. Les stéréotypes sont des croyances partagées, souvent simplifiées ou déformées sur les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais également des comportements d'un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996). Cette simplification amène le sujet à établir des généralisations qui conduisent à commettre des erreurs de jugement. Cela peut induire des surestimations, des exagérations des différences intercatégorielles (entre hommes et femmes), à minimiser la variation intragroupe et à accentuer donc la similarité (Thorne, 1997 ; Fiske et Taylor, 1984). De plus, et cela est important, les stéréotypes présenteraient une fonction normative, en stigmatisant les déviances face à la norme ce qui renforcerait ces effets (Dieckman et Eagly, 2000). En d'autres termes, ils auraient une fonction de légitimation des rapports sociaux inégalitaires, comme outils de légitimation de statuts sociaux inégalitaires (Chatard, 2005). Les travaux actuels s'intéressent aux conséquences de ces stéréotypes de sexe, notamment sur les mathématiques associées au masculin dans le domaine éducatif et les phénomènes de menace du stéréotype, ou d'effet solo (Désert 2004). Par exemple, l'effet solo, ou seul représentant de son groupe social, en lien avec la composition d'un groupe de travail, ou l'« activation » d'une réputation négative, selon l'identité sociale (le genre par exemple), peut diminuer les performances des sujets concernés. Pour éviter ces effets négatifs, une des pistes est d'induire le versant personnel de l'identité de l'individu, et de ne pas activer des éléments catégorisants. Les pistes pédagogiques s'orientent ainsi vers la non-catégorisation systématique des filles et des garçons, dans l'interaction pédagogique comme dans le rapport aux disciplines scolaires, et la mise en valeur des caractéristiques individuelles des élèves, l'existence d'une variabilité interpersonnelle et intracatégorielle. À cet effet, il est fondamental d'interroger l'environnement social et médiatique à travers les publicités, les albums de jeunesse, petits romans, ou encore jouets et jeux susceptibles de véhiculer et de maintenir une vision catégorisante et stéréotypée des filles et des garçons.

STÉRÉOTYPES ET SUPPORTS DE SOCIALISATION

Parmi les études faites dans ce champ, les supports pédagogiques et de socialisation que sont les albums de jeunesse ont été étudiés, disséqués, afin de mettre à jour ces vecteurs de stéréotypes sexistes (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002). L'un de ces supports étudié est la littérature de jeunesse, qui occupe un statut particulier en termes de transmissions

de représentations notamment sexistes. En effet, ce type de supports s'adresse aux enfants, et se trouve à la jonction entre les sphères éducatives familiales et scolaires. À la maison, les parents ont intégré l'enjeu de la lecture dans l'apprentissage, en offrant des livres ou en fréquentant les bibliothèques. Cette littérature de jeunesse a également toute sa place dans la sphère scolaire, comme support pédagogique, tant du point de vue des savoirs que des savoirs-être, et ce dès l'école maternelle. Elle permet chez les plus jeunes d'entrer dans le lire/écrire et le langage, avec un support imagé, mais aussi de développer l'imaginaire, et de servir de point d'appui pour aborder des sujets et favoriser la communication de manière plus large. De plus, à cette période, ce sont les adultes qui transmettent cette littérature, sous forme de « lecture offerte » dans la classe ou à la maison, leur conférant une fonction médiatrice, mais aussi une fonction d'explicitation.

Dans ce cadre, il est apparu dans le paysage de la littérature et des albums de jeunesse, un nouveau genre : les albums « contre stéréotypés ». Pour prendre le contre-pied d'albums stéréotypés indéniablement vecteurs d'inégalités, il est proposé dans ce cas, de jouer sur ces codes, en les inversant, avec l'objectif de proposer une vision plus égalitaire et conforme à la réalité sociale. Mais ce type d'albums, particulièrement chez les plus jeunes, a-t-il l'impact attendu, à une période de construction d'une identité genrée ? C'est ce que nous nous proposons d'observer, lors d'une lecture offerte d'un de ces albums en fin de maternelle. Cette question de recherche est aussi en lien avec le thème de la déconstruction des stéréotypes et de la question de savoir comment les déconstruire.

STÉRÉOTYPES ET CONSTRUCTION SOCIALE DU « MASCULIN » ET DU « FÉMININ » OU COMMENT L'ESPACE SOCIAL DEVIENT GENRE

LES ALBUMS DE JEUNESSE, LE SEXE ET LE GENRE

Depuis plusieurs décennies, les recherches pour décrypter les messages diffusés à travers les albums de jeunesse dressent des tableaux relativement homogènes, et ce aussi bien dans les pays européens et anglophones, que dans l'étude d'albums issus de la sphère familiale et scolaire (Brugeilles, Cromer, et Panissal, 2009 ; Dafflon-Novelle, 2006 ; Dionne, 2009).

On observe de manière récurrente une surreprésentation du masculin sous toutes ses formes : deux fois plus de garçons sont héros d'albums, et quatre fois plus d'adultes hommes sont présents dans les histoires. Les proportions sont équivalentes lors de l'analyse des titres et des couvertures

d'albums (Brugeilles, Cromer et Panissal, 2009 ; Dafflon-Novelle, 2006). Ce rapport, lorsqu'il s'agit d'albums avec des animaux, albums à destination principalement des moins de 3 ans, passe à un rapport d'une héroïne contre dix héros ! (Dafflon-Novelle, 2002). Les présences du masculin et du féminin sont identifiables grâce aux prénoms, aux appareils divers tels que bijoux, colliers, robes pour les filles, ou encore tabliers pour les femmes ; vêtements, coiffure pour les garçons, lunettes, cravate, malette pour les hommes (Turin, 2004). Mais la déclinaison va plus loin que l'aspect et les attributs, car à travers ces descriptions physiques, sont conditionnés des comportements : une petite fille en robe de princesse aura sûrement plus de difficulté à se déplacer à l'extérieur. Nous prenons cet exemple précis car les longues robes, même si elles peuvent être appréciées par les petites filles, ne sont pas des vêtements du quotidien mais des déguisements... De même, comme l'explique Dafflon-Novelle : « (...) les hommes sont davantage illustrés en tenues professionnelles ou avec des lunettes, lesquelles symbolisent l'exercice d'une profession, autant que l'autorité ou l'intelligence » (2006, p. 307). Or, dans la réalité sociale, les hommes n'ont pas plus de problèmes de vision que les femmes. En d'autres termes, ces signes distinctifs permettent d'identifier les personnages, mais ils produisent alors des catégorisations qui ne sont pas toujours conformes à la vie quotidienne.

CATÉGORISATION ET ANDROCENTRATION : DES COMPORTEMENTS DANS L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE AUX ATTITUDES ET TRAITS PERSONNOLOGIQUES

En partant de ces deux catégorisations masculin/féminin, qualifiées « d'asymétrie cognitive et sociale », avec le masculin pour référent neutre (Hurtig et Pichevin, 1986), se met en place une chaîne de comportements stéréotypés, qui se décline selon deux pôles : le masculin, orienté vers l'extérieur, donc la sphère publique, et principalement dans l'activité et les activités professionnelles, en opposition au féminin, vers l'intérieur, la sphère privée, la passivité et les activités domestiques (Dafflon-Novelle, 2006 ; Dionne, 2009). Au-delà de ces chaînons proposés précocement aux jeunes enfants, on sait le rôle prépondérant des modèles identificatoires, et l'adhésion à ces positions sociales mais aussi à des émotions et des attitudes. C'est le cas par exemple des activités des enfants dans les albums, où l'on retrouve cette dichotomie intérieur/extérieur, avec des filles souvent dans la maison, réalisant plus d'activités domestiques que les garçons ; et ces derniers, dans le jeu, la prise d'initiatives, même si, il est important de le souligner, ces distinctions sont un peu moins rigides

que lorsque ce sont des adultes présents dans les albums. Toujours selon la revue de question proposée par Dafflon-Novelle (2006), les garçons sont présentés de manière relativement équitable dans des comportements expressifs, dans l'action, la manipulation, ou encore l'exécution. Cette équité n'est pas en revanche à l'œuvre du côté des filles, qui lorsqu'elles sont présentes dans les histoires, sont assez majoritairement présentées dans des positions expressives. De même, on observe que les garçons sont plus fréquemment présentés que les filles dans des situations d'émotions de colère, ou bien entrain de transgresser des règles. Tous ces points concourent à proposer un tableau exhaustif de comportements, attitudes, émotions, mais aussi représentations de la société, par l'intermédiaire de métiers, de la vie de famille, et donc à prescrire et proscrire. Or, cette vision rigide, orientée, n'est pas toujours en adéquation avec la réalité sociale.

UNE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ GENRÉE PROGRESSIVE ET INSTABLE

La socialisation genrée des filles et des garçons émerge avant même la naissance d'un nouveau-né, par l'intermédiaire des projections parentales et familiales imaginaires et fantasmées. De manière concrète, ces projections sont visibles dans l'environnement social au sens large : décoration de la chambre, vêtements, jouets etc. C'est donc baigné dans un environnement proposant et validant ou non des activités et des comportements stéréotypés, que l'enfant, en termes de développement psychologique, va franchir selon l'approche « cognitive développementale » de Kohlberg (1966) trois stades. Le premier stade, l'« identité de genre », est situé vers l'âge de deux ans. L'enfant est en mesure de se définir comme garçon ou fille, et de situer les autres sur des indices visibles. Vers quatre ans, l'enfant atteint le stade de la « stabilité du genre », caractérisé par une stabilité temporelle, tout en restant sous influence de critères extérieurs. Il faut attendre la « constance de genre » vers cinq ans, pour que les variations situationnelles et contextuelles, et donc plus largement socioculturelles, n'aient plus cette influence. Pour autant, l'identité de genre n'est complètement acquise que vers six ou sept ans. Ce processus reste laborieux, et axé sur l'équilibre de se penser garçon ou fille, et de ne pas en changer. C'est une explication d'un « pic de rigidité », observable entre cinq et sept ans (Martin et Ruble, 2004), conduisant à l'adoption de comportements stéréotypés, pour assurer et conforter cette stabilité en construction.

Les enfants se dirigent préférentiellement et de manière précoce vers des supports de socialisation plutôt conformes à leur assignation,

même s'il est important de noter que vers trois ou quatre ans, les filles tendent à privilégier les objets masculins (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006). Mais cela peut s'expliquer par la conformité au masculin neutre, point de référence catégoriel (Hurtig et Pichevin, 1986), et déjà intégré par les petites filles.

CE QUE LES STÉRÉOTYPES PROVOQUENT

Au regard de ces repères théoriques, on peut donc s'interroger quant à l'impact de l'exposition à des personnages, des situations stéréotypées, chez des enfants en maternelle, et plus précisément au stade transitoire de la « stabilité du genre ». En effet, les recherches menées par Ashton (1983) avaient mis en évidence que suite à la lecture d'un album stéréotypé à des enfants entre deux et cinq ans, ils et elles se dirigeaient ensuite préférentiellement vers des jouets stéréotypés. En revanche, suite à la lecture d'un album que l'on pourrait qualifier de neutre, c'est-à-dire sans stéréotypes forts, garçons comme filles se dirigeaient plus vers des jouets neutres. Il y a donc bien un effet d'exposition qui influence les comportements *a posteriori*. Cela confirme encore tout le poids des propositions faites aux enfants, et dans notre cas, des albums de jeunesse.

Or, depuis quelques années, des albums dits « contre stéréotypés » sont parfois proposés en lecture offerte. Ces albums reposent finalement toujours sur les « normes » stéréotypées, mais en les inversant. Dans ces conditions, on peut penser que les jeunes enfants, traversant un stade d'adhésion forte aux stéréotypes, un « pic de rigidité », ils pourraient afficher une certaine réticence à des situations prenant le contre-pied de ce qui leur est « traditionnellement » proposé. Et sur un second plan, il semble important d'observer ces situations de lecture d'album en classe, et surtout comment les enseignant(e)s proposent ce type de support. En effet, le rôle de l'adulte est décisif dans le décryptage des situations et l'explicitation (Acherar, 2003).

C'est pour répondre à ces deux interrogations, à la fois du côté des enfants, mais aussi du côté des adultes, et précisément des enseignant(e)s, que nous avons mis en place deux séances de lecture offerte d'un album considéré comme « contre stéréotypé ». L'objectif est d'illustrer par les échanges recueillis, les observations qualitatives et quantitatives, que sont les interventions et les interactions entre filles et garçons, en s'appuyant sur leur compréhension et leur participation, comme indices de l'intérêt porté à cet album, ainsi que la posture de l'enseignant(e). Cette étude est exploratoire mais vise à tester l'impact à court terme de ces lectures offertes avec un support contre-stéréotypé au niveau des

élèves. Par ailleurs, elle tente d'interroger les pratiques pédagogiques des enseignant(e)s à ces moments importants d'interaction verbale.

LE CHOIX D'UN ALBUM EN LECTURE OFFERTE ET D'OBSERVATION

POPULATION OBSERVÉE ET ALBUM SÉLECTIONNÉ

Nous avons proposé à deux enseignantes de Grande section de maternelle¹ l'album « La princesse coquette »². L'album est résumé ainsi :

« Quand on est aussi coquette que la princesse Eliette et qu'il fait froid, que faire ? Mettre ses grosses chaussettes, son pantalon à bretelles, son manteau à poils de chameau et ses bottes d'esquimau ? Ou bien ses collants de danseuse, sa robe à fleurettes et ses souliers à rosettes ? Pour aller jouer avec sa cousine Alice sous la neige, Princesse Eliette a des idées plein la tête... ».

Cette histoire propose donc un schéma narratif type d'une aventure, avec une situation initiale particulièrement genrée féminine : nous avons affaire à la « Princesse Eliette », qui souhaite mettre ses plus beaux appareils pour sortir. Mais ses choix sont systématiquement refusés par sa mère, qui l'habille non pas de manière « coquette », mais pratique et relativement non genrée, voir masculine. Puis Eliette enchaîne les péripéties à l'extérieur, avec sa cousine, qui la pousse à l'action. Elle n'endosse alors pas seulement des vêtements plutôt masculins, mais aussi une attitude, en termes de prise d'initiative, avec des jeux tels que la luge avec son vêtement, ou encore Tarzan. L'état final fait le lien avec la situation initiale, puisqu'Eliette et sa cousine conviennent que le lendemain elles joueront à la dînette.

Cette histoire a d'abord la particularité de mettre en scène une héroïne, et de comprendre trois personnages féminins : Eliette, la mère d'Eliette, et la cousine Alice. Eliette adopte des comportements et des attitudes féminines et masculines, en d'autres termes elle endosse des situations stéréotypées et contre-stéréotypées. On peut dire que cette histoire met en tension des éléments normatifs et des éléments de transgression que ce soit dans les activités de jeux d'Eliette mais aussi par les encouragements de la mère. Elle indique aussi combien la réalité des comportements et des attitudes est souvent différente des discours stéréotypés.

¹ Les effectifs étaient une classe de 22 élèves (11 garçons et 11 filles), et l'autre de 23 élèves (11 garçons et 12 filles), de niveau homogène.

² Auteur : Christine Naumann-Villemain, illustration : Marianne Barillon, éditeur : Écoles des Loisirs, collection Lutin Poche (2005).

ANALYSE DES INTERACTIONS

Après la lecture offerte, nous avons enregistré la discussion, menée par l'enseignante dans les deux classes, de manière traditionnelle, c'est-à-dire en interrogeant sur la lecture proposée. Ces discussions ont duré pour la première classe de grande section (Contexte A) 8'30 et pour la seconde classe (Contexte B) 13'47.

Nous avons orienté notre observation en fonction de trois axes principaux, quantitativement et qualitativement :

- les prises de paroles spontanées de la part des garçons et des filles ;
- la compréhension de l'histoire chez les garçons et les filles, permettant d'apprécier l'écoute et l'impact sur les jeunes enfants suite à la lecture de l'album ;
- la distribution de la parole de la part de l'enseignante.

UN ESPACE SONORE DOMINÉ PAR LES FILLES

Dans un premier temps, nous avons décompté le nombre d'interventions spontanées, donc en dehors de celles distribuées par les enseignantes, qui dirigent et relancent les discussions. On observe d'emblée une homogénéité des interventions dans les deux contextes de classe : dix-huit filles et dix-neuf filles prennent spontanément la parole, c'est-à-dire sans avoir été sollicitée par l'enseignant ; alors que deux garçons en contexte A, et cinq en contexte B interviennent durant la séquence. On note d'ailleurs qu'une des deux interventions spontanées d'un garçon en contexte A fait référence à un contexte pour le moins stéréotypé masculin :

Contexte A

Enseignante : Et avant qu'est-ce qu'elle fait ?

Lisa : De la luge !

Enseignante : Hum...

Lorenzo : Elle fait Tarzan (chant de Tarzan)

Les filles coupent délibérément la parole aux garçons (cinq filles dans le contexte A et deux filles dans le contexte B), alors qu'aucun garçon, dans les deux contextes, n'adopte ce comportement, qui pourtant est plus souvent de leur fait dans l'espace classe (Duru-Bellat, 2004), comme l'illustre ces échanges :

Contexte A :

Enseignante : Alors, Mickael, elle écoute sa maman et qu'est-ce qu'elle fait alors ?

Lisa : Elle s'habille comme sa maman lui a dit !

Mickael : Heu, sa maman, elle, elle dit de se mettre...

Agathe : En pantalon !

Contexte B :

Enseignante : À quoi sert le pull...

Filles : je sais ! je sais !

Enseignante : ... Bastien ?

Marion : À faire du foot !

Enseignante : Donc il sert de quoi ?

Audrey : De ballon !

Les garçons sont cependant présents, notamment en « gestion du groupe classe », cette fois relativement conformément aux observations d'interaction dans la classe (Duru-Bellat, 2004). En contexte A, l'enseignante intervient à deux reprises en direction des filles (qui parlent sans avoir eu la parole), et quatre fois pour des garçons, qui par contre sont rappelés à l'ordre, mais parce qu'ils ne sont pas dans l'activité, où ne répondent pas aux questions soulevées. Dans le contexte B, l'enseignante intervient en tout deux fois, mais de manière générique : une fois envers les garçons, une autre fois envers les filles. Elle recadre deux garçons en début de séquence :

Enseignante : Yanis tu es prêt à parler et à écouter ? Oui ? Eliot aussi ? Bon.

Les filles, elles, sont recadrées en général, pour stopper les « je sais, je sais » incessants au milieu de la séquence.

IMPLICATION ET COMPRÉHENSION DE L'HISTOIRE

Le choix des deux classes a été opéré en vue d'observer des élèves n'ayant pas de difficultés particulières en termes de compréhension. Pourtant, lorsque les élèves répondent, on distingue là encore une différence fille/garçon. D'abord, nous l'avons noté, les filles prennent spontanément plus la parole que les garçons, couvrant donc de fait l'espace

sonore, et ne laissant pas la possibilité aux garçons de s'exprimer, même s'ils ont compris. Lorsque les garçons sont invités à répondre, ils montrent plus de problèmes de compréhension, ou se refusent à répondre, en restant silencieux. Par exemple, la première question suite à la lecture offerte, en contexte A :

Enseignante : Alors, maintenant j'aimerais qu'on redise ce qui se passe dans cette histoire. Alors Maxime.

Maxime : Moi je m'en rappelle plus

À l'inverse, toute fille interrogée en contexte A donne une réponse (bonne ou mauvaise). Et même lorsque les garçons sont mis au centre, l'un ne répond pas, l'autre clôture la sollicitation par un « Après c'est fini », révélant plus un désengagement qu'une incompréhension :

Contexte A

Enseignante : Oui, et puis qu'est-ce qu'elles font les deux cousines alors ?

Manon : Elle rentre chez eux !

Enseignante : Chez elles...

Filles : et puis après (brouhaha)

Enseignante : Alexis ? Elles rentrent...

Alexis : Après c'est fini.

Enseignante : Nan, elles rentrent et puis après... qu'est-ce qu'elles décident ? (brouhaha de filles, on entend notamment « jeu » et « dînette »).

Enseignante : Elles décident Alexis ?

Alexis : Elles décident de jouer.

Enseignante : Oui elles ont décidé qu'elles joueraient de nouveau hein...

Filles en cœur : À la dînette !

En contexte B, à sept reprises les garçons ne rebondissent pas aux questions qui leur sont posées directement, sur dix-sept sollicitations sur le total de la séance de la part de l'enseignante. Là encore, la parole est monopolisée malgré les efforts de l'enseignante, par les filles :

Contexte B

Enseignante : Eliot à quoi sert le manteau ? (silence). Rheda ?

Rheda : heu, la veste en peau de, de...

Enseignante : Chameau...

Rheda : Chameau.

Enseignante : Elle sert à quoi ?

Rheda : À avoir chaud...

Filles en cœur : À faire de la luge !

Enseignante : Oui mais à quoi, pourquoi elle s'en sert ?

Filles crient : Pour faire de la luge !

Enseignante : Elle s'en sert à faire de la luge ! Attention, une autre question ! Attention, on lève la main hein. À quoi sert le pull...

Filles : je sais ! je sais !

En termes de compréhension de l'histoire, des différences sont notables. En contexte A, une fille se trompe contre deux garçons, dont un qui ne fait pas l'effort de se rappeler (« Moi je m'en rappelle plus ») ; en contexte B, quatre filles se trompent contre six garçons.

À l'inverse, les filles répondent de manière courte et correcte aux questions, et ce deux fois plus souvent que les garçons en contexte A. Néanmoins, en contexte B, les garçons répondent proportionnellement plus correctement que les filles. Cela peut s'expliquer par la distribution de la parole par les enseignantes, comme nous allons le voir.

DÉSÉQUILIBRE DES RELANCES DE LA PART DES ENSEIGNANTES

On distingue un écart entre les deux classes, sous l'impulsion de la distribution de la parole. En contexte A, nous l'avons souligné, les filles coupent largement la parole : dix-huit interventions spontanées de leur part, contre deux pour les garçons. L'enseignante donne la parole douze fois à des filles, contre neuf fois à des garçons, ce qui signifie que durant la séquence les filles ont participé trente fois, et les garçons onze fois !

Toutefois, l'enseignante en contexte B adopte une stratégie un peu différente, en interrogeant dix fois les filles, et dix-sept fois les garçons. Même si les filles occupent toujours l'espace de parole, elles seront intervenues vingt-neuf fois pendant la séquence, et les garçons vingt-deux fois. Cette distribution de la parole est semble-t-il le reflet d'un désintérêt manifesté de la part des garçons, mais aussi d'une volonté de valoriser la parole des garçons, nous l'avons souligné, souvent mise à mal par les filles :

Contexte B

Enseignante : Alors, qu'est-ce qui se passe dans cette histoire ? On lève la main ! Là quand même tout le monde peut dire un peu quelque chose ! je vais demander à Fiona et Hugo, parce que je sais pas à quoi ils pensent là... Arthur ?

Arthur : Et ben en fait heu, au début...

Enseignante : Vas y !

Arthur : Au début la princesse coquette elle voulait mettre ses habits de, ses habits préférés mais la maman elle arrêta pas de dire nan...

Enseignante : Alors, qui est-ce qui peut me dire pourquoi la maman dit non ?

Filles : je sais, je sais !

Enseignante : Alors on va demander à Hugo, voilà...

Hugo : Parce que en fait la maman elle a peur que son enfant il a trop froid quand y neige. Parce que ça fait très froid, elle peut geler comme un glaçon...

Enseignante : Voilà ! Donc la maman dit non, on va mettre d'autres vêtements. Et puis qu'est-ce qui se passe ?

Ryan : Elle dit toujours non...

Enseignante : Vas-y vas-y Ryan. Qu'est-ce qu'elle dit ?

Ryan : Coquette elle dit toujours non.

Enseignante : Elle est pas contente, c'est ça que tu veux dire ? Elle dit non, elle voudrait mettre quoi ?

Fille : Elle veut mettre ses habits de princesse !

Qualitativement, on note que l'enseignante a tendance à reformuler les réponses proposées par les garçons, qui parfois répondent à côté, comportement que l'on peut interpréter comme une démarche d'encouragement.

Dans l'autre contexte d'observation, l'enseignante est moins directive dans les sollicitations, ce qui, nous l'avons noté, n'empêche pas les filles dans les deux contextes, de prendre la parole au final. Voilà un exemple d'échanges, où aucun garçon ne participe :

Contexte A

Enseignante : Hum, alors qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? (silence) Elle commence par mettre quoi Eliette ? (silence)

Agathe : Une jolie robe.

Manon : Heu, elle commence par mettre, heu, des, des pantalons...

Agathe : Non! des collants!

Enseignante : Des collants.

Agathe : Après sa robe...

Enseignante : Oui.

Fille : et puis ses souliers...

Enseignante : Oui, et puis après qu'est-ce qui se passe? Arrête Abel s'il te plaît! Qu'est-ce qui se passe chaque fois qu'elle met un de ses vêtements?

Lisa : Sa maîtr... sa maman elle lui dit qu'y fait froid dehors, y neige dehors...

Agathe : Qu'il gèle!

Enseignante : Oui, alors finalement qu'est-ce qu'elle fait Eliette?

Manon : Elle écoute sa maman!

Enseignante : Oui...

Lisa : Et puis après...

Manon : Elle sort elle fait n'importe quoi!

Lisa : et puis après... (brouhaha)

L'enseignante laisse dialoguer les filles, en corrigeant ou en confirmant si nécessaire, et intervient pour ramener un garçon à l'ordre. L'observation de la distribution de la parole et des relances sont des indices forts des représentations et des comportements que se font les enseignant(e)s, en interaction avec la classe mais aussi en gestion de classe. En effet, laisser proportionnellement plus d'espace de paroles aux filles peut laisser penser qu'elles sont plus au courant, plus concernées parce qu'il s'agit d'une héroïne, ou encore plus attentives. Ce qui tend d'ailleurs, nous l'avons constaté, à être le cas dans le contexte B, où l'enseignante porte une attention particulière aux garçons en termes de sollicitation, pour les faire entrer dans l'histoire, là encore parce qu'il s'agirait d'une héroïne.

DÉFINIR LA COQUETTERIE

Dans les deux classes, les enseignantes ont interrogé les élèves sur la définition de la coquetterie. En contexte A, il s'agit de la première question, et en contexte B la question clôture la séquence de lecture offerte.

Le terme de « coquette » renvoi contextuellement au titre de l'album, à l'histoire, et bien sûr à un trait de caractère. Or, on distingue le même type de réponses, correctes ou non. En contexte B, une fille est interrogée, et répond que cela veut dire « belle ». Puis l'enseignante interroge un garçon, qui lui pense que cela signifie « coquine ». En contexte A, deux garçons interviennent, le premier interrogé d'emblée, et le second, qui reste silencieux, puis aucun n'intervient dans la conversation.

Contexte A

Naïma : ça veut dire qu'elle se croit belle.

Enseignante : Elle se croit belle. Agathe ?

Agathe : Elle, elle se croit la plus belle parce qu'elle met tous ses habits de, de plus belle.

Enseignante : D'accord, Violette ? Chut ! Abel arrête, Abel !

L'enseignante ne sollicite que des filles tout au long de la conversation, et n'intervient que pour recadrer un garçon. Il est question de « faire la plus belle », « faire la belle », comprenant le maquillage, se regarder dans la glace, mettre ses plus beaux vêtements, et pour certaines de faire sa « crâneuse ». Puis, l'enseignante tente d'inclure un garçon dans la conversation :

Enseignante : Ouais, mais qu'est-ce qu'elle va faire pour être sûre d'être coquette ? Leny ?

Leny : silence.

Enseignante : Qu'est-ce qu'elle fait une fois qu'elle est habillée, on a dit qu'elle avait mis tous ses beaux habits, elle voulait mettre tous ses beaux habits...

Fille : Elle se regarde dans le miroir !

Enseignante : Voilà ! Elle va se regarder, donc quelqu'un qui est coquet, ou une fille qui est coquette c'est quelqu'un qui se fait belle et puis qui va vérifier dans le miroir.

? quelqu'un qui se fait beau !

Il s'agit aussi de la seule introduction de la part de l'enseignante, du masculin de « coquette ». Mais il n'y a pas de reprise, le questionnement sur le thème est terminé, et la séquence de description de l'histoire commence.

Dans l'autre classe, en contexte B, si la question de définir « coquette » est en fin de séance, on trouve la même confusion entre « coquette » et « coquine ». L'enseignante en revanche interroge des garçons, qui vont répondre sans détail, avec un mot : Lucien ne sait pas, pour Bastien c'est qu'elle fait n'importe quoi, un garçon propose de nouveau coquine, Alexandre qu'elle est contente, Ryan qu'elle est gentille. Puis l'espace de parole est mobilisé par les filles, qui développent de longues phrases, avec l'intervention notable de l'enseignante qui précise qu'au masculin on dit « coquet » :

Filles hurlent : elle adore sa robe ! elle adore sa robe ! (brouhaha)

Enseignante : Ha alors vas-y Fiona...

Fiona : Elle adore ce qu'elle met.

Enseignante : Quand on est coquette, ou quand, pour un garçon on dit quand on est coquet, c'est qu'on aime beaucoup beaucoup... s'habiller avec des beaux habits, mettre des belles choses, se regarder dans la glace, pour voir si on est beau...

Marion : Moi j'ai deux glaces !

Enseignante : ... ou si on est belle, ça veut dire ça coquette...

Marion : Moi j'en ai deux, j'en ai une à la salle de bain et, et une...

Audrey : moi aussi !

Marion : Et une derrière la porte

Audrey : moi aussi !

L'enseignante recadre en redonnant une définition de la coquetterie, et là encore, malgré l'effort pour généraliser aux filles et aussi aux garçons, les filles reprennent l'espace sonore :

Enseignante : La princesse coquette elle aime... se regarder dans la glace, et bien s'habiller ! Alors les garçons j'ai dit on dit coquet, et les filles on dit coquette. Qui est-ce qui est coquet ou coquette dans notre classe ?

Théo : Moi je suis coquet...

Fille : Moi je suis coquette...

Enseignante : Alors Théo trouve qu'il est coquet...

Trois filles hurlent : Moi je suis coquette ! Moi je suis coquette !

Enseignante : D'accord, d'accord, baissez la main ! Qui est-ce qui est pas du tout coquet ou coquette, qui s'en fiche de ça, de comment s'habiller... Ryan, oui y s'en fiche, Bastien tu t'en fiches ? Alexandre, est ce que tu

aines bien te regarder dans la glace, voir comme tu es habillé... nan...
Est-ce qu'y a des filles qui s'en fichent ?

Filles : Nan !

UN EFFET DE RENFORCEMENT DES STÉRÉOTYPES GENRÉS PAR L'UTILISATION D'ÉLÉMENTS CONTRE-STÉRÉOTYPÉS

Au regard des observations exploratoires de deux lectures offertes sur un album contre-stéréotypé, on remarque que les enfants, tous comme les enseignantes, ne s'emparent pas ou peu des situations pour en débattre. Le constat le plus criant est en termes d'occupation de l'espace sonore, nous l'avons souligné. À ce sujet, Leila Acherar (2003) note que : « Ce temps d'interactions verbales entre la maîtresse et les élèves est souvent, bien que de façon non intentionnelle, marqué par des échanges plus fréquents avec les garçons qu'avec les filles, ce quel que soit le support (conte, livre...). » (p. 39). Incontestablement dans ces deux observations, les garçons ne sont quasiment pas présents. Un effet positif de ce type de lecture est la prise de parole par les filles, qui optent pour des comportements plus souvent attribués aux garçons dans l'espace scolaire. En d'autres termes, ce type d'albums permet effectivement la valorisation de la parole et la participation des filles, mais au détriment des garçons. Ce qui conduit à une inversion des situations « traditionnelles » stéréotypées dans la classe, et l'on passe donc finalement à côté d'une situation d'équité fille/garçon.

De plus, tout au long de la discussion, les situations les plus débattues, au-delà des questions de compréhension de l'histoire orientées par l'enseignante, sont majoritairement entre filles, et rattachées à des stéréotypes forts : la robe de princesse, les bijoux, faire sa belle, se regarder dans le miroir etc. Sur ce point, une interprétation, nous l'avons évoqué, peut trouver ses origines dans l'âge justement des élèves, et le fameux « pic de rigidité » dans la construction de l'identité genrée. Les filles se raccrochent à des situations connues, préalablement transmises. À l'inverse, les garçons semblent avoir tendance à ignorer ce type de récits, comme s'ils n'étaient pas concernés. Les filles s'emparent des stéréotypes forts présents dans l'histoire, tout comme à un degré moindre chez les garçons, avec Tarzan par exemple dans cette histoire, un des rares moments où les garçons interviennent, or il s'agit d'un moment dans l'histoire bien ancré dans le champ de référence genré masculin. L'intérêt de l'exposition à ce type d'albums à cette période semble donc mitigé. Cela tend paradoxalement à maintenir des comportements stéréotypés genrés dans le rapport à l'histoire à court terme chez les enfants. On peut donc penser que ce

type d'albums serait plus efficace plus tard, ou au moins un peu moins perturbant, lorsque les garçons et les filles ont acquis la constance du genre, permettant alors une discussion sur les contre stéréotypes.

Bien sûr, d'autres variables entrent en ligne de compte, comme la couleur rose, qui prédomine dans le livre (notamment avec la couverture du livre). Le fait également qu'aucune figure masculine ne soit représentée dans l'histoire explicitement, et bien sûr qu'il ne s'agisse pas d'une fille, mais d'une « princesse ». Dans le cadre de ces observations en particulier, ces indices forts peuvent concourir à une désidentification des garçons, et en effet miroir à la forte adhésion de la part des filles.

LA PLACE DE L'ENSEIGNANT(E) COMME « TRADUCTEUR/TRICE »

Nous l'avons précisé, en contexte de lecture offerte en maternelle, le rôle de l'adulte est prépondérant. C'est en effet lui ou elle qui va narrer l'histoire, appuyer certains mots, mettre en exergue par la voix, la présentation des images, l'histoire. En contexte scolaire, la séquence de description est là décisive dans la compréhension, mais aussi l'analyse et le décryptage des situations.

Il est important de noter que dans notre cas, les deux enseignantes ont accepté de participer à une recherche exploratoire sur des albums contre-stéréotypés. Ce qui induit une sensibilisation de leur part à la thématique. Malgré tout, on voit bien que l'une comme l'autre, à différents degrés, ne s'emparent pas de ces thématiques dans leur séquence, n'insistent pas par exemple sur le fait qu'Éliette réalise des activités masculines, ou bien au sujet des vêtements, et de la réalité des habits de princesse pour faire de la luge. Le plus flagrant reste la définition du terme « coquette », que nous avons présenté, ou au final, malgré des stratégies en termes de questions et de distribution de la parole, on reste sur une même conclusion, ce sont les filles qui sont coquettes. De même, en écho à la domination des filles, en dépit des efforts incontestables de l'enseignante en contexte B, l'équilibre fille/garçon dans la participation n'est pas atteint.

Comme l'explique bien Acherar : « La manière dont les enseignants se saisissent du livre et de son histoire peut contribuer à modifier, parce qu'ils rendent visibles les modifications, les évolutions, les dominations, les représentations du monde, ouvrant par-là même des brèches possibles à l'émancipation de chacun. Il faudrait pour cela sortir des communs ce qui suppose une posture professionnelle plus subversive que celles observées » (2003, p. 46). Certains sujets peuvent être compliqués à décoder de la part des enseignant(e)s, qui peuvent alors préférer éviter.

Il paraît donc important, et particulièrement à cette période critique du développement de l'enfant, de proposer des albums qui ne sont ni trop stéréotypés, ni trop contre-stéréotypés, car en définitive, les comportements restent identiques, voir même confortent les stéréotypes genrés. En effet, les contre-stéréotypes semblent plus déstabiliser les représentations plutôt que les faire évoluer. Il serait donc intéressant de proposer des albums qui ne se centreraient pas sur les différences entre groupes, comme c'est souvent le cas, sur les différences entre les garçons et les filles par exemple (Morin-Messabel et Ferrière, à paraître), évitant alors d'induire encore une opposition, et donc une différenciation, orientée vers les stéréotypes ou les contre-stéréotypes, ou en d'autres termes de ne pas activer ou amorcer une catégorisation filles/garçons, qui renforce la dimension groupale.

Ces deux études de cas conduisent à approfondir les observations. Il serait intéressant par exemple de mener des observations comparatives entre des albums stéréotypés et des albums « contre-stéréotypés ». Dans le même ordre d'idée, il serait important de recueillir et comparer ces réactions, suite à la lecture d'un album que l'on serait tenté de qualifier de « neutre » et/ou mixte. Il est également important d'étudier des albums contre-stéréotypés concernant des héroïnes mais aussi des héros « stéréotypés » féminins. Il existe peu d'ouvrages dans ce dernier cas, et l'on peut se demander pourquoi. Enfin, dans le contexte spécifique des « princes » et « princesses », attrayant pour les enfants et les parents, il serait intéressant de dégager plus spécifiquement les représentations sociales émanant de ces héros et héroïnes, pour mesurer et comprendre l'impact de ce type d'albums et d'histoires.

Plante (2012) développe deux pistes fondamentales pour agir sur les stéréotypes en tant qu'enseignant(e)s. La première est de prévenir l'intériorisation des stéréotypes, par exemple en précisant d'une manière explicite aux élèves que les disciplines scolaires conviennent aux deux sexes. Evidemment, ce travail est fondamental mais pas suffisant. Il doit donc s'accompagner d'une réduction de la prégnance des stéréotypes et d'une mise en valeur des compétences individuelles et non pas groupales. Ces deux pistes peuvent se traduire par de multiples actions à imaginer, à construire et à diffuser, et nécessitent un partenariat entre enseignant(e)s, chercheur/euses et membres de la communauté éducative.

BIBLIOGRAPHIE

ACHERAR, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : Préfecture de la Région Languedoc-Roussillon, Délégation régionale des droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier, CIDF de l'Hérault.

ASHTON, E. (1983). Measures of play behavior: the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9, 43-47.

BRUGEILLES, C, CROMER, I. ET CROMER, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57, 261-292.

BRUGEILLES, C., CROMER, S. ET PANISSAL, N. (2009). Le sexisme au programme? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, Genre et Société*, 12, 107-129.

CHATARD, A. (2005). Domination masculine et identité de genre. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 113-123.

DAFFLON-NOVELLE, A. (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 24(2), 309-326.

DAFFLON-NOVELLE, A. (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. In A. DAFFLON-NOVELLE, (Ed). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 303-324). Grenoble : PUG.

DIEKMAN, A. B. & EAGLY, A. H. (2000). Stereotypes as a dynamic constructs: women and men of the past, present, future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.

DIONNE, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155-175.

DURU-BELLAT, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

FISKE, S. T. & TAYLOR, S. E. (1986). *Social Cognition*. New York: Addison Wesley.

HURTIG, M.-C. & PICHEVIN, M.-F. (1986). *La différence des sexes*. Paris : Tierce Sciences.

KOHLBERG, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. MACCOBY (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.

LE MANER-IDRISSI, G. & RENAULT, L. (2006). Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 58(3), 251-265.

LEYENS, J. P., YZERBYT, V. Y. & SCHADRON, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Madraga.

MARTIN, C. & RUBLE, D. (2004). Children's Search for Gender Cues. Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.

MORIN-MESSABEL, C. & FERRIÈRE, S. (à paraître). Lectures offertes : impacts de la lecture d'albums contre-stéréotypés en fin de maternelle. In C. Morin-Messabel (dir.), *À l'école des stéréotypes*.

PLANTE, I., THÉORÊT, M. & FAVREAU, O.E. (2009). Student gender stereotypes: Contrasting the perceived maleness and femaleness of mathematics and language. *Educational Psychology*, 29, 385-405.

THORNE, B (1997). Children and Gender: Constructions of différence. In M. GERGEN & S. DAVIS (EDS). *Toward a new psychology of gender* (p. 185-201). A Reader London Routledge.

TURIN, A. (2005). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants. *Diversité. Ville, École, Intégration*, 138, 39-46.

VOUILLOT, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108.

YZERBYT, V. Y. & SCHADRON, G. (1994). Stéréotypes et jugement social. In R. Y. BOURHIS ET J. P. LEYENS (Eds). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 127-160). Bruxelles : Madraga.