



# Représentations filles-garçons en évolution

Analyse d'une évolution de la représentation des genres chez l'élève à travers l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse au cycle 3.

## RÉSUMÉ

---

La littérature de jeunesse, à travers la diversité de ses narrations et la variété des personnages qu'elle décrit, propose une multitude de situations qui permettent d'aborder et de faire partager les valeurs de la République. Parmi elles se trouve l'égalité fille-garçon qui est une des préoccupations majeures du système scolaire. C'est dans cette perspective que nous avons souhaité analyser la compréhension du monde grâce à l'influence de la littérature de jeunesse sur des représentations initiales d'élèves. En effet, les messages transmis dans ces textes peuvent influencer les conceptions des élèves en validant ou en remettant en cause leurs croyances et/ou connaissances. Cette idée de l'influence de la littérature de jeunesse sur la compréhension du monde par des élèves constitue l'objet de recherche de ce mémoire. Ainsi, nous chercherons à mesurer l'évolution de la représentation du genre chez des élèves de cycle 3, en travaillant à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse intitulée *Menu fille ou menu garçon ?* de Thierry Lenain. Cette recherche s'appuiera sur l'étude d'un corpus recueilli en début d'année scolaire dans une classe de CM1/CM2.

Marie **MARSZALEK**  
et Maëlle **PERRIO**,  
Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
ESPE Académie de Nantes

## MOTS CLÉS :

---

littérature de jeunesse, égalité fille-garçon, représentations, cycle 3.

## INTRODUCTION

L'Éducation Nationale a fait de la thématique de l'égalité fille-garçon un de ses sujets prioritaires. Cependant, ce constat effectué, nous pouvons observer que des différences persistent dans les rapports sociaux de genre, et ce dès l'école maternelle. Mosconi (2001) met en évidence ce fait par le biais d'une enquête proposée dans des classes. Elle soulève ainsi la persistance de différences dans les pratiques enseignantes, selon le sexe de l'élève, en analysant les interactions au sein de la classe.

Nous avons également souhaité orienter ce travail vers la littérature de jeunesse, notamment sur la notion de compréhension-interprétation, fortement présente dans les nouveaux programmes, et dont l'objectif est de permettre la formation du citoyen par le partage d'une culture commune. Dans cette perspective, nous avons choisi d'axer notre recherche sur la compréhension du monde grâce à l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse, avec le focus de la notion de genre.

Nous avons décidé d'étudier l'influence de la littérature de jeunesse, en tant que support socialisateur, sur des représentations d'élèves quant au genre. Au cours de cette recherche, nous tenterons de montrer en quoi le support littéraire – précisément parce qu'il relève d'une expérience particulière du monde telle que les œuvres invitent à la vivre – est propice aux échanges et aux apprentissages en classe. Pour cela, tout au long de cette séquence, nous avons abordé des questions comme l'égalité fille-garçon ou la liberté de choisir via des dispositifs d'enseignement de la lecture orientés par des objectifs littéraires et/ou philosophiques. Ces différentes conditions avaient comme enjeu d'inviter l'élève à développer sa réflexion sur un sujet donné.

## HYPOTHÈSES ET QUESTION DE RECHERCHE

### Question de recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser le degré d'influence de la littérature de jeunesse sur des représentations initiales d'un fait de société chez des élèves. Ainsi, nous chercherons à mesurer l'évolution de la représentation du genre chez des élèves de cycle 3 suite à l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse. Nous avons donc tenté de découvrir, d'une part, si un travail de compréhension-interprétation sur un texte littéraire en classe permet un développement de la pensée et de la culture des enfants à l'école primaire et, d'autre part, si ces échanges et ces apprentissages ont un quelconque impact sur la construction-déconstruction de certains stéréotypes.

### Les hypothèses de recherche

Lors de la mise en œuvre de notre recherche, des hypothèses se sont imposées à nous. Tout d'abord, notre séquence reposait sur le postulat que la littérature de jeunesse était un moyen de faire évoluer des représentations initiales d'un sujet de société. Nous pensions également qu'un intérêt personnel des élèves était nécessaire pour que ces derniers s'impliquent dans la séquence proposée. En outre, nous supposions que les filles seraient plus investies que les garçons dans cette séquence qui traite de l'égalité des genres. La réception de l'œuvre aurait alors eu un impact plus important sur la construction-déconstruction de certains stéréotypes. Enfin, nous présumions que l'œuvre étudiée serait un support possible lors du débat final. Elle servirait ainsi d'argumentation au même titre que des expériences ou des observations personnelles vécues.

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

### Choix de l'œuvre

L'album *Menu fille ou menu garçon ?* aborde de nombreux thèmes, indispensables au développement de l'enfant en tant que citoyen, tels que la liberté de choisir, le respect d'autrui, ainsi que l'égalité filles/garçons, thème de notre recherche. Cette œuvre a l'avantage de présenter plusieurs niveaux de compréhension qu'il est intéressant d'étudier en classe avec l'étayage d'un enseignant.

Enfin, cette œuvre sous-entend de réelles interrogations sur ce que signifie « être une fille ou un garçon » dans notre société.

Elle permet d'engager plus aisément le débat, car les différences d'opinion sur ce thème sont abordées par le biais du personnage de Léa. Cela permet ainsi aux élèves de prendre le recul nécessaire à l'abord d'un sujet complexe.

### Recueil de données

Pour répondre à notre problématique et afin d'établir le corpus nécessaire à notre analyse, nous avons arrêté la décision visant à créer notre propre séquence. En effet, selon Orange : « Pour créer une véritable phénoménotechnique, il est nécessaire de construire des situations forcées, non pas avec la prétention de proposer des situations reproductibles et exemplaires, mais avec celle d'explorer de nouveaux territoires de l'espace didactique. En un mot, l'observation ne peut suffire, il faut construire de nouveaux phénomènes. »<sup>1</sup>.

Afin d'avoir le recul nécessaire pour analyser notre corpus, nous ne souhaitons pas personnellement mettre en œuvre la séquence créée. Ainsi, au cours de notre recherche de terrain, un enseignant débutant, affecté en CM1-CM2, a répondu positivement à notre demande.

Pour mener à bien notre recherche, il nous a semblé pertinent de recourir à trois types de recueil de données : des observations filmées (l'intégrali-

té de la séquence a été retranscrite), des travaux écrits d'élèves et des entretiens individuels avec des élèves en début et fin de séquence avec un échantillon de la classe. Pour mieux prendre en compte le contexte familial dans les représentations initiales des élèves, nous avons jugé nécessaire de les interroger à la fois en groupe classe et individuellement. Ce dispositif offre la possibilité de suivre une évolution dans la réflexion individuelle et d'observer dans quelle mesure le vécu personnel d'un enfant affecte sa compréhension-interprétation d'une œuvre. Nous avons demandé à l'enseignant de sélectionner cinq filles et cinq garçons.

### Présentation de la séquence

En début de séquence, nous avons recueilli les conceptions initiales des élèves afin de disposer d'un premier positionnement qui permettrait, par la suite, de mesurer les écarts avec de nouveaux positionnements au cours de la lecture. La deuxième séance a débuté par une analyse de la couverture de l'album représentant un enfant aux cheveux courts, vêtu d'une salopette, en train de manger un hamburger. Il était alors demandé aux élèves de déterminer s'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon. Après un court débat, la réponse leur a été apportée par la lecture de l'œuvre qui se déroulera jusqu'en séance 4.

Lors des trois séances d'étude de l'œuvre, des pauses de régulation ont été instaurées, selon le dispositif didactique *Parcours Problema Littérature* centré sur la théorie du questionnement<sup>2</sup>. L'objectif de ce dispositif est de permettre une appropriation plus réfléchie des textes par les élèves grâce à des « pauses de régulation ». Elles peuvent être de trois ordres : la reformulation, l'anticipation et la transposition<sup>3</sup>. Ces pauses de régulation interviennent à des moments-clés (« nœuds de compréhension ») du texte lu ou entendu par les élèves et provoquent toujours des temps de débat.

La séquence s'est conclue par un débat qui avait pour objectif de mesurer

Cette œuvre sous-entend de réelles interrogations sur ce que signifie "être une fille ou un garçon" dans notre société.

1. Orange, C. (2010) : p. 76.

2. Cf. les références de Schmehl-Postaj, A., Simon, F., Huchet, C.

3. Schmehl-Postaj, A., Simon, F., Huchet, C. (2014) : p. 184.

le niveau d'influence du texte étudié sur les représentations initiales des élèves.

## ANALYSE DE CORPUS

### Les conceptions initiales : les stéréotypes annoncés avant l'étude de l'œuvre

Afin de recueillir les conceptions initiales des élèves concernant leurs représentations des différences genrées, ils ont été invités à s'exprimer autour du thème « Jeux de filles et jeux de garçons ». Ce relevé s'est effectué sous la forme d'un dessin accompagné de quelques lignes d'écrit.

Ceux ayant représenté une activité mixte ont favorisé des expériences personnelles où ils se sont aperçus qu'ils connaissaient aussi bien des filles et des garçons les pratiquant.

À la suite de ce positionnement individuel, les productions des élèves ont pu être réparties en trois catégories. La première catégorie concerne des élèves n'ayant pas compris la consigne et qui ont donc rendu un travail « hors-thème » ; ces élèves sont au nombre de huit, soit un tiers de la classe. Les deux autres catégories qui ressortent de ce travail s'opposent. Ainsi, il y a, d'une part, des jeux stéréotypés connus et, d'autre part, des jeux dits « mixtes ». Ces deux représentations sont exprimées à parts égales par le reste des élèves de la classe. Seules ces deux dernières catégories seront prises en compte dans le classement de l'enseignant au moment de la présentation orale.

Quand on regarde de près les propositions des élèves, on constate que les activités « mixtes » sont majoritairement sportives. Les jeux « non-mixtes » concernaient pour les garçons des jouets stéréotypement genrés tels que des petites voitures, des jeux de guerre ou une représentation de Spiderman ; et pour les filles des poupées, l'héroïne Disney « Violetta », ou encore un jeu de simulation d'élevage de chiots pour Nintendo DS (« Nintendogs »). Nous remarquons également que les élèves, qui ont illustré le thème donné par des jeux non-mixtes, ont symbolisé cette sé-

grégation en divisant leur feuille de papier en deux parties.

Cette activité a été suivie par un temps d'échange au cours duquel certains élèves sont venus présenter leur écrit au tableau. Après leur passage, l'enseignant a automatiquement classé les dessins décrits selon qu'ils soient « mixtes » ou « non-mixtes ». Puis, il a cherché à leur faire prendre conscience des critères choisis pour son classement temporaire. Rapidement, les terminologies de « mixte » et « non-mixte » ont été amenées par les élèves, sans étayage majeur de l'enseignant. Ils ont également remarqué que les jeux mixtes étaient, la plupart du temps, collectifs. Ce temps d'échange nous a permis d'observer que la majorité de ceux ayant représenté une activité mixte ont favorisé des expériences personnelles où ils se sont aperçus qu'ils connaissaient aussi bien des filles et des garçons les pratiquant. Ce sont donc des activités connues de cette classe. En effet, lors de leurs passages au tableau ou lors de commentaires, tous ont évoqué une anecdote personnelle vécue. Néanmoins, un élève a relevé que si les jeux sont mixtes, les équipes ne le sont pas (Basile : « *En fait c'est filles contre garçons et non filles et gars* »). Cette remarque est d'autant plus vraie que les élèves ont représenté des équipes de filles affrontant des équipes de garçons. Les filles sont alors illustrées en talons, jupes et cheveux longs détachés pour les différencier des garçons sur le terrain.

Certains élèves énoncent de nombreuses représentations traditionnelles du genre et nous percevons une ébauche de déconstruction apportées par les pairs. De nombreux contre-exemples personnels viennent remettre en question la règle annoncée par la catégorie d'élèves ayant représenté des activités non-mixtes. En outre, l'enseignant les renvoie régulièrement à leurs expériences personnelles et à leur vécu pour les amener à cette déconstruction :

Augustin : « *J'ai voulu dessiner un truc de pêche parce que tout le monde peut y participer* ».

PE : « *Parce que tout le monde peut y participer. Est-ce que, dans ta vie de tous les jours, tu fais de la pêche avec des femmes par exemple ?* ».

Augustin : « *Bah avec ma tante* ».

### Les conceptions initiales : l'étude de la première de couverture

Un autre moyen de recueillir ces conceptions initiales consistait à élaborer des hypothèses sur le sexe du protagoniste représenté sur la couverture. Celle-ci nous a alors permis de déterminer les critères choisis par la classe pour répondre à cette question et de compléter leurs premières réflexions sur

« *Qu'est-ce qu'être une fille ou un garçon ?* ». En effet, l'activité de dessin précédemment décrite se concentrait sur des aspects matériels, c'est-à-dire sur les jouets utilisés par les enfants, tandis que cette nouvelle activité s'intéresse aux critères physiques. Les résultats recueillis sont partagés, même si une grande majorité – quinze élèves – se prononce en faveur d'un garçon. Les arguments annoncés dans ce sens sont d'ordre physique (Ted : « *Les filles elles ont les cheveux longs par rapport aux garçons* »), vestimentaire (Basile : « *Une fille ça porte pas de salopette* »), matériel (Djino : « *Parce que les filles ça n'aime pas les fusées* ») et alimentaire (Paul : « *Et puis c'est un garçon parce que c'est menu garçon menu fille et les garçons ça mange plus souvent des hamburgers que les filles* »).

Quant au reste de la classe, au nombre de neuf élèves, il pense qu'il s'agit d'une fille. Dans ce but, ils s'appliquent à déconstruire chronologiquement les arguments cités ci-dessus par leurs camarades. Ils appartiennent donc aux mêmes critères. Nous pouvons également remarquer que pour parvenir à réfuter les idées de leurs pairs, ils passent par des exemples concrets et person-

nels.

Ainsi, ce débat se construit en deux temps : dans un premier temps nous assistons à une énonciation de stéréotypes genrés, puis les élèves les déconstruisent en se référant à des exemples personnels. Ils se rendent ainsi compte par eux-mêmes que ce n'est pas réel. À la fin du débat, ils s'aperçoivent qu'avec la simple observation de la première de couverture, ils n'ont aucun moyen d'affirmer s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Noah conclura avec « *il faut lire le livre pour savoir* ».

### Les conceptions initiales : les réponses recueillies lors des premiers entretiens

Lors du premier entretien, trois questions ont été posées à chaque élève interrogé : définir avec ses propres mots les expressions « Courir comme une fille » et « Être un garçon manqué », ainsi que les avantages et les inconvénients liés à leur sexe.

Les élèves interrogés renforcent l'idée de différences selon le genre en proposant des arguments tels que une fille court « *plus lentement* » ou « *bizarrement* » car elle porte des talons et les bras pendent sur le côté. Seuls Ingrid et Sylvain s'étonnent du fait qu'une fille court moins vite. Quant à l'expression « garçon manqué », elle est définie, par les élèves, comme étant le fait de posséder des attributs masculins par le biais d'un comportement, d'habits ou d'activités pratiquées. Il s'agit donc d'une fille qui ne « *fait pas penser à une fille* » ou « *[d'] une fille qui a des attitudes de garçon* ».

Nous leur avons ensuite demandé s'il existait des avantages et des inconvénients à être une fille ou un garçon. Les réponses recueillies présentent une prise de conscience des différences de genre et leur place associée dans la société. Les réponses convergent donc selon le sexe des enfants. Ainsi, Rose et Hermione apprécient le fait d'être une fille pour des raisons vestimentaires. En effet, elles associent le fait d'être une fille à la capacité de « *mettre des robes et des*

Dans un premier temps nous assistons à une énonciation de stéréotypes genrés, puis les élèves les déconstruisent en se référant à des exemples personnels.

**Hermione reproche aux garçons un comportement différencié de leur part quand elle joue avec eux.**

*jupes* » et d'avoir « *plus de choix pour s'habiller* ». Cependant, toutes les deux perçoivent une différence dans le comportement de leur entourage selon leur sexe. Pour cette raison, Rose déclare ne pas toujours aimer être une fille car, certaines fois, elle ne « *se fait pas toujours prendre au sérieux* ». Hermione, quant à elle, reproche aux garçons un comportement différencié de leur part quand elle joue avec eux. Par exemple, elle relate que certains pairs masculins qualifient de « *bizarre* » le fait qu'elle apprécie de jouer au foot avec eux. Elle souhaiterait « *être un garçon comme les autres* » sans pour autant perdre sa part de féminité. Elle ne remet pas en cause son sexe mais le comportement changeant des autres vis-à-vis de celui-ci. Pour elle, être un garçon est synonyme de liberté. Enfin, selon les garçons interrogés, le fait d'être un garçon présente de nombreux avantages : un plus grand choix dans les activités ainsi qu'une plus grande praticité physique n'ayant pas à « *avoir les cheveux longs* ». Ils reprochent néanmoins aux garçons les nombreuses bagarres qui, selon eux, leur sont propres.

Ainsi, ces mêmes garçons interrogés perçoivent peu d'avantages à l'idée d'être une fille, à l'exception de posséder plus d'accessoires et de vêtements. Les filles, quant à elles, associent le fait d'être un garçon à une forme de liberté de choix et d'actions. Il s'agit donc des mêmes critères évoqués lors de la première séance : les garçons sont définis par des critères d'actions tandis que les filles le sont par des critères physiques.

### Les anticipations

Un des critères nécessaires à la réussite de notre séquence a consisté à une bonne compréhension de l'œuvre étudiée par chacun des élèves. Il était primordial qu'ils identifient le problème que pose le texte et auquel il apporte une réponse possible. Pour cette raison, une anticipation de la fin possible de l'histoire a été demandée.

Dans l'objectif d'évaluer si les élèves avaient bien perçu l'enjeu de la dispute entre la serveuse et le père de Léa, nous leur avons proposé d'imaginer la suite à cette situation. Cet exercice devait alors mettre en évidence leur capacité à relever des indices textuels afin de proposer une fin cohérente avec le début de l'histoire. Nous attendions des élèves qu'ils prennent en compte les problèmes soulevés par l'histoire : les souhaits de l'héroïne, la place du jugement des autres ou, encore, la prégnance des individus sur ces choix.

Or, dans leur anticipation, les élèves ont mis en évidence d'autres éléments tels que, par exemple, une histoire d'amour entre la serveuse et le père. Nous constatons ainsi que l'absence de la mère dans l'histoire a influencé les productions des élèves. Pour huit élèves, cette situation a provoqué l'imagination d'une histoire d'amour amenant alors à la résolution du conflit. Selon eux, seul l'amour permettrait de régler un différend. Seul Mehdi a pris l'initiative de faire apparaître la mère de Léa dans son anticipation. Elle intervient pour apaiser l'altercation entre les deux adultes déjà présents mais, constatant l'inefficacité de son intervention, elle préfère se retirer avec sa fille afin de déguster un burger.

L'autre point préoccupant les élèves concerne le personnage principal Léa. Les élèves s'inquiètent de savoir si elle a finalement pu manger ou non son burger. Ainsi, le jouet reçu par Léa – une fusée ou une poupée – devient un enjeu mineur, alors qu'il symbolisait toute la portée problématique du texte. Il ne sera évoqué que dans un peu plus de la moitié des écrits produits. Sur les vingt-trois écrits obtenus, dix élèves n'abordent pas ce sujet et un élève fait repartir Léa avec une poupée. Hermione, quant à elle, aborde explicitement la notion de choix. Pour cela, elle utilise le cas de Léa pour modifier la politique mise en place par le restaurant. Désormais, « *tous les enfants choisiront leur menu* ». Quatre élèves précisent également que Léa repart heureuse car

elle a eu ce qu'elle souhaitait et non pas ce qui lui était imposé. Il s'agit ici de la compréhension du texte la plus aboutie pour les élèves de cette classe.

### La préparation au débat final

Dans cette séquence, nous avons pu observer l'évolution dans la réflexion des élèves à travers, notamment, les interactions verbales accompagnant l'étude de l'œuvre. Le débat final a permis de mettre en évidence les modifications des conceptions d'élèves. Ce dernier temps de confrontation nous a permis d'évaluer si le travail de déconstruction-reconstruction était efficient lors de cette séquence.

Nous avons alors demandé, par écrit, de répondre à la question : « *D'après l'histoire que tu viens de lire, que signifie pour toi être une fille ou un garçon aujourd'hui ?* » afin que chacun se positionne individuellement par rapport au problème posé, avant un temps d'échange collectif. Nous attendions des élèves qu'ils s'appuient sur le texte étudié pour leur permettre de prendre de la distance avec leurs conceptions initiales. Néanmoins, les élèves n'ont pas perçu cette dimension du travail, malgré l'intitulé explicite de la consigne. Le livre les a uniquement orientés dans le choix des arguments utilisés (qu'ils soient de l'ordre du divertissement ou vestimentaires), mais ils n'ont pas fait référence à l'expérience vécue par Léa. Ils se sont majoritairement référés à

Une majorité d'écrits d'élèves attestent d'une évolution concrète. Ils expriment alors le droit de choisir leurs activités et ce, quel que soit leur sexe.

des expériences personnelles, ce qui était déjà observable en séance initiale. Trois catégories de réponses peuvent être apportées après recueil des écrits des élèves. Ceux pour lesquels nous constatons une absence d'évolution : Djino et Nolwenn persistent à proposer une division des goûts provenant des différences sexuées. D'autres élèves reprennent des éléments ponctuels énoncés au cours des séances précédentes. Cependant, des incohérences laissent présager un manque de sens. Ainsi, si Anaïs a compris qu'une

fille pouvait posséder des « *choses [dites] de garçon* », elle a également considéré que « *les jouets de garçon c'est comme des petites voitures* ». Enfin, une majorité d'écrits d'élèves attestent d'une évolution concrète. Ils expriment alors le droit de choisir leurs activités et ce, quel que soit leur sexe. Cette idée s'accompagne, dans certains cas, d'un constat, voire d'une revendication. Clotaire, par exemple, a pris conscience qu'il était « *très rare que [filles et garçons] jouent ensemble* », tandis que Laura réaffirme son identité genrée malgré le fait qu'elle ne porte pas de robes (« *J'ai pas de robes et je suis une fille* »).

### L'influence des pairs dans les débats

La séquence s'est conclue sur le débat collectif reprenant la question déjà posée par écrit. Les réponses des élèves ont permis d'organiser la classe en trois groupes homogènes : un groupe présentant des stéréotypes toujours ancrés, un groupe possédant toujours ces stéréotypes mais de façon mitigée et, enfin, un groupe qui a intégré la notion de liberté de choix. Nous avons fait le choix de groupes aux idées similaires car nous espérons que cette homogénéité globale soit débattue, amenant ainsi les élèves à nuancer leurs positions.

Cette nouvelle modalité a permis d'observer que les particularités de chacun à l'écrit avaient été nuancées par l'effet de groupe. Nous avons constaté une influence notable des pairs. Nous avons alors émis l'hypothèse que le regard des autres influencerait les réponses des élèves. Cela est d'autant plus vrai que nous avons régulièrement pu constater que les réponses orales de certains élèves différaient de leurs réponses écrites.

Nous avons ici préféré nous intéresser à un groupe en particulier – le groupe présentant des stéréotypes toujours ancrés. Ce dernier présente l'avantage d'une évolution plus visible au regard de leurs écrits :

PE : « *Est-ce que vous pensez encore ça, que les filles c'est fragile ?* »

Billy : « *Non* »

Djino : « *Bah, ça dépend* »

Pedro : « *Oui, elles sont plus fragiles que les garçons* »

Djino : « *Il y a bien ma cousine qui joue avec des trucs de garçon* »

Jean : « *Bah, ça dépend. Si la fille aime être forte, ou dans plein de trucs comme ça, comme faire du sport, elle peut être moins fragile que les autres filles* »

Lorenzo : « *Bah c'est pareil. C'est pas obligé d'être fragile une fille. Parce qu'il y a Nina, je suis copain avec elle et bah elle se défend aussi et euh elle aime bien les jeux de pirate. Elle sait se défendre aussi* »

**Les réponses orales de certains élèves différaient de leurs réponses écrites.**

Cet échange traduit la dynamique de ce groupe entre Jean et Billy qui déconstruisent les avis de leurs pairs en apportant des exemples communs au groupe, Djino qui ne sait pas où se situer, Lorenzo dont l'avis est mitigé sur ce sujet et enfin, Pedro qui assume ses idées stéréotypées. Ce dernier restera sur ses positions tout au long de ce débat.

Anais et Djino, quant à eux, présentent la caractéristique de dire ce que l'adulte souhaite entendre et également d'acquiescer quelle que soit la remarque énoncée par les pairs. Néanmoins, si dans un premier temps, ils déconstruisent les stéréotypes genrés, certaines réflexions laissent percevoir un jugement :

Anais : « *Bah des fois il y a des filles qui se font des crêtes et des garçons aussi* »

PE : « *Oui. Alors là vous me parlez beaucoup de cheveux, mais par rapport à...* »

Djino : « *...mais par rapport à un garçon qui se fait une couette* »

Anais : *[rires]*

PE : « *Ça arrive. Il y en a. Pourquoi tu te moques ?* »

Anais : « *Je me moque pas, c'est juste que c'est rigolo* »

## CONCLUSION

Initialement, nous pensions que ce sujet d'étude nécessitait un intérêt personnel des élèves pour s'investir dans ce travail. Cette hypothèse a pu être vérifiée avec certains élèves de la classe lors des entretiens individuels. Ainsi, Camille et Hermione se sont approprié l'album étudié pour combler un manque ressenti. Camille, pour sa part, a orienté sa lecture sur les discriminations physiques, tandis qu'Hermione a revendiqué, à travers le personnage de Léa, le droit à la liberté. Ces deux élèves ont effectué un lien entre l'histoire lue et leur vécu personnel, ce qui a directement influencé leur compréhension de l'œuvre.

Nous envisagions également que la littérature de jeunesse pouvait permettre de faire évoluer la vision que les individus possédaient d'un sujet donné. Néanmoins, suite à l'analyse du corpus, nous ne pouvions pas nous positionner de manière certaine face à cette hypothèse. Si l'album a permis de faire évoluer certaines représentations, il fallait toutefois que ces dernières ne soient pas trop profondément ancrées chez l'élève. Au cours de la recherche, deux élèves ont illustré cette nuance. Pour Lorenzo et Pedro, la lecture seule de l'album ne permet pas d'évolution. Cela est rendu possible par la médiation de l'enseignant autour de la compréhension de l'œuvre.

Dans la séquence mise en œuvre, l'album n'a finalement été qu'un lanceur, trop peu travaillé en finesse pour pouvoir faire le lien entre les expériences personnelles des élèves et le récit du personnage, pourtant proche de leur univers. L'album pouvait au mieux être compris comme un prétexte à faire débattre la classe sur des questions de différences entre filles et garçons. On voit bien que dans la séance finale, les élèves se sont exclusivement servis d'arguments qui renvoient à des expériences personnelles vécues :

PE : « Alors, un garçon manqué c'est juste les vêtements ? »

Paul : « Ça doit avoir les cheveux courts »

Billy : « Bah moi, ma mère elle (n')est pas garçon manqué et elle a les ch(e)veux courts »

ou d'arguments puisés dans des savoirs stéréotypés partagés :

Jules : « Bah tous les sports c'est un jeu mixte »

Basile : « Bah presque tous les sports »

Mehdi : « Bah même la boxe. Les filles elles en font parfois »

Laura : « Bah, déjà Madison elle en fait du foot »

À aucun moment, les élèves n'ont intégré des propos du texte étudié.

Or, c'est justement ce que nous attendions d'eux à l'issue de cette séquence.

En outre, nous imaginions que les élèves de sexe féminin seraient plus investies que leurs pairs masculins étant donné qu'il

s'agissait d'une séquence traitant de l'égalité des genres et que, historiquement, il existait plus de stéréotypes discriminants féminins. Les résultats observés n'ont pas permis de confirmer cette idée. Les filles ont fait preuve d'une faible participation lors des interactions orales. Toutefois, nous ne pouvions supposer un désin-

térêt de leur part puisqu'elles apportaient régulièrement des contre-arguments aux idées engagées qui ne leurs convenaient pas.

Ainsi, la littérature de jeunesse a permis, pour certains élèves, d'apporter des réponses à un sujet de société, mais sous certaines conditions. L'élève a besoin de construire la conscience que la littérature peut lui apporter des réponses. Pour cela, il faut l'accompagner afin qu'il puisse identifier les questions que pose le texte comme questions qui le concernent également en tant qu'individu.

Dans une perspective professionnalisante, cette expérience nous a démontré la nécessité d'un tissage dense entre monde du texte et monde du lecteur. Si l'occasion nous était offerte de mettre en place ce type de séquence, nous insisterions sur une lecture moins rapide du texte pour donner le temps aux élèves d'identifier les questions qui s'y posent (cf. *Parcours Problema*). Une des difficultés majeures a été de dépasser une compréhension de l'œuvre trop à la surface. Ainsi, il serait envisagé une plus grande implication du sujet-lecteur afin de l'aider à mieux conceptualiser l'abstrait ■

Deux élèves ont effectué un lien entre l'histoire lue et leur vécu personnel, ce qui a directement influencé leur compréhension de l'œuvre.

## BIBLIOGRAPHIE

Baudelot, C., Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ?* Paris : Nathan.

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

Détrez, C. (2016). Conférence « Qu'est-ce que le genre ? ». *Le genre : 2 jours de débats, conférences, projections autour de la question du genre*. Nantes : Le Lieu Unique.

Héritier, F. (2010). *Hommes, femmes : la construction de la différence*. Paris : Le Pommier.

Lenain, T., Proteaux-Zuber, C. (1996.) *Menu fille ou menu garçon ?*. Paris : Nathan.

Mead, M. (1972). *Sex, Gender and Society*. London : Temple Smith.

Mosconi, N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF.

Mosconi, N. (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.

Mosconi, N., et Loudet-Verdier, J. (1997). « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons ». In C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques* 127-151. Paris : L'Harmattan.

Orange, C. (2010). « *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant* ». *Recherches en Éducation (REE)*, Hors-Série n°2, p. 73-85.

Schmehl-Postai, A., Simon, F., Huchet, C. (2014). « Entrer dans l'album *L'Intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation ». *Repères* 50, 131-156.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., Huchet, C. (2015). « *Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire* ». *Repères*, 51, 177-191.

Simon, F., Schmehl-Postai, A., Huchet, C. (2015). « *Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement* ». *Recherches en Éducation (REE)*, 22, 82-93.

Soulé, Y., Tozzi, M., Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : SCEREN.