

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**MASTER MEEF Professeur des
écoles**

Titre du mémoire

*L'empathie fictionnelle au service de l'égalité filles-
garçons*

Présenté par **EL HAQIQI COMMUNEAU Sana**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

NOIZET Nicole, Professeur certifiée (PRCE)

Membres du jury de soutenance

NOIZET Nicole Professeur certifiée (PRCE)

PAOLACCI Véronique Maître de conférence

Soutenu le 18 / 06 / 2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussignée : Sana EL HAQIQI COMMUNEAU

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé : L'empathie fictionnelle au service de l'égalité filles-garçons

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - Site Web UT2J).

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à L'Isle-Jourdain

le 23/05/2025

Signature de l'étudiante



Résumé :

L'égalité filles-garçons est l'une des préoccupations centrales de l'école de la République. En effet, l'école se doit de transmettre des valeurs républicaines telles que la citoyenneté ou encore l'égalité. De ce fait, un des enjeux majeurs de l'école et une des principales missions des enseignants et enseignantes est la lutte contre les inégalités de genre et contre toutes formes de discrimination.

L'objectif de ce travail de recherche est de déterminer si l'empathie fictionnelle peut être mise au service de l'égalité filles-garçons. La problématique est donc la suivante : *« dans la littérature jeunesse depuis le XIX^{ème} siècle, y a-t-il une différence de traitement entre les figures féminines et masculines pouvant amener les élèves à avoir une vision stéréotypée du genre ? Si oui, le développement de l'empathie fictionnelle peut-il sensibiliser les élèves à l'égalité filles-garçons ? »* Ici, l'empathie fictionnelle est la capacité à se mettre à la place d'un personnage d'une histoire et à comprendre ses sentiments et émotions.

Pour répondre à cette problématique, une expérimentation a été menée dans une classe de CM2 autour d'un outil appelé « journal du personnage » dans lequel les élèves ont produit des écrits de travail en « je » fictif, c'est-à-dire des écrits à la première personne, « à la manière » d'un personnage d'une histoire. À partir de ces écrits, un débat interprétatif a été conduit pour donner l'occasion aux élèves de s'exprimer sur leurs expériences de lecture ainsi que d'écriture.

Les résultats recueillis montrent que, même si la littérature jeunesse tend à une égalité, certains stéréotypes de genre perdurent, ce qui enferme les élèves dans de fausses représentations du genre. Cependant, le développement de l'empathie fictionnelle aux travers des écrits d'appropriation en « je » fictif, ainsi que la verbalisation autour d'un débat interprétatif semblent lutter efficacement contre les stéréotypes de genre. Néanmoins, pour lutter durablement contre les stéréotypes et permettre une égalité totale entre les genres, un travail sur la durée est nécessaire.

Remerciements :

Je tiens avant tout à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'écriture de ce mémoire.

En premier lieu, Mme Nicole Noizet, ma directrice de mémoire et professeur de français à l'Inspé, pour sa disponibilité, ses conseils avisés et ses encouragements. Son accompagnement a été indispensable à la réalisation de ce travail.

Je tiens également à remercier l'ensemble des professeurs de l'équipe pédagogique de recherche et, plus particulièrement, Mme Véronique Paolacci pour ses précieux conseils en termes de littérature jeunesse.

Mes remerciements s'adressent également à Mme Suzie Wete-Matouba, responsable de bibliothèque à l'Inspé sur le site d'Auch pour le temps qu'elle m'a accordé lors de ma recherche d'ouvrages et l'aide apportée sur ce travail.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance envers toute l'équipe pédagogique et tout le personnel de l'Inspé d'Auch pour leur accompagnement humain durant ces deux années.

Enfin, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers Audrey Planès, enseignante de CM2 à l'école Guynemer d'Auch pour m'avoir laissé la liberté nécessaire pour la réalisation de mes séances, ainsi que tous les élèves de sa classe pour leur patience et leur enthousiasme.

Sommaire

Introduction	7
---------------------------	---

I- Cadre théorique

1. La littérature jeunesse	
1.1. Petite histoire de la littérature.....	11
1.2. La place de la littérature de jeunesse à l'école.....	12
1.3. La littérature et les représentations genrées.....	13
2. L'égalité filles-garçons	
2.1. Dans la loi.....	15
2.2. À l'école.....	16
3. Stéréotype et genre	
3.1. La différence entre sexe et genre.....	17
3.2. Stéréotypes, préjugés, discrimination.....	18
4. La lecture littéraire en cycle 3 et l'égalité filles-garçons	
4.1. La lecture littéraire (didactique/enjeux).....	19
4.2. L'empathie fictionnelle.....	22
4.3. Les outils.....	24

II- Contexte de l'étude

1. Présentation du projet de recherche	
1.1. Le terrain d'enquête.....	26
1.2. Le choix des textes.....	27
1.3. La stratégie choisie.....	29
1.4. Les hypothèses.....	30
2. Protocole de recueil de données.....	31

III- Les résultats

1. Présentation des résultats	
1.1. Présentation et analyse des résultats.....	34
1.2. Réponse aux hypothèses.....	49
2. Discussion des résultats	
2.1. Interprétation des résultats.....	52
2.2. Les limites.....	53

2.3. Réponse aux questions de recherche.....	55
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	59
Annexes	
Annexe 1.....	65
Annexe 2.....	66
Annexe 3.....	67
Annexe 4.....	69
Annexe 5.....	71
Annexe 6.....	73
Annexe 7.....	75
Annexe 8.....	78

Introduction

Depuis 1946, l'égalité hommes/femmes est un principe constitutionnel. Si cette question de l'égalité ne fait plus débat aujourd'hui, il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, au XIX^{ème} siècle, à l'époque où l'école n'était ni gratuite ni obligatoire, la loi Guizot de 1833 instaure, pour les communes de plus de 500 habitants, l'obligation de construire une école primaire de garçons. Pour les écoles primaires de filles, cette obligation n'intervient qu'en 1850 avec la loi Falloux et elle ne vaut que pour les communes de plus de 800 habitants. En 1882, grâce aux lois Jules Ferry, « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes » (article 4 de la loi du 28 mars 1882). Avec ces lois, même si la mixité est toujours prohibée au sein des écoles et les programmes d'enseignement toujours différenciés selon le genre, les filles accèdent toutefois à une éducation de base. Il faudra attendre 1924 avec le décret de Léon Bérard pour que les programmes et le temps d'instruction soient identiques entre les filles et les garçons et 1965 pour que la mixité dans les écoles primaires soit instaurée (dans un souci d'organisation, cette mixité avait commencé à se mettre en place durant la Première Guerre Mondiale, beaucoup d'instituteurs étant partis au front). La mixité se généralisera à tous les établissements en 1975 avec la loi Haby. Enfin, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (dite loi Jospin) fait de l'école, un service public qui « contribue à l'égalité des chances » et « à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ».

Il a donc été observé une forte évolution et à noter un effort croissant ces cinquante dernières années pour gommer les inégalités et les stéréotypes de genre dans les institutions scolaires et plus globalement dans la société. En effet, depuis le 9 mars 2000, la *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* fait de l'égalité filles-garçons une des préoccupations majeures de l'école et ce au niveau européen.

Si une évolution est notable, il reste néanmoins certain que des stéréotypes et des inégalités persistent dans notre société. La lutte contre ces inégalités est donc un enjeu social et sociétal mais également un enjeu scolaire. En effet, l'école se doit de transmettre des valeurs républicaines telles que la citoyenneté, l'égalité, la fraternité ou encore la lutte contre toute forme de discrimination pour être un espace égalitaire et sécuritaire pour tous les élèves.

La non-prise en compte des inégalités et stéréotypes de genre qui peuvent demeurer au sein de l'école de la République peut avoir des conséquences sur la scolarité et l'insertion professionnelle des élèves. Selon le rapport 2024 de la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP), « au début de l'école élémentaire, les filles ont des résultats équivalents aux garçons en mathématiques, mais nettement supérieurs en français » et « à la sortie de la formation initiale, les femmes sont davantage diplômées que les hommes [...] cependant, à diplôme égal, elles occupent moins souvent un emploi, en particulier un emploi stable » (Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2024). Ce rapport pointe également que, à niveau de maîtrise égal, les filles sont moins confiantes que les garçons face aux évaluations et plus globalement moins confiantes face à la réussite de l'année scolaire à venir.

L'enjeu pour les enseignants et enseignantes est donc de garantir l'égalité entre les filles et les garçons et cela passe tout d'abord par leur posture ainsi que les interactions qu'ils et elles entretiennent avec les élèves mais c'est également un enjeu didactique et pédagogique puisque les enseignants et enseignantes doivent questionner leurs supports et ouvrages au regard des stéréotypes qu'ils ou elles peuvent véhiculer et cela passe notamment par les œuvres de littérature de jeunesse.

Questions de recherche et problématique

Malgré l'évolution de la société sur les questions d'égalité entre les hommes et les femmes, perdure encore dans les cours de récréation des stéréotypes qui, pour certains, ont été longtemps véhiculés par la littérature.

L'enjeu derrière l'observation des figures féminines et masculines est d'être conscient de ces différences, de déceler une évolution et de proposer des personnages de littérature jeunesse plus variés pour déconstruire les stéréotypes de genre. De plus, s'il demeure encore une différence de traitement entre les figures féminines et masculines, il semble important de se demander si ces différences passées et actuelles ont une influence sur le maintien de certains stéréotypes de genre chez les élèves (à l'heure actuelle).

La première question est donc de savoir s'il y a, dans la littérature jeunesse du XIX^{ème} siècle à aujourd'hui, une différence de traitement entre les figures féminines et masculines. Et, s'il y a une différence de traitement, y a-t-il eu une évolution depuis le XIX^{ème} siècle ? La réponse à ces deux questions sera très probablement oui. Parce que la littérature de jeunesse, et plus largement la littérature, est à l'image de la société, il y a eu des disparités dans le traitement des figures féminines et masculines. Cependant, il y a depuis de nombreuses années une évolution positive sur les questions d'égalité hommes/femmes et la littérature de jeunesse ne fait pas exception à cette évolution. La réponse à ces interrogations sera justifiée par l'analyse d'auteurs et d'autrices sur différentes œuvres et la comparaison entre la littérature jeunesse dite « classique », telle que les contes et la littérature contemporaine.

Cette première interrogation en soulèvera une deuxième qui est de savoir en quoi cette différence de traitement influe sur la perception des élèves. Pour répondre à cette interrogation, il faudra observer des élèves en situation de classe et les interroger directement sur leurs stéréotypes.

Enfin, la dernière question de recherche portera sur la possibilité que la lecture littéraire puisse sensibiliser les élèves à l'égalité entre les filles et les garçons, c'est-à-dire le développement de l'empathie fictionnelle peut-il être mis au service de l'égalité filles-garçons, peut-il sensibiliser à un problème de société ? Cette question pourra être traitée grâce à la mise en place et à l'analyse d'outils permettant l'expression et l'apprentissage de l'empathie fictionnelle.

La première partie sur le cadre théorique sera donc divisée en quatre sous-parties. Une première sur la littérature jeunesse en lien avec les représentations féminines et masculines, qui sera l'occasion de retracer l'histoire de la littérature jeunesse, ses enjeux à l'école et d'aborder les représentations féminines et masculines qui s'y trouvent et éventuellement les différences de traitement qu'il peut y avoir entre elles. Une deuxième sous-partie sur l'égalité entre les filles et les garçons dans la loi et à l'école. Une troisième sous-partie sur les stéréotypes et le genre. Et enfin, une dernière sur la lecture littéraire en cycle 3 qui permettra d'aborder la didactique et les enjeux de la lecture littéraire au cycle 3. Elle permettra également de se questionner sur l'empathie fictionnelle et d'analyser quels outils peuvent être mis en place pour permettre son expression.

La deuxième partie sur le contexte de l'étude sera divisée en deux sous-parties. Une première sur la présentation du projet avec le terrain d'expérimentation, le choix des textes, la stratégie choisie ainsi que les hypothèses et une seconde partie sur le protocole de recueil de données.

Enfin, la dernière partie portera sur les résultats avec en première sous-partie la présentation des résultats avec leur analyse et la réponse aux hypothèses et, en seconde sous-partie, une discussion autour de ces résultats.

I- Cadre théorique

1. La littérature jeunesse

1.1. Petite histoire de la littérature

La littérature contribue à l'évolution de la société. Parce qu'elle permet de développer le sens critique de ses lecteurs et lectrices, elle a un impact significatif sur la construction de soi. Néanmoins, elle reste le reflet de la société et a joué un rôle dans la perpétuation de stéréotypes, notamment de genre. Son étude permet donc d'en savoir davantage sur les évolutions historiques et sociales qu'a connues la société et notamment d'en savoir davantage sur l'histoire des représentations féminines et masculines dans la littérature.

Avant le XIX^{ème} siècle, les représentations féminines et masculines étaient cantonnées à des rôles spécifiques : les hommes, possédant une domination légitimée par le fait qu'elle serait dite « naturelle », sont dépeints comme des êtres viriles, forts et héroïques dans la littérature, tandis que les femmes, des êtres incapables juridiquement, sont dépeintes comme faibles de corps et d'esprit ayant comme seul but le mariage et la maternité. Les représentations féminines sont marginales, les femmes sont davantage représentées en tant qu'objet littéraire, elles sont utilisées pour exprimer des émotions et véhiculer des idées.

Il faudra attendre la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et surtout le XX^{ème} siècle pour constater un début d'émancipation de la part des femmes et surtout une plus grande visibilité dans la société. Cela se traduira dans la littérature par l'émergence d'autrices et par des personnages féminins davantage complexes, indépendants, qui s'affranchissent des normes sociales. Cette évolution a été permise par l'émergence du mouvement féministe qui, par la littérature, voyait un moyen de revendiquer une égalité entre les genres. Dans les années 1970, cela a permis à des militantes féministes de s'auto-éditer et d'éditer des albums jeunesse féministes.

Concernant la littérature à destination de la jeunesse, elle fait une apparition tardive au XIX^{ème} siècle dans les pays industrialisés et scolarisés. Cette apparition tardive s'explique par le fait qu'avant cette date les enfants n'étaient pas jugés dignes d'un investissement éducatif. De plus, ils n'étaient pas perçus comme un public à part avec des goûts et des besoins propres. À cette époque, la littérature jeunesse consiste à plaire et instruire. De ce fait,

elle permet essentiellement l'apprentissage de valeurs morales, facilité par le biais d'illustrations. De par son lien étroit avec les évolutions sociétales, les représentations masculines et féminines dans la littérature jeunesse suivent sensiblement la même évolution que les représentations dans la littérature à destination d'un public plus âgé. Cette évolution est palpable avec la création de maison d'éditions qui ont pour volonté de lutter contre les stéréotypes sexistes, c'est par exemple le cas des éditions Talents Hauts créées en 2005.

Aujourd'hui, la littérature jeunesse permet aux enfants une ouverture sur le monde et, de par les thèmes divers qu'elle aborde, de se forger un esprit critique. Au niveau de l'école, elle est inscrite depuis 2002 dans les programmes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale.

1.2. La place de la littérature de jeunesse à l'école

« Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École » (Bulletin Officiel spécial n°3 du 5 avril 2018). Pour remplir cette mission, l'école peut s'appuyer sur la littérature jeunesse et notamment sur les listes de référence mises à disposition des professeurs des écoles par la *Direction générale de l'enseignement scolaire* sur Éduscol. En cycle 1, la littérature de jeunesse permet d'entrer dans le langage et de pratiquer l'oral et, notamment, de pratiquer les différents usages du langage oral : raconter, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue... La littérature jeunesse permet également de comprendre des textes écrits courts sans autre aide que le langage entendu. En cycle 2, la littérature jeunesse amène les élèves vers une lecture autonome. « La pratique de ces textes doit les conduire à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée » (*La littérature jeunesse à l'école, liste de référence cycle 2*, Éduscol). Elle permet la pratique des conduites discursives (décrire, raconter, expliquer). De plus, les illustrations des albums jeunesse et des romans illustrés permettent de faire du lien et de contrôler sa compréhension. Enfin, en cycle 3, la littérature jeunesse permet la compréhension de textes et d'images ainsi que leur interprétation.

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres [...] susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leur culture.

En CM1, les élèves doivent lire, au moins, cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres classiques ; en CM2, quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques. Ils sont lus de préférence dans leur intégralité, en particulier pour les ouvrages de littérature de jeunesse. Il s'agit de développer au cours du cycle une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire (Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire en cycle 3, Éduscol, p.1).

Marie Manuelian, Nathalie Magnan-Rahimi et Lydie Laroque analysent, dans la revue *Le française aujourd'hui* (2016), l'évolution des figures féminines en littérature jeunesse ainsi que l'évolution dans la prise en compte du genre dans les listes officielles de littérature jeunesse de l'Éducation nationale. Elles comparent les listes pour le cycle 3 de 2002 à 2013 et y repèrent des évolutions avec notamment une rupture dans la représentation des stéréotypes mais, néanmoins, toujours une prédominance des protagonistes masculins.

La littérature de jeunesse s'inscrit également dans le *Socle Commun de Connaissance, de Compétence et de Culture* (SCCCC). Elle s'inscrit dans le domaine 1 : « les langages pour penser et communiquer » puisqu'elle participe à la maîtrise de la langue et à la compréhension de l'explicite et de l'implicite. Elle permet également d'acquérir les compétences du domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen » puisqu'elle véhicule des idées et des valeurs participant à la construction de futurs citoyens et de futures citoyennes responsables. Enfin, elle s'illustre dans le domaine 5 : « les représentations du monde et de l'activité humaine » puisqu'elle permet la compréhension de la société dans le temps et elle est la trace de l'évolution de la société française depuis le XIX^{ème} siècle.

La littérature jeunesse, puisqu'elle permet aux élèves de s'approprier la langue, a une importance capitale à l'école. De par cette importance et cette place prépondérante dans les programmes, l'interrogation sur la place des représentations genrées et des stéréotypes pouvant être véhiculés dans la littérature jeunesse demeure une question légitime.

1.3. La littérature et les représentations genrées

Dans la littérature jeunesse a pu exister, et existe encore, des différences de traitement entre les personnages féminins et masculins (même si, dans la littérature jeunesse actuelle, les stéréotypes sont évités). Nelly Chabrol Gagne dans *Filles d'albums : Les représentations du féminin dans l'album* (2011), dénonce le sexisme et les stéréotypes dans la littérature jeunesse qui figent les personnages féminins dans des rôles imposés par la société patriarcale. En effet, la littérature jeunesse reprend les normes sociétales et, de ce fait, contribue à véhiculer des

stéréotypes de genre. Cela s'illustre par le fait que les personnages féminins vivent moins d'aventures que leurs homologues masculins. Évelyne Daréoux souligne que « Dans les contes, lorsque les activités des filles sont futiles [...] les garçons se battent, réfléchissent et prennent des décisions » (EMPAN, *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, 2007). Les garçons sont donc présentés comme ingénieux, aventuriers et forts alors que les filles sont présentées comme délicates, jolies et fragiles.

Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, dans les revues *Population* (2002) et *L'école des parents* (2014), retracent l'évolution des représentations féminines et masculines des années 60 à aujourd'hui, notamment dans les albums illustrés, et témoignent d'une évolution certaine. Elles mettent en lumière le lien évident entre des visions stéréotypées des figures féminines et masculines dans la littérature, et notamment la littérature jeunesse, et le maintien des inégalités et des discriminations fondées sur le genre dans la société. En effet, « les stéréotypes liés au sexe contenus dans les livres de jeunesse et les manuels scolaires avaient été mis en cause [...] comme source de maintien et de renforcement des inégalités entre hommes et femmes » (2002) mais aujourd'hui, « De multiples actions s'ensuivent (textes officiels, sensibilisation, recommandations), incitant les éditeurs à se défaire des stéréotypes et à “renforcer” les caractères féminins » (2014).

Mais la différence de traitement ne s'arrête pas aux stéréotypes de genre, il y a une différence de parité entre les personnages féminins et masculins dans les œuvres de littérature jeunesse. En effet, les figures féminines sont très souvent sous représentées.

Les personnages masculins offrent une présence et une visibilité plus importante que les personnages féminins : ils sont plus nombreux que ceux de sexe féminin, que ce soit dans les titres des ouvrages (78% vs 25%), dans les couvertures (78% vs 48%) ou dans les illustrations. Ils occupent les rôles principaux, les personnages féminins occupant davantage les rôles secondaires [...] (Daréoux, EMPAN, *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, 2007, p.89).

De plus, de nombreux clichés sont véhiculés avec notamment la place accordée aux parents ainsi que les représentations parentales en littérature jeunesse. Ainsi, comme le souligne une nouvelle fois Évelyne Daréoux « 83% des pères occupent le rôle de héros contre 17% des mères », de plus « les pères partagent davantage d'activités récréatives avec leurs enfants, les devoirs parentaux et les tâches domestiques incombant plus aux mères » (2007).

Les stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse ne touchent pas que les figures féminines. En effet, ils enferment également les figures masculines dans des comportements et des représentations qui ne sont pas toujours en accord avec la réalité.

Les stéréotypes doivent-ils être supprimés ? La réponse est non, pour les élèves, les stéréotypes sont d'abord inévitables et ont leur importance. En effet, ils représentent une vision du monde « simplifiée ». Mais en grandissant, ces stéréotypes doivent être révélés et combattus. Il ne s'agit pas de renier des œuvres de littérature jeunesse faisant partie de la culture et qui perpétuent des stéréotypes mais de mieux déceler ces stéréotypes pour qu'ils n'aient pas de répercussion dans la société.

Il faut toutefois noter une nette évolution dans le traitement des représentations féminines et masculines dans la littérature. En effet, avant les années 70, les personnages féminins et masculins étaient cantonnés à des rôles stéréotypés : les figures féminines sont rarement au premier plan et, lorsqu'elles le sont, sont très souvent « sauvées » par une figure masculine forte. L'essor du féminisme et de la presse féministe dans les années 70, vient mettre le doigt sur ces stéréotypes et veut donner plus de poids aux figures féminines voire même inverser les rôles. Et si dans les années 70 il y a une réelle prise de conscience qui se poursuit dans les années 80, comme l'indiquent Clotilde Meutelet et Marine Pariente dans leur ouvrage *Genre et Marketing* (2020), aujourd'hui, Marie Manuelian dans la revue *Le français aujourd'hui* (2016), souligne un essoufflement de ces mouvements progressistes au profit de la rentabilité des livres jeunesse. Dans la revue *L'école des parents* (2014), Sylvie Cromer, Carole Brugeilles et Isabelle Cromer témoignent également d'une évolution, elles soulignent que « Les représentations des filles et des garçons dans la littérature jeunesse sont moins stéréotypées, mais elles ne sont pas encore égalitaires ».

L'importance d'avoir une égalité entre les représentations féminines et masculines découle d'obligations légales et institutionnelles.

2. L'égalité filles-garçons

2.1. Dans la loi

L'égalité, du latin *aequalis* qui signifie uni, juste, signifie l'« Absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits : Égalité politique, civile sociale » (Larousse). Cela signifie que les humains doivent être traités de la même façon. De la même manière, ils doivent posséder les mêmes droits et être soumis aux mêmes devoirs.

L'égalité est une valeur de la République faisant partie du triptyque républicain. Elle est la devise de la France, avec les valeurs de liberté et de fraternité, depuis 1848. Dans la loi, plusieurs textes régissent l'égalité tels que l'article 1er, alinéa 1 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (DDHC) du 26 août 1789 qui énonce que « Les Hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits » (Légifrance).

L'égalité de genre quant à elle est prévue par le Préambule de la Constitution de 1946 et a donc une valeur constitutionnelle. En effet, à son article 3, le Préambule dispose que « la loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme ». L'égalité possède donc deux facettes : l'égalité de droit et l'égalité de traitement.

Concernant l'école, l'égalité est régie par le Code de l'éducation.

2.2. À l'école

Au niveau de l'école, « l'égalité entre les filles et les garçons à l'école se fonde sur l'éducation contre les représentations stéréotypées [...] » (*Égalité filles-garçons et prévention des violences sexistes et sexuelles*, Éduscol). Cette égalité est prévue par le Code de l'éducation à ses articles L121-1 et L312-17-1. En effet, l'article L121-1 du Code de l'éducation dispose que « Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes [...] » et l'article L312-17-1 prévoit « Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes [...] dispensée à tous les stades de la scolarité. [...] » (Légifrance).

Pour renforcer cette égalité, est mis en place à la rentrée 2013 des *ABCD de l'égalité*. Ce programme est proposé par Najat Vallaud-Belkacem, Ministre des Droits des femmes, à cette époque, et avait pour but la lutte contre les inégalités entre les filles et les garçons, ainsi que la lutte contre le sexisme et les stéréotypes de genre. Pour ce faire, ce programme formait des inspecteurs et inspectrices d'académies ainsi que des conseillers et conseillères pédagogiques aux questions d'égalité et sensibilisait des enseignants et enseignantes au traitement de ces questions d'égalité en classe. Mis en place dans 600 classes de primaire, ce programme avait largement satisfait les enseignants et enseignantes mais fut cependant abandonné par le Ministère de l'Éducation nationale à la rentrée 2014 à cause des pressions

qu'exerçait le mouvement *Manif pour tous*. Il sera remplacé par un *Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*.

Depuis le début des années 2000, plusieurs *Conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* sont mises en place. Actuellement, il existe une Convention pour la période 2019-2024 qui fait suite à la Convention pour la période 2013-2018 et qui « a permis de renforcer la transmission du respect de l'égalité dès l'école élémentaire ». De plus, elle a introduit « un nouvel enseignement moral et civique se fixant notamment comme objectif l'acquisition par les élèves du respect de la personne et de l'égalité entre les femmes et les hommes » (*Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024*). Cette nouvelle Convention aborde cinq points pour renforcer l'égalité filles-garçons dans le système éducatif :

- Piloter la politique d'égalité au plus près des élèves et des étudiantes et étudiants ;
- Former l'ensemble des personnels à l'égalité ;
- Transmettre aux jeunes une culture de l'égalité et du respect mutuel ;
- Lutter contre les violences sexistes et sexuelles ;
- S'orienter vers une plus grande mixité des filières de formation. (*Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024, p.3*).

Pour une question d'égalité des chances, la lutte contre les stéréotypes et les inégalités de genre doit être une des préoccupations majeures de l'école mais encore faut-il bien comprendre les notions de stéréotype et de genre.

3. Stéréotype et genre

3.1. La différence entre genre et sexe

Robert J. Stoller (1924-1991) psychiatre et psychanalyste américain introduit la différence entre sexe et genre. Selon lui, le sexe est biologique, il est régi par la science alors que le genre est social et culturel. Cela s'appelle le *gender studies*, ou *théorie du genre* en France mais qui a davantage une connotation négative.

À l'origine, les *gender studies*, des recherches américaines nées dans les années 1970, déconstruisaient les fonctions attribuées à chaque sexe et pointaient les stéréotypes de genres qui en découlaient. En France, leurs opposants les nomment "théorie du genre". Ils dénoncent une idéologie qui nie la différence sexuelle entre hommes et femmes, et crée la confusion pour les enfants. Ils se sont notamment mobilisés contre les ABCD de l'égalité, un programme scolaire du gouvernement socialiste qui visait à favoriser l'égalité des sexes (L'EXPRESSE, *Théorie du genre*, 2016).

Ici, le genre sera traité de manière binaire pour s'intéresser aux figures féminines et masculines. Cependant, pourra se poser la question du traitement des personnages non genrés. En effet, il sera intéressant d'étudier des personnages non genrés (comme par exemple des animaux personnifiés) pour voir s'ils peuvent être associés à des figures féminines ou masculines. Si c'est le cas, il sera judicieux de se demander si cette association se fait par le biais de stéréotypes (vêtements, couleurs, professions, physique...) et si elle entraîne, le cas échéant, des différences de traitement alors même que les personnages n'ont pas de genre explicitement attribué.

Le genre est donc une construction sociale qui peut reposer sur des stéréotypes. Il est donc plus correct de parler du genre lorsque sera abordée la notion de stéréotype dans la littérature jeunesse.

3.2. Stéréotypes, préjugés et discriminations

Stéréotype et préjugé sont deux notions proches, elles sont employées comme des synonymes dans le langage courant mais sont en réalité deux notions distinctes. « Un stéréotype est une image préconçue, une représentation simplifiée d'un individu ou d'un groupe humain. Il repose sur une croyance partagée relative aux attributs physiques, moraux et/ou comportementaux, censés caractériser ce ou ces individus. [...] » alors qu'« un préjugé est une opinion préconçue portant sur un sujet, un objet, un individu ou un groupe d'individus. Il est forgé antérieurement à la connaissance réelle [...] » (*Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme*, Canopé). Le stéréotype est donc une simplification de la réalité alors que le préjugé est une croyance, une opinion basée sur un stéréotype. Jean-Louis Dufays (2012) détermine cinq critères permettant d'identifier des stéréotypes :

- 1- La fréquence : un stéréotype est une structure souvent répétée, largement diffusée dans le discours social ;
- 2- Le figement ou semi-figement : à force d'être employée, l'association des termes du stéréotype s'est ossifiée, a fini par former un bloc monolithique ; la combinaison syntagmatique qu'il formait à l'origine est devenue un élément de l'axe paradigmatique ;
- 3- L'absence d'origine précisément repérable (qui distingue le stéréotype de la citation) ;
- 4- La prégnance dans la mémoire collective : un stéréotype se signale par son caractère durable (sa durée de vie peut s'étaler sur plusieurs générations, voire sur des siècles) et son inscription dans la mémoire socioculturelle (une structure répétée dans un groupe restreint ne constitue pas vraiment un stéréotype) ;
- 5- Le caractère abstrait et synthétique : lorsqu'il consiste en une représentation thématique ou idéologique, le stéréotype apparaît comme une formule simplifiée, comme la condensation d'un ensemble plus complexe. (Dufays, *Pour une lecture littéraire*, 2012, p.100).

Les stéréotypes de genre sont une catégorie à part entière. Selon le Conseil de l'Europe les stéréotypes de genre « sont des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe » (*Lutter contre les stéréotypes de genre et le sexisme*).

Les stéréotypes de genre peuvent être de plusieurs ordres : esthétiques, physiques, intellectuels, émotionnels, professionnels, comportementaux...

Pour palier les stéréotypes, notamment dans la littérature de jeunesse, certains auteurs et certaines autrices utilisent des contre-stéréotypes, c'est-à-dire un inversement des stéréotypes habituellement véhiculés au travers des images, idées et représentations. Christiane Connan-Pintado, dans *Hermès, La revue* (2019) amène une vision contrastée du contre-stéréotype. En effet, selon elle, les albums « qui bousculent les normes sont mieux reçus par les enfants issus de milieux disposant d'un certain capital culturel que par ceux des milieux populaires qui peinent à y trouver leurs repères ». De ce fait, cette l'utilisation des contre-stéréotypes n'est pas non plus recommandées dans la littérature jeunesse.

Enfin, la discrimination est le « fait de distinguer et de traiter différemment quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne » (Larousse). La discrimination s'appuie donc sur les stéréotypes et les préjugés mais va au-delà puisqu'elle implique une différence de traitement.

Anne Dafflon Novel, dans un entretien pour le magazine *Sciences Humaines*, énonce que les enfants ont bien conscience des stéréotypes. Pour cela elle prend l'exemple des professions plus exercées par un genre que par l'autre ou encore des jouets plus utilisés par des garçons que par des filles. Selon elle « ces informations ne lui viennent pas que de ses parents, mais aussi de l'univers de la fiction (livres pour enfants, publicités, dessins animés...), qui est beaucoup plus stéréotypé que la réalité elle-même » (2014). La question est de savoir si les possibles stéréotypes présents dans la littérature jeunesse amènent à des discriminations des figures féminines et masculines et si ces discriminations influent sur les perceptions des élèves. Ces différences de perception sont-elles les mêmes chez les filles et chez les garçons ? Ces questionnements permettront de souligner la nécessité de développer l'empathie fictionnelle pour la lecture littéraire.

4. La lecture littéraire en cycle 3 et l'égalité filles-garçons

4.1. La lecture littéraire (didactique/enjeux)

Suite à l'entrée de la littérature jeunesse dans les programmes en 2002, un nouveau concept fait son apparition : la lecture littéraire. Aussi appelée lecture-compréhension, elle est définie par Catherine Tauveron :

Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle. (Tauveron, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment produire cet apprentissage spécifique ?*, 2002, p.18).

La lecture littéraire va au-delà d'une simple lecture, elle suppose donc une compréhension de l'explicite et de l'implicite tout en faisant des liens avec ses propres expériences et sa culture. La lecture littéraire suppose, comme le met en lumière Annie Rouxel dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (2004), une « compétence linguistique [qui] concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe », une « compétence encyclopédique [qui] désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte », une « compétence logique [qui] suppose la connaissance des “ règles de co-référence ” et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte » et qui intervient « également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures ». Rouxel explique que de cette compétence découle le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses qui participe à motiver le lecteur ou la lectrice. Ensuite, la lecture littéraire suppose une « compétence rhétorique [qui] repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires » et une « compétence idéologique [qui] met en jeu les valeurs et construit une vision du monde ».

La lecture littéraire permet donc de travailler sur chacune de ces compétences pour motiver les élèves et remettre du sens dans la lecture des textes littéraires en permettant la compréhension et l'interprétation de ces derniers. La compréhension est une compétence définie par les programmes qui a pour objectif « que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur ». Elle se fait par « un enseignement explicite [...] afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires » (*Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*, Éduscol, p.14). D'après l'entrée des programmes « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier », les élèves doivent :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles.
- Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales.
- Être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.).
- Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre.
- Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe.
- Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures. (Éduscol, *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*, p.15).

La compréhension nécessite donc de traiter les informations par des stratégies d'allers-retours entre les lectures, de contrôler sa compréhension en procédant à des rappels et d'anticiper la suite en faisant des hypothèses. Elle nécessite également de faire des inférences pour comprendre l'explicite et l'implicite. La différence avec l'interprétation est que la compréhension doit être la même pour tous les lecteurs et lectrices alors que l'interprétation dépend du lecteur ou de la lectrice. Elle dépend de la perception du lecteur ou de la lectrice et crée l'opportunité d'échanger sur ses ressentis et impressions sur le texte.

La motivation et la quête de plaisir sont des notions essentielles de la lecture littéraire. En effet, le lecteur n'est pas seulement récepteur, il est également actif et impliqué dans sa lecture. Jean-Louis Dufays, dans la revue *Recherches & Travaux* (2013) a défini le sujet-lecteur en distinguant trois sortes :

La première correspondrait à la conception normative d'un lecteur subtil, créatif, inspiré, qui, fort de sa culture et de sa finesse, s'insinuerait dans les blancs du texte pour le « co-crée ». « Sujet lecteur » se situerait alors assez nettement du côté du lectant et servirait à désigner une posture « savante », accessible à une minorité d'élèves.

La seconde conception serait radicalement émancipatrice : elle renverrait à l'idée d'un lecteur de « jouissance » (Barthes), déconstructeur (de Man), disséminateur (Derrida), transgressif (Bayard)... et donc à une posture qui revendique encore davantage les droits du lecteur face à ceux du texte, mais qui, du coup, peut apparaître comme encore plus « lettrée » et « élitiste » (au sens intellectuel et culturel du terme) que la précédente.

La troisième conception serait non normative : elle correspondrait à l'attitude du lecteur « ordinaire » effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective, ce qui veut dire qu'un tel sujet lecteur pourrait très bien être « naïf » ou « faible ». Le sujet lecteur, ici, ce serait simplement le lecteur réel, tel qu'on peut l'observer, y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun, ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux « droits du texte ». (Dufays, RECHERCHE & TRAVAUX, *Sujet-lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?*, 2013).

La troisième conception est intéressante et présente un enjeu didactique puisqu'elle va « promouvoir la reconnaissance de l'élève lecteur en tant que sujet "libre" [et] permet de mieux connaître ses fonctionnements effectifs et de remédier à ses difficultés. Une telle conception du sujet lecteur permet aussi de libérer la parole des élèves sur la lecture et de les inciter à donner un sens personnel à leurs lectures ». L'enjeu de la lecture littéraire est donc

d'impliquer le lecteur ou la lectrice en tant que sujet pour qu'à son tour il ou elle s'implique dans la fiction. Pour cela, il faudra donc effectuer « un va-et-vient entre l'implication subjective dans le récit et la réflexion distanciée sur celui-ci » (Dufays, 2013).

La lecture littéraire permet de travailler une dernière compétence que Jean-Marie Schaeffer appelait « la compétence fictionnelle » (*Pourquoi la fiction*, 1999). La « compétence fictionnelle » est définie par Annie Rouxel dans *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (2004) comme « la capacité à s'immerger dans le monde fictionnel, qui intègre également la capacité à entrer en empathie fictionnelle avec les personnages, pour comprendre leurs états mentaux ».

4.2. L'empathie fictionnelle

Selon le philosophe français Gérard Jorland (1946-2018), l'empathie est « une disposition psychique à se mettre à la place d'autrui » (*L'empathie*, 2004). C'est donc la faculté à ressentir ce que l'autre ressent, c'est-à-dire la capacité à reconnaître les sentiments et émotions de l'autre et à se les représenter. Cette capacité à comprendre et partager les sentiments de l'autre entretient un lien très fort avec la lecture littéraire, c'est ce qui est appelé l'empathie fictionnelle.

Dans l'ouvrage, *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (2018), au chapitre « Empathie fictionnelle, journal du personnage et compétences scripturales », Véronique Larrivé explique que l'empathie fictionnelle est la faculté à comprendre les sentiments des personnages d'une histoire. Elle affirme que cette empathie fictionnelle est essentielle pour accéder au sens d'une histoire puisqu'elle permet au lecteur ou à la lectrice de s'immerger mentalement dans l'univers fictionnel et, de ce fait, donne des clés de compréhension concernant les émotions et les motivations des personnages :

Lorsque nous lisons de la fiction, nous pensons à des personnages qui éprouvent eux aussi des émotions, des pensées et des croyances. Les chercheurs en psychologie cognitive, comme Keith Oatley, ont montré que pour comprendre les états mentaux de ces personnages, nous mettons en jeu, comme dans la vie réelle, des phénomènes de simulation interne qui nous donnent accès de manière directe à leurs sentiments et à leurs pensées. Dans la fiction, le lecteur entre en empathie avec les personnages qui sont les sujets de conscience du monde possible qu'est l'univers fictionnel (Oatley, 2011).

L'empathie fictionnelle est donc le mécanisme qui permet au lecteur de simuler mentalement la subjectivité des personnages pour comprendre ce qu'ils ressentent et croient. Le lecteur s'immerge mentalement dans l'univers fictionnel, il se projette dans la position spatiotemporelle du personnage dont il adopte le point de vue et il simule sa situation intérieure. Le résultat de cette simulation lui permet de comprendre l'état mental du personnage. (Larrivé, *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, 2018, p.193).

L'empathie fictionnelle est donc la capacité du lecteur ou de la lectrice à entrer mentalement dans l'univers fictionnel. Le lecteur ou la lectrice parvient à adopter le point de vue du personnage ainsi qu'à se projeter de façon spatiale et temporelle dans l'histoire. L'empathie fictionnelle est également la capacité du lecteur ou de la lectrice à se mettre à la place des personnages, à comprendre leurs états mentaux et anticiper leurs décisions. Laurent Jenny, dans la revue *Versants* (2008), l'appelle « l'immersion fictionnelle » et la définit comme « une activité dynamique [où] le destinataire d'une fiction est sans cesse relancé dans son immersion par le désir de complétude de l'univers fictionnel qui lui est proposé, chaque nouvelle information créant de nouvelles attentes ». Il ajoute que :

L'immersion fictionnelle est marquée par une saturation affective, correspondant à ce qu'on désignait traditionnellement par « empathie », mais que les sciences cognitives décrivent plus précisément comme des « simulations », c'est-à-dire une capacité des lecteurs à créer à partir d'un récit des états mentaux visuels, auditifs, émotionnels, moteurs, inférentiels, analogues à ceux que provoquerait une situation réelle, mais coupés de toute réponse actionnelle (ou encore « off-line »). Non seulement les lecteurs simulent les pensées et les émotions des personnages, mais ils créent un environnement sensoriel riche suggéré par les textes, ils développent continuellement un sentiment de l'espace et du temps. (Jenny, VERSANTS, "N'imaginez jamais" : pour une pédagogie littéraire de l'immersion, 2008, p.98-99).

L'empathie, puisqu'elle joue un rôle dans la compréhension d'un récit, est une compétence qui doit être développée chez les élèves. De plus, elle permet de travailler en interdisciplinarité. En effet, les programmes indiquent que « Les entrées du programme de culture littéraire et artistique permettent des croisements privilégiés avec les programmes d'histoire, d'histoire des arts et d'enseignement moral et civique ». (*Programme cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*, Éduscol, p.30). Ici, il y a un croisement entre les compétences de français et les compétences d'EMC (Enseignement Moral et Civique) puisque l'EMC doit, entre autre, développer la culture de la sensibilité. Cette culture de la sensibilité permet « d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre » (*Programme cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*, Éduscol, p.60).

Par l'acquisition de compétences morales et civiques en matière de sensibilité et par la capacité à se mettre à la place de l'autre, développée grâce à l'empathie fictionnelle, le but serait pour les élèves de comprendre et respecter la valeur de l'égalité et notamment l'égalité filles-garçons.

Doriane Montmasson aborde dans la revue *Recherches & éducations* (2019) la réception des œuvres stéréotypées par les enfants. Elle présente l'importance de soumettre aux

lecteurs et lectrices plus âgés, des modèles de comportements variés. Ainsi, offrir aux élèves une offre diversifiée qui se soustrait aux normes de genre et aux stéréotypes permettrait aux lecteurs et lectrices d'adopter une posture davantage réflexive. Cela permettrait par exemple aux filles de se projeter davantage dans des situations d'aventure et aux garçons de s'identifier à des personnages pour exprimer leurs sentiments.

Pour ce faire, il faudra sélectionner des outils permettant de mettre en évidence comment le développement de l'empathie fictionnelle peut être mis au service de l'égalité filles-garçons.

4.3. Les outils

Pour travailler la lecture littéraire à l'école, les enseignants et enseignantes doivent prendre en compte la subjectivité des lecteurs et lectrices afin de les impliquer dans la lecture. Il ou elle doit impliquer les élèves individuellement et collectivement en créant une communauté de lecteurs ayant une culture commune. Pour ce faire, les enseignants et enseignantes doivent enrichir la bibliothèque « personnelle » des élèves, notamment grâce au réseau littéraire. Le réseau littéraire est l'étude de plusieurs œuvres en parallèle qui se rejoignent autour d'une même thématique. Il peut être culturel et va permettre un travail autour des différents genres littéraires, motifs littéraires (symboles), personnages-types ou encore autour des mythes et légendes. Il peut également porter sur des pratiques d'écritures (comme par exemple la singularité d'un procédé d'écriture ou la singularité d'un auteur ou d'une autrice). C'est grâce à cette mise en réseau que les élèves pourront faire des allers-retours entre les différentes œuvres du réseau et entre ce qu'ils connaissent, leurs lectures antérieures, leur culture personnelle et les œuvres du réseau. Les enseignants et enseignantes doivent aussi, comme dit précédemment, constituer une communauté de lecteurs. Celle-ci se forme grâce à la lecture en réseau mais également grâce à la bibliothèque de la classe ou à des activités comme le colportage d'histoires qui consiste en une série d'entretiens courts avec d'autres lecteurs et lectrices (chacun et chacune ayant lu un livre différent).

La lecture littéraire doit également permettre une pratique de l'oral mais également une pratique de l'écrit. Les programmes du cycle 3 prévoient que :

Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions, copier des poèmes, des extraits de texte, etc.), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (réception personnelle, reformulation, réponses à des questions, notes, schémas, etc.) ou de l'écriture libre et autonome qui prend appui sur la lecture des textes littéraires.

Les activités de lecture participent également au renforcement de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes. (Éduscol, *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*, p.14).

En effet, il faut lier les activités de lecture avec des écrits de travail pour aider les élèves dans leur compréhension. Ces exercices peuvent prendre plusieurs formes : ils peuvent être des écrits où le lecteur se met à la place d'un personnage (écrire comme si le lecteur était le personnage de l'histoire) ou encore des écrits d'invention qui vont aider à la fabrication d'une image mentale de l'histoire. De plus, ces écrits peuvent être l'occasion pour l'élève de donner son avis de lecteur/lectrice. Pour regrouper ces différents exercices, il existe un outil pouvant également être support pour le développement de l'empathie fictionnelle : le journal de personnage. Le journal de personnage est, comme le décrit Véronique Larrivé dans la revue *Le français aujourd'hui* (2018),

Un ensemble d'écrits rédigés par les élèves, mais fictivement produits par un ou des personnages d'une fiction étudiée en classe. Il contient majoritairement des textes écrits par le personnage diariste, mais aussi, parfois, des textes écrits par d'autres protagonistes et fictivement destinés à ce personnage. La plupart des textes produits sont donc référés à un "je" fictif qui raconte ses aventures, décrit son univers, explique ses actions ou justifie ses choix ». (Larrivé, LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, *Le journal de personnage ou l'art de se mettre "dans la peau" d'un autre*, 2018).

Le journal de personnage et notamment l'écriture en « je » fictif ont donc pour objectif d'aider les élèves dans leur compréhension du texte. De plus, parce que cet exercice d'écriture suppose de se mettre à la place du personnage, de prendre son identité, il permet de questionner les états mentaux des personnages. Larrivé (2018) confirme cela en disant que « Les écrits demandés sont donc autant d'exercices de simulation mentale exigés des élèves, permettant non seulement de comprendre le récit concerné, mais également d'entraîner leur compétence fictionnelle, c'est-à-dire leur faculté d'immersion dans la fiction ». Le journal du personnage, parce qu'il « contraint les élèves à sortir d'eux-mêmes pour expérimenter les émotions et les pensées d'un autre » et qu'il est mis au service de la compréhension et du développement de l'empathie fictionnelle, pourra être utilisé pour sensibiliser les élèves à l'égalité filles-garçons dans la littérature de jeunesse.

En plus de l'écrit, la lecture littéraire doit participer au renforcement de l'oral. Dans un contexte de développement de l'empathie fictionnelle, des dispositifs comme des débats interprétatifs peuvent être mis en place. Le débat interprétatif permet de mettre en lumière l'implicite en comblant notamment les « blancs » du texte (ce qu'il ne dit pas) mais il permet

également de s'assurer de la bonne compréhension de l'explicite (ce que le texte dit). La ressource Éduscol sur *Le débat interprétatif* (Lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3) indique que « le débat interprétatif prend acte du fait que le sens d'un texte se construit dans la relation entre ce texte et un ou plusieurs lecteurs ». De plus, cette ressource ajoute que « La classe est le lieu où peuvent émerger et se confronter ces différentes lectures individuelles en vue de construire une lecture commune ». L'enjeu du débat interprétatif est donc de « développer chez les élèves une compétence d'interprétation et porte sur les points d'incertitude du texte », c'est « une situation pédagogique qui permet donc également d'apprendre à comprendre des textes littéraires qui présentent des difficultés de compréhension ». Pour mettre en place des débats interprétatifs, les élèves devront donc apprendre à argumenter, c'est-à-dire à exprimer et justifier leurs propos (accords ou désaccords), à émettre un point de vue motivé et à mobiliser des connaissances. Les élèves devront également apprendre à respecter des règles nécessaires au bon déroulement du débat comme par exemple le respect des tours de parole ou encore le fait de rester dans le sujet.

Ces différents outils seront questionnés et étudiés pour mettre en place un recueil de données concernant l'empathie fictionnelle au service de l'égalité filles-garçons.

II- Contexte de l'étude

1. Présentation du projet de recherche

1.1. Le terrain d'enquête

Comme sous-entendu dans le cadre théorique, le travail de recherche porte sur du cycle 3. En effet, ce travail sur l'empathie fictionnelle nécessite, au-delà de la compréhension, une interprétation et l'expression d'un jugement sur une œuvre/un texte en donnant son point de vue argumenté. Cela nécessite donc une certaine maturité et une capacité d'analyse qui n'est possible qu'au cycle 3.

Le travail de recherche s'est donc fait en stage filé sur trois périodes (périodes 1, 2 et 3) dans une classe de CM2 de l'école élémentaire Guynemer à Auch (32 000). Cette classe est composée de 23 élèves : 14 garçons et 9 filles.

1.2. Le choix des textes

Pour travailler l'empathie fictionnelle, il faut opérer un travail de sélection pour trouver des textes adaptés. Jean-Louis Dufays expose trois critères à combiner pour effectuer le choix des textes littéraires :

- 1- Un critère proprement pédagogique et relationnel, lié aux élèves auxquels on enseigne : ne va-t-il pas de soi qu'on a tout intérêt à choisir en partie au moins des textes qui répondent à leurs questions, attentes et besoins (conscients ou inconscients) ? [...]
- 2- Un critère davantage subjectif, lié aux valeurs de l'enseignant : il est légitime que chaque professeur privilégie en partie des textes qui le motivent, l'aident personnellement à penser et à vivre, car c'est de ceux-là qu'il pourra le mieux communiquer l'intérêt à ses élèves [...]
- 3- Un critère qu'on peut qualifier de pragmatique et de socioculturel, qui consiste à privilégier les textes et les codes qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des réécritures diverses dans les différents médias contemporains [...] (Dufays, *Pour une lecture littéraire*, 2012, p.154-155).

Dufays ajoute que ces critères correspondent à trois acteurs de l'école : « celui des professeurs, qui sont légitimement attachés à la promotion de certaines valeurs, celui des élèves, qui demandent que les choix de textes soient adaptés à leur niveau et à leurs attentes, et celui de la société qui requiert la diffusion de certaines références communes ». Le choix des textes est donc justifié au regard de ces trois critères.

Le choix des textes se fait également parmi un corpus d'œuvres comportant des représentations différenciées de figures féminines et masculines qui amènera à s'interroger sur la place de ces différentes figures. Au sein de ce corpus, cinq œuvres ont été sélectionnées : une œuvre « patrimoniale », une lecture « populaire » (dite « à la mode » et que les élèves connaîtront pour la plupart) qui, n'étant pas une œuvre issue de la liste officielle, comporte bien souvent, malgré elle, des stéréotypes. De plus, il sera nécessaire d'étudier une œuvre avec des personnages non genrés, une œuvre comportant des contre-stéréotypes et enfin une lecture contemporaine issue de la liste officielle ne comportant pas de stéréotype.

S'agissant de l'œuvre « patrimoniale », le choix s'est porté sur *Blanche-Neige* (1812) des frères Jacob et Wilhelm Grimm. En effet, ce conte, parce qu'il a été adapté en dessin animé par les studios Walt Disney (1937), est largement connu par les enfants et est inscrit dans la culture comme étant un récit d'apprentissage du passage de l'enfance à l'âge adulte. Cependant, le texte original est moins connu et regorge de stéréotypes : la beauté, la naïveté,

le héros masculin, la rivalité féminine. Il semble donc un support riche pour aider les élèves à illustrer le concept de stéréotype.

L'œuvre dite « populaire » a été choisie à partir de la bibliothèque de la classe et de l'observation des élèves sur leurs habitudes de lectures pendant leur temps libre en classe. En effet, les élèves ayant un attrait pour la lecture de *Tom-Tom et Nana* (2004) de Jacqueline Cohen (scénario), Bernadette Deprès (dessins) et Catherine Legrand (couleurs), il a donc été décidé de choisir le tome 2 de cette série : *Tom-Tom et ses idées explosives* (l'histoire « La boîte de chimie »). Cette bande-dessinée qui raconte l'histoire d'un frère et d'une sœur comporte, malgré elle, des stéréotypes : vêtements, couleurs, rôles parentaux...

L'œuvre comportant des personnages non genrés a été bien plus difficile à trouver. En effet, initialement cette œuvre devait comporter des personnages non genrés (idéalement des animaux anthropomorphisés) mais dans des situations stéréotypées. Cependant, une telle œuvre n'ayant pas pu être trouvée, le choix s'est donc porté sur *Prénom Camille* (2007) de Tieri Briet et Juliette Armagnac. Ce livre présente des personnages genrés, une fille et un garçon, mais dont le genre n'a pas été spécifiquement attribué à l'un ou à l'autre. En effet, ces deux enfants portent le même prénom : Camille. Et si dans cette histoire les personnages sont genrés, elle ne dit pas explicitement lequel de ces deux enfants est le garçon ou la fille. Cet album semble intéressant pour identifier les stéréotypes que possèdent les élèves.

Concernant l'œuvre comportant des contre-stéréotypes, le choix s'est porté sur *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1979) de Christian Bruel (auteur) et Anne Bozellec (illustratrice). Cette œuvre est intéressante car elle présente l'histoire de Julie, une petite fille « garçon-manqué » en décalage avec ses parents attachés à des stéréotypes et à leur image de ce que devrait être une petite fille. Cette petite fille fera la rencontre d'un petit garçon constamment moqué pour sa sensibilité et comparé à une fille. Ce livre sera l'occasion de confronter les élèves à leurs propres stéréotypes et ainsi d'étudier leurs réactions à la lecture de celui-ci.

Enfin, l'œuvre contemporaine choisie est *Verte* (1996) de Marie Desplechin. Ce récit merveilleux issu de la liste officielle ne présente aucun stéréotype et doit donc permettre à tous les élèves de s'y retrouver. De par les changements de narrateurs et de points de vue, l'histoire permet aux élèves de développer leur empathie fictionnelle en se mettant pleinement à la place des personnages tout en faisant écho à leurs propres écrits de travail en « je » fictif

dans leur journal du personnage. Ce livre étant long, deux passages de l'histoire seront étudiés avec les élèves : un du point de vue de Verte, l'héroïne principale et l'autre du point de vue de Soufi, son meilleur ami.

Pour être étudiés, ces textes ont fait l'objet d'une mise en réseau autour d'un motif littéraire.

1.3. La stratégie choisie

La séquence qui portait sur l'empathie fictionnelle au service de l'égalité filles-garçons a été mise en place grâce à un réseau littéraire. C'est un réseau culturel autour du motif littéraire de la rencontre. Les récits sélectionnés accordent à la rencontre une place centrale : c'est elle qui permet le parcours initiatique et la quête de soi du personnage principal. Ce motif littéraire permet donc de croiser une pluralité de personnages, féminins et masculins, et va aider les élèves à développer leur empathie fictionnelle. La rencontre, qu'elle soit fortuite ou à l'initiative du personnage principal, positive ou négative, marque généralement un passage entre deux états et permet donc de découper l'histoire en identifiant les états mentaux des personnages à chacune de ces étapes. Ce découpage facilite également l'étude des œuvres littéraires.

Ce motif littéraire permet de travailler des enjeux littéraires et de formation personnelle prévus par les programmes tels que « La morale en questions » puisque qu'il est l'occasion pour les élèves de « découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société », en l'occurrence la valeur d'égalité. Ils sont aussi amenés à « comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ». Ce motif littéraire s'inscrit également dans « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres » puisqu'il permet aux élèves de « découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux » (*Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*, Éduscol, p.26).

Avant la lecture des textes, il a fallu construire un univers de référence afin de présenter le réseau aux élèves. Cela s'est fait grâce à une chasse aux livres. Cette activité a également été l'occasion d'aborder la notion de stéréotype avec les élèves et de recueillir leurs représentations initiales.

Concernant la lecture des textes du réseau littéraire, cela consistait pour la plupart du temps en une lecture offerte pour optimiser la compréhension de tous et pouvoir passer davantage de temps sur l'interprétation et les écrits de travail. En effet, l'ensemble de ces lectures a fait l'objet d'écrits dans le journal de personnage, journal du personnage qui a été mis en place en amont avec les élèves pour qu'ils en saisissent bien le but.

Pour la tâche permettant aux élèves de construire les apprentissages visés, il s'agissait avant tout de compléter un tableau comparatif autour du motif littéraire de la rencontre, sans perdre de vue l'étude autour des stéréotypes. Ce tableau prend la forme suivante :

Tableau comparatif :

Œuvres	Points de comparaison					
	Personnages	Description physique	Caractère du personnage	Rencontre(s) positive(s) ou négative(s)	État initial / état final	Présence de stéréotypes

Grâce au motif littéraire de la rencontre, ce tableau permettait d'opérer une comparaison entre les personnages d'une histoire, ainsi qu'une comparaison entre les histoires pour mettre en lumière des stéréotypes et faciliter le travail d'identification des élèves.

Enfin, la tâche finale était un débat interprétatif sur l'ensemble de ces lectures où les élèves ont été amenés à s'exprimer et donner leur avis. Ce débat était l'occasion de faire de l'EMC, et d'engager une discussion autour de l'égalité filles-garçons à la manière d'un débat philosophique.

La conduite de cette séquence a permis de valider ou de réfuter un certain nombre d'hypothèses.

1.4. Les hypothèses

Pour faciliter l'observation et le travail d'analyse, il a fallu partir sur le terrain d'enquête avec un certain nombre d'hypothèses à valider ou à réfuter.

La première concernait les différentes postures et attitudes des élèves et les différences de traitement qui pourraient être observées de la part de leur professeur (dans les interactions

que l'enseignante a avec les élèves par exemple) en fonction de leur genre. Les hypothèses étaient les suivantes : une différence de traitement, à plus forte raison basée sur le genre, de la part de l'enseignante ne sera pas observée puisqu'il est du devoir de l'enseignant de se mobiliser contre toute forme de discrimination et de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons (devoir issu du *Référentiel des compétences professionnelles*). Cependant, une différence de posture ou d'attitude des élèves sera observée de par leur diversité, avec une surreprésentation des garçons dans des comportements plus permissifs.

La deuxième hypothèse concernait les stéréotypes que possèdent les élèves. L'hypothèse était que tous les élèves, peu importe leur genre, possèdent des stéréotypes de genre encrés et assumés.

Enfin, concernant le travail autour de l'empathie fictionnelle grâce au journal du personnage et au débat interprétatif, les hypothèses étaient les suivantes : les écrits de travail en « je » fictif dans le journal du personnage vont permettre aux élèves de développer leur empathie fictionnelle. Le développement de cette empathie fictionnelle peut aider les élèves à prendre conscience de la présence de stéréotypes de genre et ainsi déconstruire leurs représentations stéréotypées du genre. De plus, la détection de ces stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse permettra aux élèves d'identifier ces mêmes stéréotypes dans des situations réelles et ainsi les éviter.

Pour vérifier ces hypothèses, il a fallu se baser sur des outils permettant un recueil de données pertinents en vue d'une analyse.

2. Protocole de recueil de données

Concernant le recueil de données, il a fallu dans un premier temps observer les élèves et l'enseignante. L'observation des postures en classe a permis de recueillir des indices sur une éventuelle reproduction des stéréotypes. Cette première observation a permis de répondre à la question suivante : la posture des élèves relève-t-elle d'inégalités ou de différences ? Ces observations ont mis en lumière la manière dont les interactions des filles et des garçons se construisent. Elles ont permis également d'analyser s'il y a une différence entre les interactions enseignante/filles et les interactions enseignante/garçons. Ces différentes observations se sont faites grâce à une grille d'observables (Annexe 1). Cette grille d'observation proposée par la *Conférence romande des Bureaux de l'égalité* semble un outil

pertinent proposant des observables aussi bien sur le comportement des élèves que sur les interactions entre les élèves et l'enseignante. Pour rendre l'outil plus parlant, il a fallu diviser le nombre d'interventions des filles par le nombre de filles dans la classe (soit 9) et le nombre d'interventions des garçons par le nombre de garçons dans la classe (soit 14) pour obtenir deux moyennes qu'il a été possible de comparer.

Ensuite, il a fallu opérer un recueil des représentations initiales des élèves sur les stéréotypes, ce qui a permis de déterminer à quels stéréotypes ont été confrontés les élèves et si certains véhiculent eux-même des stéréotypes. Ce moment a donné lieu à l'expression des élèves concernant l'égalité filles-garçons et a permis l'analyse des arguments émis par les filles et émis par les garçons (arguments logiques, arguments d'expérience, arguments de valeur, arguments d'autorité...). Pour ce faire, les élèves disposaient d'une série d'images à classer dans un tableau : des images relatives à des couleurs (rose, bleu, violet, rouge), des images relatives à des sports (un ballon de foot, des gants de boxe, des pointes de danse), des images relatives à des activités (cuisine, repassage, lessive, vaisselle, mécanique, maquillage) et des images relatives à différents objets (poupon, caisse à outils, robe). Les élèves devaient classer ces images en faisant autant de catégories qu'ils le souhaitaient. Cependant, ils devaient se baser sur un critère précis qu'ils devaient nommer.

En suivant, il a également été intéressant d'étudier les pages de garde des élèves dans leur journal du personnage pour étudier les stéréotypes intériorisés ainsi que les différences de représentations qui existent entre eux. En effet, il a été demandé aux élèves de se représenter sur leur page de garde, ils pouvaient le faire de manière réaliste ou non (en imaginant qu'ils étaient le personnage d'une histoire par exemple). L'étude de ces dessins a été l'occasion d'identifier s'il existait des différences dans leurs représentations et notamment des différences fondées sur le genre des élèves : grâce au choix des couleurs, des vêtements, des accessoires...

Par la suite, la mise en place et l'analyse du journal de personnage a permis d'identifier si les élèves parviennent à « se mettre à la place » des personnages de littérature. Pour ce faire, le tableau suivant a été utilisé pour identifier l'implication des élèves et leur capacité à se mettre à la place d'un personnage et ainsi quantifier leur degré d'empathie fictionnelle.

Tableau pour évaluer l'implication des élèves et l'empathie fictionnelle :

	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
Écrit de travail n°1				

Ce tableau a été utilisé pour mesurer l'évolution des élèves de la classe dans leur ensemble mais il a avant tout été utilisé pour mesurer l'évolution de six élèves appelés Lila, Yohan, Maya, Élie, Zohra et Dave (les prénoms ayant tous été modifiés). Pour pouvoir opérer une comparaison, ont donc été sélectionnées 6 élèves : 3 filles et 3 garçons, chaque couple (composé d'une fille et d'un garçon) ayant des niveaux différents en français, notamment en littérature et en production d'écrits. En l'espèce, Lila et Yohan ont un niveau avancé en français, Maya et Élie sont des élèves dans la moyenne et Zohra et Dave, eux, sont en difficulté. La finalité de ce tableau était de comparer et d'identifier une différence dans l'implication des élèves dans une œuvre en fonction du contexte (texte avec ou sans stéréotypes, avec des contre-stéréotypes, différence de traitement et de visibilité entre les personnages féminins et masculins...). Cela a également permis d'observer si, après la lecture d'une histoire avec des personnages non-genrés explicitement, les élèves s'attachaient-ils à attribuer un genre à ces personnages et, s'ils le faisaient, le faisaient-ils en se basant sur des stéréotypes ?

Enfin, le débat interprétatif a été l'occasion pour les élèves de fournir un avis argumenté sur leurs lectures et d'exprimer des accords ou désaccords. Ce débat a permis de déterminer si l'empathie fictionnelle est effectivement au service de l'égalité filles-garçons et de voir si, en l'absence de stéréotypes, les élèves se sentent plus inclus dans les lectures et se projettent davantage dans l'histoire et dans les personnages.

Ce protocole de recueil de données a permis d'avoir des observables et des résultats exploitables, facilement intelligibles d'un public n'ayant pas mené directement l'expérience.

III. Les résultats

1. Présentation des résultats

1.1. Présentation et analyse des résultats

En arrivant sur le terrain d'enquête, le premier réflexe a été d'observer le cadre de vie des élèves : les affichages et la bibliothèque de la classe. De ces deux côtés, rien d'alarmant. En effet, les affichages de la classe semblent proportionnés en termes de représentations féminines et masculines et ces personnages ne sont pas dans des situations stéréotypées. Concernant la bibliothèque de la classe, la majorité des livres présents étant des lectures « plaisir » et non des lectures découlant des recommandations officielles, il est possible d'y voir des stéréotypes mais, dans l'ensemble, le rapport entre les représentations féminines et masculines semble également proportionné.

S'agissant de l'observation des élèves et de l'enseignante, il a été observé la posture des élèves pour y déceler des différences et analyser si ces différences pouvaient être du fait de l'enseignante. Pour ce faire, grâce à la grille d'observables réalisée par la *Conférence romande des Bureaux de l'égalité* (Annexe 1), les élèves au complet (23 élèves, soit 9 filles et 14 garçons) ont été observés sur une séance de littérature de 25 minutes. Lors de cette séance, il a été rapporté le nombre de sollicitations directes d'un élève de la part de l'enseignante, le nombre d'interventions spontanées des élèves sans lever la main, le nombre de prises de parole des élèves en levant la main, le nombre de rappels à l'ordre d'un ou une élève par l'enseignante ainsi que le nombre de sollicitations pour la lecture. Cette observation, inscrite dans le tableau ci-dessous, fait une distinction en fonction du genre des élèves.

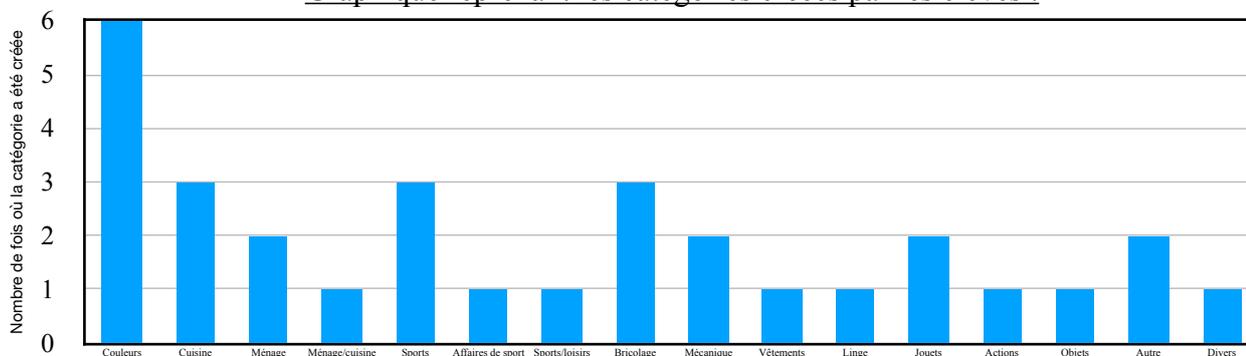
Tableau comparant les interventions des filles et des garçons :

Types d'intervention	Filles	Garçons
Sollicitation directe d'un ou une élève par l'enseignante	9	13
Intervention spontanée d'un ou une élève (sans lever la main)	9	25
Intervention d'un ou une élève en levant la main	2	2
Rappel à l'ordre d'un ou une élève par l'enseignante	3	11
Sollicitation d'un ou une élève pour la lecture	2	8
Total	25	59

À première vue, une différence de participation est clairement observée en fonction du genre de l'élève, avec les garçons qui font 2,4 fois plus d'interventions lors de cette séance que les filles. Cela fait donc 2,7 interventions par fille (25/9) contre 4,2 interventions par garçon (59/14). Cependant, en observant bien les interventions directes d'un élève par l'enseignante, cela se stabilise autour d'une sollicitation par élève, quelque soit son genre. Cette différence de posture lors de cette activité ne semble donc pas être du fait de l'enseignante. En observant plus attentivement les chiffres, le nombre d'interventions des garçons démesurément excessif par rapport aux filles est en réalité biaisé par le nombre d'interventions spontanées sans lever la main et le nombre de rappels à l'ordre de la part de l'enseignante. De ce fait, une différence de posture est nettement observée entre les filles et les garçons avec un comportement plus « permissif » de la part des garçons, cependant cela n'est en rien du fait de l'enseignante qui commettrait des différences. Si le cadre de classe et les interactions entre les élèves et l'enseignante ne semblent pas empreints de stéréotypes et ne relèvent pas d'inégalité entre les filles et les garçons, les élèves possèdent-ils des stéréotypes déjà encrés ?

Grâce à l'activité menée en classe lors de laquelle les élèves devaient classer des images en fonction de critères qu'ils devaient eux-même déterminer, il semblait que les élèves ne possédaient pas une vision stéréotypée du monde, ou du moins ne s'autorisent pas cette vision. En effet, il ressort du tableau classant les images en fonction des catégories créées par les élèves (Annexe 2) et du graphique ci-dessous que les élèves n'ont pas classé les images en fonction de critères stéréotypés et ce, peu importe leur genre.

Graphique reprenant les catégories créées par les élèves :



Pour réaliser ce classement, les 20 élèves présents ont été divisés en six groupes de 3 ou 4 élèves : deux groupes de filles, deux groupes de garçons et deux groupes mixtes. Ils ont été constitués comme suit : le groupe 1 est composé de trois filles, le groupe 2 est composé de 4 filles, les groupes 3 et 4 sont chacun composés de trois garçons, le groupe 5 est composé d'une fille et de deux garçons et enfin le groupe 6 est composé d'une fille et de trois garçons. Cette division des groupes avait pour but d'identifier si les stéréotypes sont différents en fonction du genre des élèves composant le groupe. Cependant, les élèves se sont tous attachés à classer les images en fonction de critères subjectifs comme la couleur, la fonction ou encore le type de tâche présenté sur les images. Pour les images qui leur posaient problème, les élèves ont seulement créé des catégories comme « autre » ou « divers ». Si cette activité n'a pas permis de déterminer avec précision les stéréotypes que possèdent les élèves, l'analyse de leur page de garde dans le journal du personnage le permettra probablement.

Concernant leur page de garde, les élèves ont produit une représentation d'eux-mêmes, soit de façon réaliste, soit en imaginant qu'ils sont le héros d'une histoire (personnage imaginaire). Ici, 75% des élèves ont choisi de se représenter en héros d'une histoire (15/23) avec 70% des garçons qui se représentent en personnage imaginaire (10/14) contre 55% des filles (5/9). S'agissant de l'analyse des illustrations en elles-mêmes, les représentations sont très diverses et, en réalité, peu de stéréotypes s'en dégagent. Au niveau des couleurs, aucune ne prédomine, que ce soit chez les garçons ou chez les filles : davantage de noir, de blanc, de rose, de vert et de rouge du côté des filles contre du noir, du bleu, du rouge et du jaune du côté des garçons. Si une absence de l'utilisation de la couleur rose peut être soulevée du côté des garçons, s'agissant de l'analyse des vêtements dans lesquels ils se sont représentés, ici aucune différence entre les filles et les garçons. En effet, la majorité s'est représentée avec un haut et un pantalon et deux élèves se sont représentés en robe : une fille s'est dessinée en robe de princesse et un garçon s'est dessiné en robe de magicien. Enfin, pour les élèves s'étant représentés en personnage imaginaire, là encore subsiste une grande diversité au niveau des rôles qu'ils s'attribuent et des activités dans lesquelles ils se représentent. À nouveau, pas de stéréotype de genre au niveau des rôles : là où un garçon s'est représenté en footballeur professionnel, une fille s'est également représentée en footballeuse professionnelle, par exemple.

Grâce aux différentes discussions avec les élèves lors des précédentes activités mises en place, il a été observé qu'aucun élève n'a été réfractaire à aborder la notion de stéréotype de genre ou n'a utilisé d'argument d'autorité pour justifier un stéréotype. Lors de ces discussions, les élèves semblaient même affirmer une volonté d'identifier les stéréotypes et de s'en détacher. Cela marque une empathie forte des élèves, ce qui va faciliter la réussite de la mise en place du journal du personnage et permettra donc d'en faire une analyse la plus juste possible. En l'espèce, dans le journal du personnage, douze écrits de travail ont pu être réalisés. Ce qui a donné les résultats suivants :

Tableau pour mesurer l'implication des élèves et l'empathie fictionnelle :

Écrit de travail n°	Nombre total d'élèves	Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés	Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)	Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)	Moyenne du nombre de lignes
1	23	10	82 %	50 %	10
2	22	6	87 %	78 %	7
3	19	7	63 %	80 %	9
4	22	5	64 %	86 %	9
5	21	8	29 %	81 %	8
6	22	8	36 %	86 %	10
7	23	6	39 %	96 %	7
8	22	6	27 %	100 %	7
9	22	5	50 %	86 %	6
10	22	6	64 %	95 %	7
11	23	7	88 %	83 %	6
12	20	12	90 %	85 %	10

Pour bien comprendre ce tableau, il faut savoir que les cinq premiers travaux d'écriture portaient sur l'étude de *Blanche-Neige* (1812), des frères Grimm. S'agissant du premier écrit d'appropriation, les élèves devaient se mettre à la place de Blanche-Neige pour imaginer ses pensées et ses sentiments après que le chasseur l'ait abandonnée seule dans la forêt.

Nombre total d'élèves	Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés	Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)	Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)	Moyenne du nombre de lignes
23	10	82 %	50 %	10

Pour le deuxième travail d'écriture, les élèves devaient imaginer comment se passe la journée de travail de Blanche-Neige, après que les Sept Nains aient accepté de l'accueillir en échange de tâches ménagères. Les élèves étaient invités à exprimer si les tâches qu'elle effectuait étaient agréables ou déplaisantes.

Nombre total d'élèves	Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés	Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)	Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)	Moyenne du nombre de lignes
22	6	87 %	78 %	7

Pour le troisième écrit de travail, les élèves devaient, cette fois-ci, se mettre à la place de la Reine, la belle-mère de Blanche-Neige, pour imaginer comment elle vit le fait de ne plus être la plus belle femme du royaume. De plus, ils devaient imaginer comment cette dernière allait mettre en place son plan machiavélique.

Nombre total d'élèves	Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés	Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)	Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)	Moyenne du nombre de lignes
19	7	63 %	80 %	9

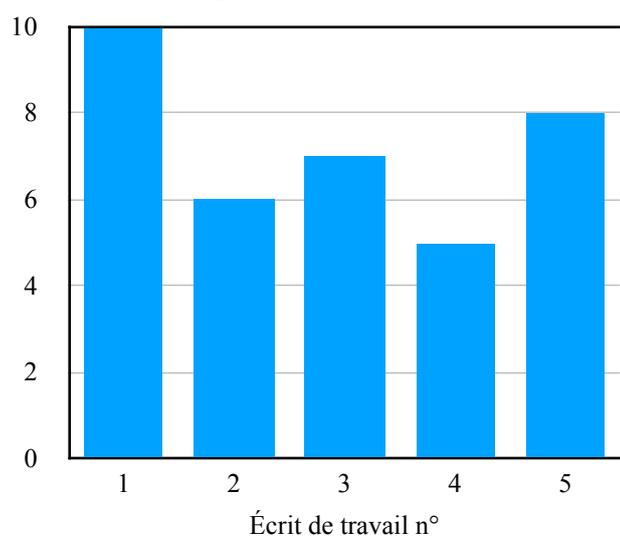
S'agissant du quatrième travail d'écriture, les élèves devaient se mettre à la place d'un des Sept Nains et imaginer ce qu'il ressent lorsqu'il trouve Blanche-Neige sans vie, après la troisième tentative de meurtre de sa belle-mère.

Nombre total d'élèves	Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés	Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)	Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)	Moyenne du nombre de lignes
22	5	64 %	86 %	9

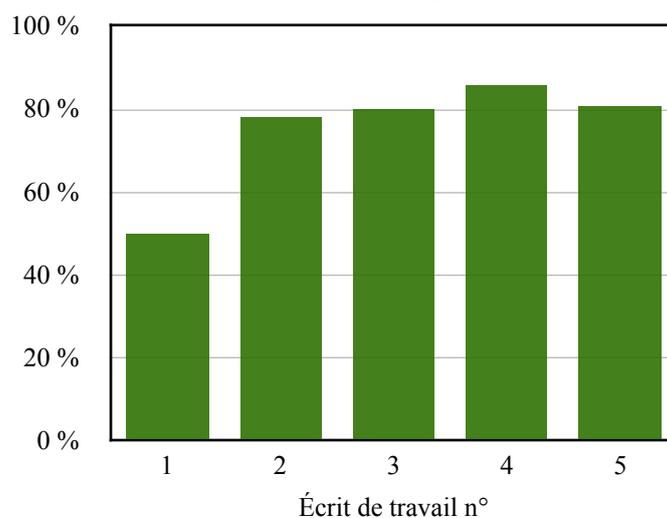
Enfin, pour le dernier écrit de travail sur *Blanche-Neige*, les élèves devaient imaginer les pensées de Blanche-Neige, en entendant, à son réveil, la proposition de mariage du Prince, un homme qu'elle ne connaît pas.

Nombre total d'élèves	Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés	Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)	Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)	Moyenne du nombre de lignes
21	8	29 %	81 %	8

Graphique sur le nombre de pronoms personnels utilisés :



Graphique sur le pourcentage d'élèves ayant respecté les règles d'accord :



- Moyenne du nombre de pronoms personnels mobilisés
- Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)

Lorsque l'on compare le nombre de pronoms personnels mobilisés, il y a une nette chute lors de l'écrit de travail n°4. Cette chute est accompagnée d'une hausse du respect des règles d'accord pour ce même écrit de travail. Lors de cet exercice d'écriture en « je » fictif dans le journal du personnage, la seule variante a été le genre du personnage dans la peau duquel il fallait se mettre. Visiblement, les élèves ont eu plus de mal à se mettre à la place d'un personnage masculin et à exprimer ses sentiments et émotions. Cependant, les élèves ont eu plus de facilité à respecter les règles d'accord en se mettant à la place d'un personnage masculin.

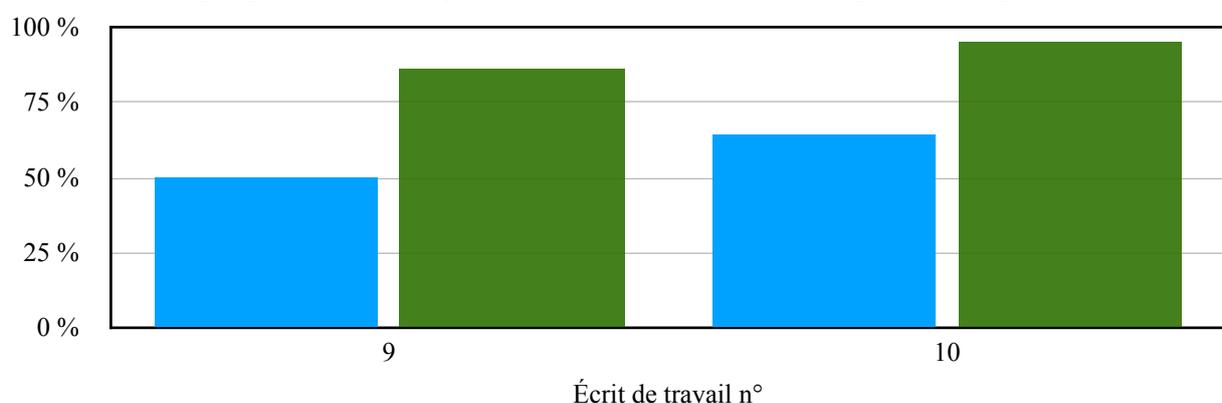
Suite à cela, une séance a été faite autour du livre *Prénom Camille* (2007) de Tieri Briet et Juliette Armagnac, ce qui a ensuite donné lieu à un écrit d'appropriation dans le journal du personnage. En effet, après avoir lu la moitié du livre, les élèves devaient imaginer les aventures de Camille, un enfant au nom mixte. Le genre de l'enfant n'étant pas précisé, ce travail a posé problème à certains élèves qui ont du mal à entrer en écriture. Après cet exercice, la lecture de l'œuvre a pu être reprise et la majorité des élèves ont ressenti une forme de frustration puisque le genre du protagoniste n'est révélé à aucun moment dans l'histoire. Beaucoup ont également essayé de trouver des indices dans les vêtements et la coupe de cheveux du personnage pour lui attribuer un genre. Cela montre que les élèves sont néanmoins attachés à des stéréotypes.

Les séances 7 et 8 portaient sur l'étude de *Tom-Tom et ses idées explosives* (2004) de Jacqueline Cohen, Bernadette Deprès et Catherine Legrand. Dans cette histoire, qui est celle de la boîte de chimie, la tante de Tom-Tom et Nana offre à Tom-Tom une boîte de chimie pour son anniversaire. Elle offre également un cadeau à Nana : une poupée parlante. Pour ces deux séances, les élèves devaient se mettre à la place d'un des personnages, soit Tom-Tom, soit Nana et imaginer ce qu'ils allaient faire avec leur cadeau respectif. Les élèves changeaient ensuite de personnage à la séance suivante.

Lors de la première séance, 16 élèves ont préféré se mettre à la place de Tom-Tom, contre 7 à la place de Nana, soit plus du double : 6 filles et 10 garçons se sont mis à la place de Tom-Tom alors que seulement 3 filles et 4 garçons se sont mis à la place de Nana. À l'issue de la seconde séance, 15 élèves ont affirmé avoir préféré se mettre à la place de Tom-Tom contre 7 à la place de Nana : 11 garçons et 4 filles ont préféré se mettre dans la peau de Tom-Tom contre 4 filles et 3 garçons dans la peau de Nana. Les arguments avancés pour justifier cette préférence envers Tom-Tom sont que Tom-Tom est le personnage principal et, de surcroît, c'est son anniversaire ; Tom-Tom a eu un meilleur cadeau que Nana ; Nana est constamment la victime de son frère, ce qui ne donne pas envie de se mettre à sa place.

Concernant les deux séances suivantes, il s'agit de l'étude de *Verte* (1996) de Marie Desplechin. Ici, deux extraits ont été choisis : le premier, du point de vue de Verte, invitait les élèves à imaginer ses sentiments et l'après-midi que cette dernière a pu vivre aux côtés de sa grand-mère, une sorcière qui tente de l'impressionner avec un tour de magie ; le second, du point de vue de Soufi, le meilleur ami de Verte, invitait les élèves à se mettre à sa place et à exprimer les émotions de celui-ci, subitement rejeté par Verte.

Graphique sur le champ lexical des sentiments et le respect des règles d'accord :

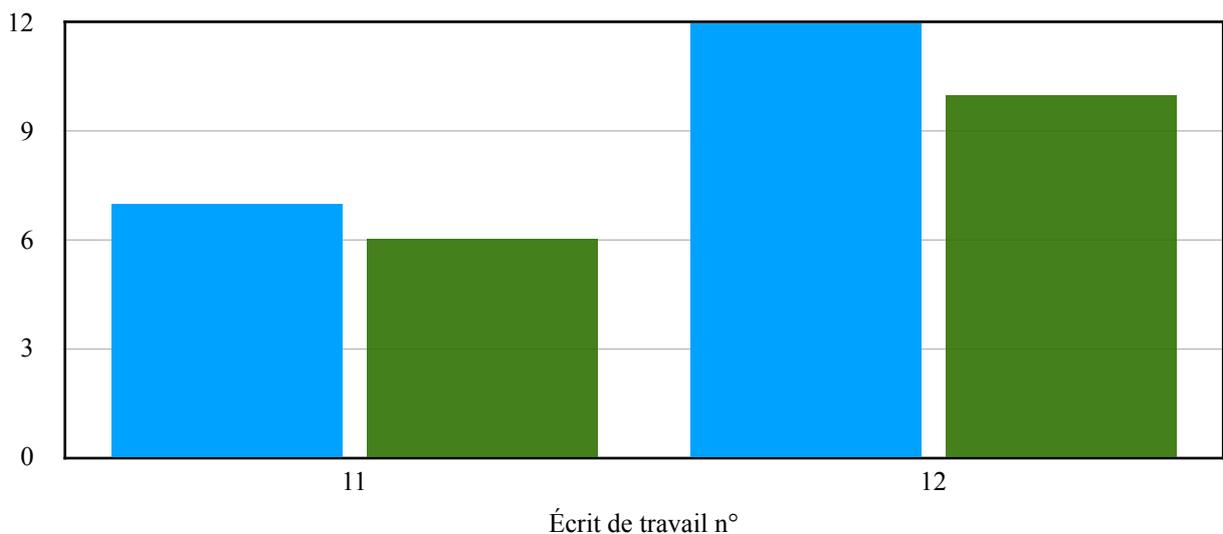


- Moyenne des élèves ayant mobilisé le champ lexical des sentiments (en %)
- Moyenne des élèves ayant respecté les règles d'accord (en %)

Ici, si, contrairement aux écrits de travail sur *Blanche-Neige*, les élèves ont davantage mobilisé le champ lexical des sentiments pour le personnage masculin, il est encore une fois vrai que les élèves respectent davantage les règles d'accord lorsqu'ils écrivent en « je » fictif en se mettant à la place d'un personnage masculin.

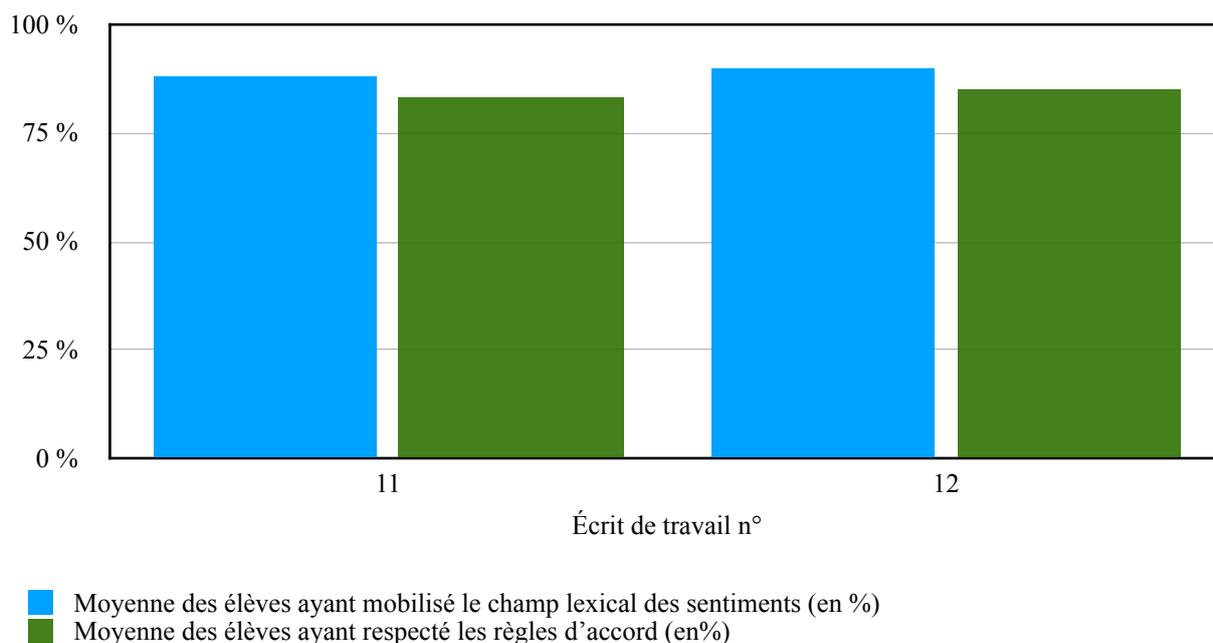
Enfin, les deux dernières séances ont porté sur *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1979) de Christian Bruel et Anne Bozellec. Premièrement, après lecture d'une partie du livre, les élèves devaient produire un écrit pour exprimer les émotions de Julie, l'héroïne de l'histoire, lorsque ses parents la traitent de « garçon manqué ». Lors de la séance suivante, après lecture de la fin du livre, les élèves devaient se mettre à la place d'un petit garçon que Julie rencontre. Celui-ci se trouve dans la même situation que Julie : il est constamment moqué car il « pleure comme une fille ».

Graphique sur le nombre de pronoms personnels mobilisés et le nombre de lignes écrites :



Ici, si les élèves ont utilisé davantage de pronoms personnels pour le personnage masculin, cela s'explique également au vu de la taille moyenne des textes pour l'écrit d'appropriation dans la peau du petit garçon.

Graphique sur le champ lexical des sentiments et le respect des règles d'accord :

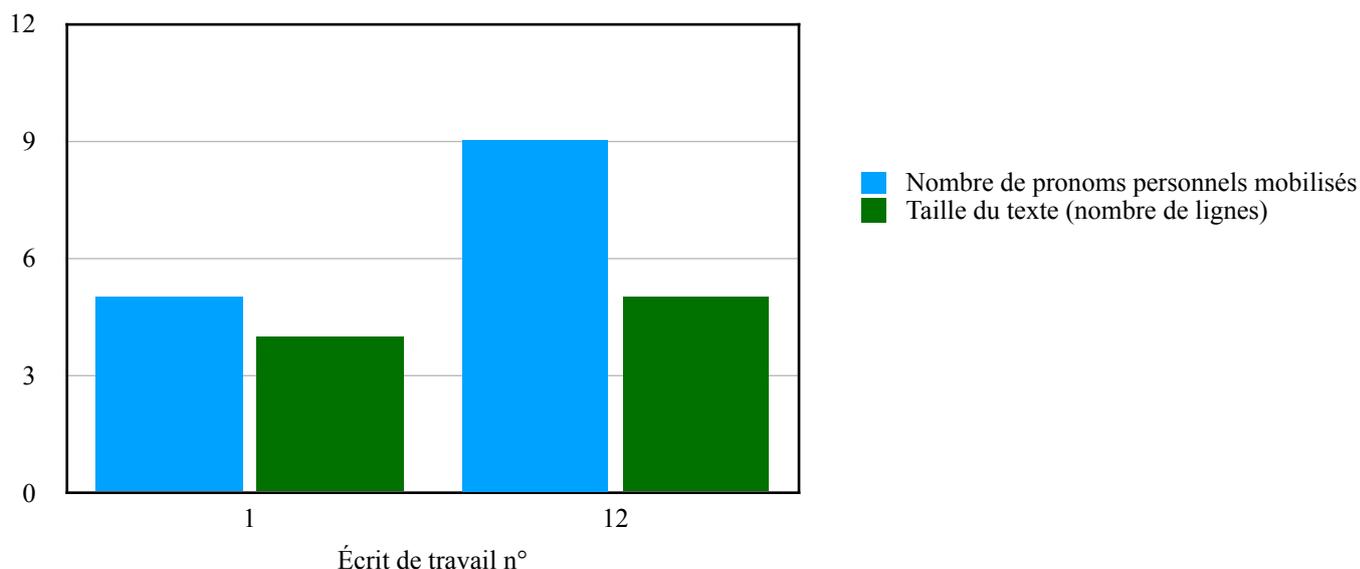


Cependant, sur ces deux derniers écrits dans le journal du personnage. Les élèves ont autant mobilisé le champ lexical des sentiments pour le personnage féminin que pour le personnage masculin. De plus, les règles d'accord ont été respectées, aussi bien lorsqu'ils devaient se mettre à la place de Julie qu'à la place du petit garçon. Ces deux derniers travaux marquent une évolution dans la rigueur que les élèves portent à leurs travaux d'écriture en « je » fictif.

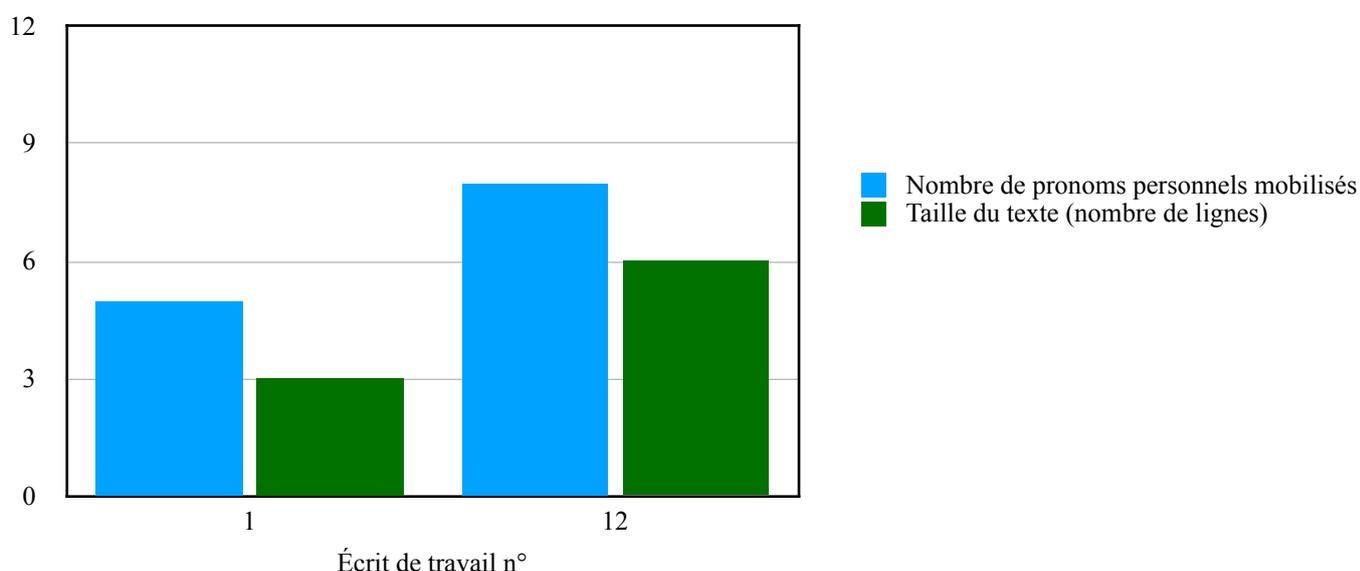
Néanmoins, pour avoir des résultats plus probants, il serait pertinent de regarder plus en détail les travaux produits et, notamment, en s'intéressant aux six élèves précédemment cités. Pour ce faire, il faudra comparer les écrits de travail produits lors de la première séance sur *Blanche-Neige* (1812) et ceux produits lors de la dernière séance sur *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1979).

Concernant les élèves en difficulté, Zohra (Annexe 3) et Dave (Annexe 4), une nette progression a pu être observée concernant la taille de leurs écrits (en nombre de lignes) ainsi que dans l'utilisation des pronoms personnels. De plus, entre son premier et son dernier écrit de travail, Zohra a su mobiliser le champ lexical des sentiments et respecter les règles d'accord.

Graphique comparant le premier et le dernier écrit de travail de Zohra :

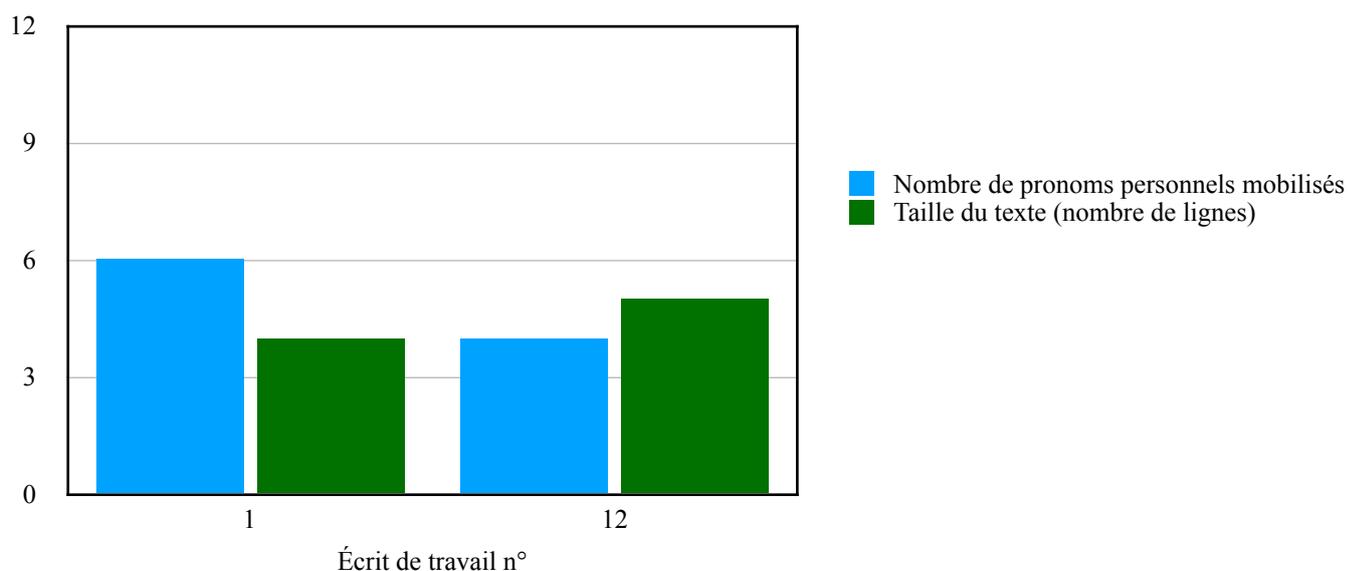


Graphique comparant le premier et le dernier écrit de travail de Dave :

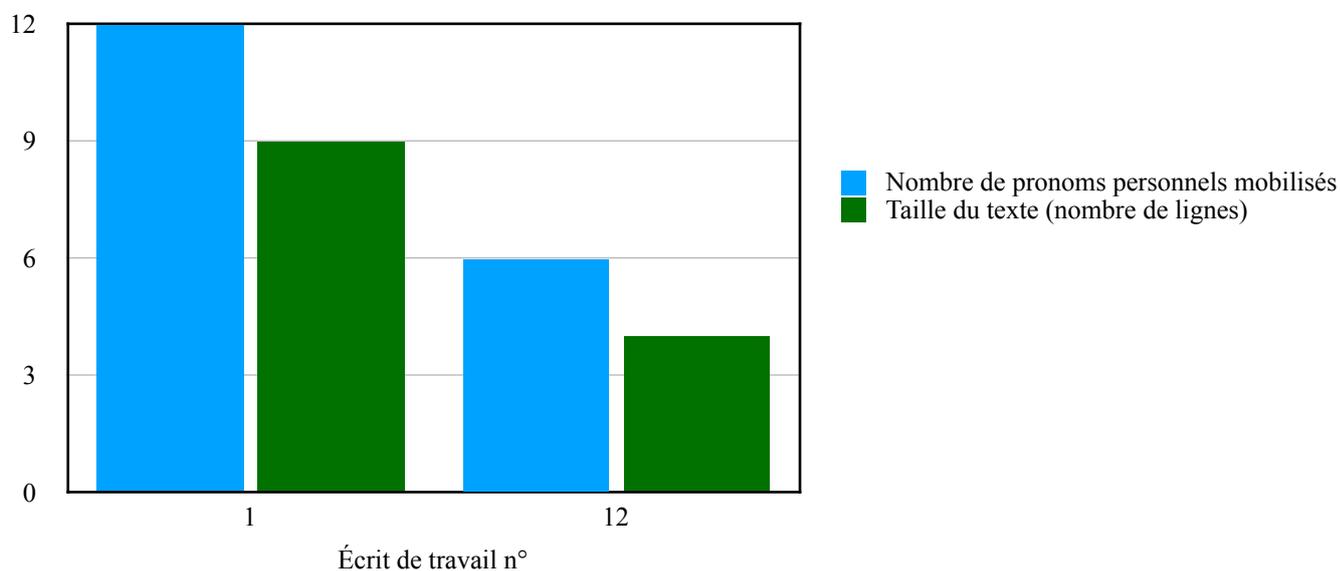


S'agissant de Maya (Annexe 5) et d'Élie (Annexe 6) qui sont des élèves dans la moyenne, l'étude de leurs différents écrits d'appropriation montre que leur implication dans le travail d'écriture fluctue d'une semaine à l'autre. En effet, si le nombre de pronoms personnels employés par Élie baisse entre le premier et le dernier écrit d'appropriation, Maya quant à elle produit un texte plus long entre le premier et le dernier écrit.

Graphique comparant le premier et le dernier écrit de travail de Maya :



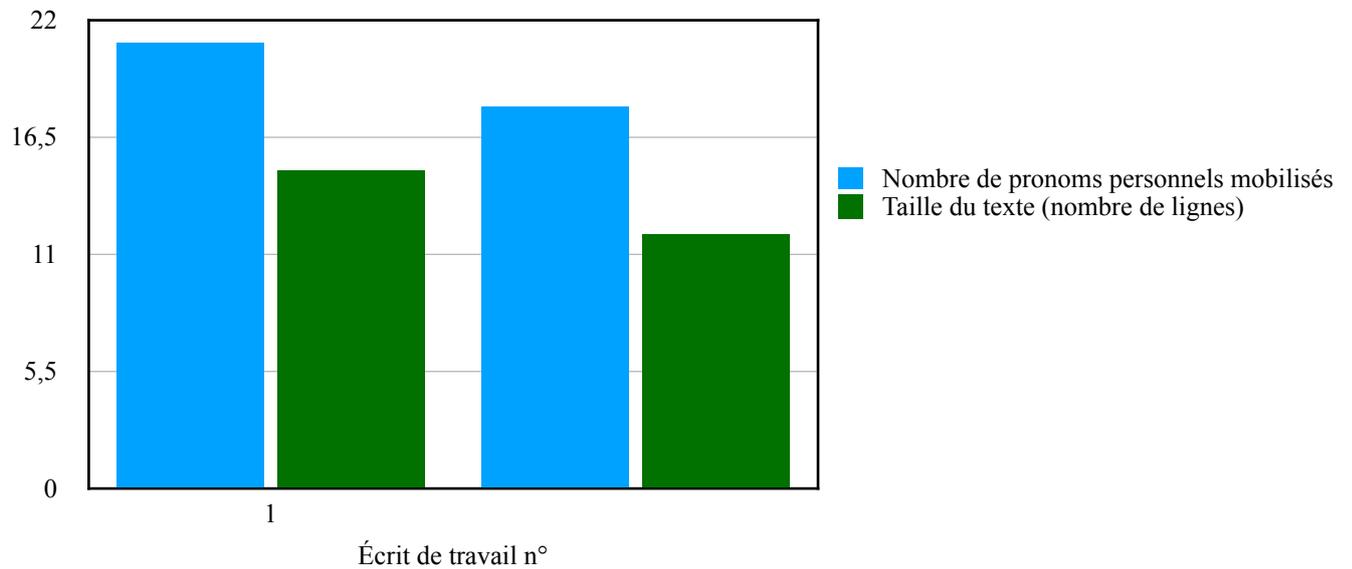
Graphique comparant le premier et le dernier écrit de travail d'Élie :



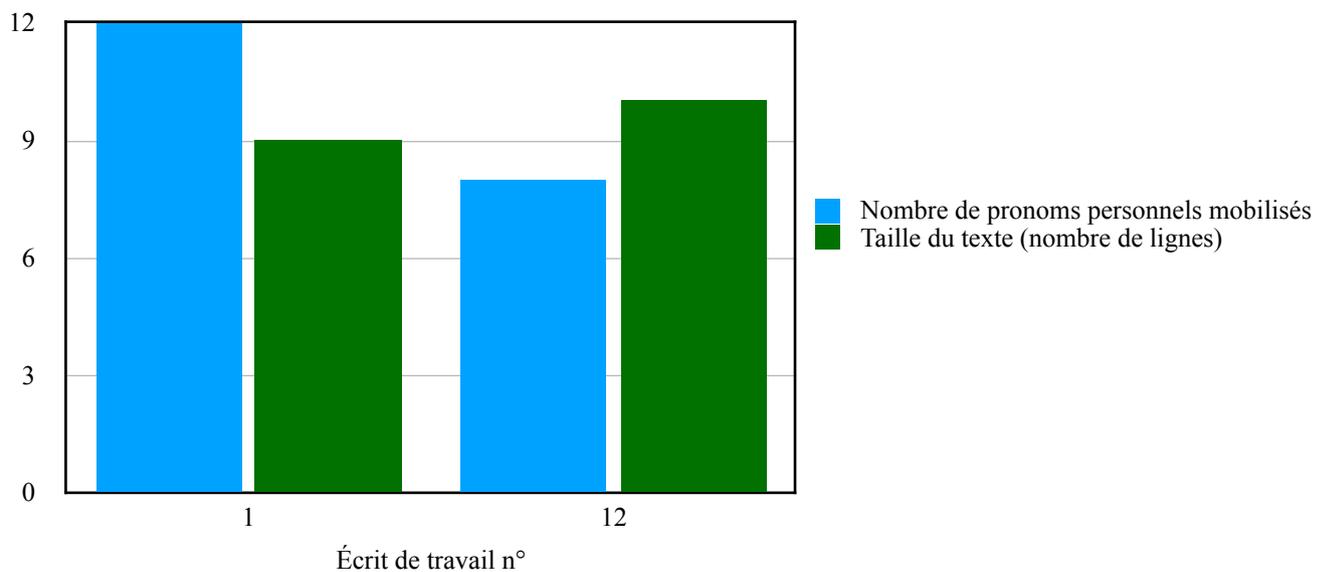
Enfin, pour Lila (Annexe 7) et Yohan (Annexe 8), les élèves ayant plus de facilités, une implication fluctuante est perceptible sur l'étude de l'ensemble de leurs écrits avec néanmoins une certaine rigueur lors de l'étude comparative du premier et du dernier écrit de travail. En effet, si Yohan mobilise moins de pronoms personnels entre le premier et le dernier écrit de

d'appropriation, la taille du texte reste assez constante. Il en est de même pour Lila, que ce soit en termes de quantité de pronoms personnels mobilisés ou du nombre de lignes réalisées.

Graphique comparant le premier et le dernier écrit de travail de Lila :



Graphique comparant le premier et le dernier écrit de travail de Yohan :



Pour finir, il est intéressant d'analyser le débat interprétatif qui fait le bilan de la séquence et qui laisse l'opportunité aux élèves de donner leur avis et de s'exprimer sur leurs ressentis. En effet, ce débat portait sur une phrase du livre *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1979) dans laquelle Julie, le personnage principal, explique que les filles et les garçons sont comme des cornichons ne pouvant se mélanger et ayant chacun leur bocal : les « cornifilles » dans un bocal et les « cornigarçons » dans un autre. Suite à cela, plusieurs questions de relance ont permis de récolter les avis et pensées des élèves sur les stéréotypes, le journal du personnage, ainsi que leurs différentes lectures.

Pour permettre son analyse, ce débat a été retranscrit sous forme d'un verbatim essayant d'être le plus fidèle à la réalité. De ce fait, les mots de remplissage et bégaiements sont retranscrits et les erreurs de grammaire ne sont pas corrigées. Les noms des élèves ont été anonymisés en ne laissant que transparaître leur initiale ainsi que leur genre marqué par le signe « ♀ » lorsqu'il s'agit d'une fille et « ♂ » lorsqu'il s'agit d'un garçon.

La première question permettant d'ouvrir le débat met en lumière la capacité des élèves à éprouver de l'empathie et de la compréhension. Ils exposent des arguments d'expérience pour faire un parallèle entre leur vécu et celui de Julie, la narratrice. Cela met en lumière le fait que les élèves parviennent à se mettre à la place des personnages d'une histoire.

Dans *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Julie dit « on n'a pas le droit de faire un geste de travers. C'est comme si on était chacun dans son bocal. Les cornifilles dans un bocal, les cornigarçons dans un autre ». Que pensez-vous de cette affirmation ?

E♂ : C'est horrible, parce que les filles il faut absolument que ce soit comme on décrit les filles. Par exemple..., elles doivent aimer le rose, elles ont pas le droit par exemple d'aimer le rouge. Bah donc c'est un peu horrible parce que on a le droit de faire ce qui nous plaît. On n'est pas obl... Par exemple, si t'es un garçon t'as le droit de faire de la danse, si t'es une fille t'as le droit de faire du foot.

[...]

Y♂ : C'est vrai parce que souvent les stéréotypes, ils sont présents dans la vie, beh de tous les jours et je trouve qu'elle a raison Julie.

[...]

L♀ : Il devrait y avoir un troisième bocal avec les gens qui veulent changer de sexe. Heu parce qu'on a le droit de, de, d'être une fille et de pas aimer qui on est et de se sentir mieux dans la peau d'un garçon.

[...]

A♂ : Les bocaux ils sont, y a, ça n'existe pas. Par exemple, moi il y beaucoup de gens qui, qui heu, qui me confondent avec une fille mais par contre je ne suis pas mal vu pour avoir les cheveux longs.

[...]

N♂ : Parce qu'à partir du moment où t'es dans un bocal tu peux plus en sortir quoi. Tu peux plus trop en sortir, faut vraiment par exemple que tu choisisses ton bocal alors que si par exemple et beh y a des trous partout et bah t'es libre un peu, tu peux faire ce que tu veux.

E♂ : Beh, hum, beh, on a le droit aussi de, d'être moitié co... cor... moitié dans le bocal des filles, moitié dans le bocal des garçons. Parce que tu peux aimer le foot et le rose, tu peux aimer la danse et le rouge.

Les questions de relance ont permis de laisser les élèves s'exprimer sur les stéréotypes auxquels ils ont pu être confrontés au cours de leurs lectures. Ainsi, les élèves ont pu exposer leur vision du monde et parler de leurs expériences littéraires. De plus, les questions de relance ont également permis aux élèves d'exposer les possibles difficultés rencontrées lors de leurs travaux d'écriture dans le journal du personnage.

D'après vos lectures, y a-t-il une différence de traitement entre les personnages féminins et les personnages masculins ?

L♀ : Oui, plein de fois parce que dans les livres, heu, ils représentent beaucoup les filles, heu, les filles comme elles sont perçues et les garçons comme ils sont perçus. Par exemple heu, dans *Tom-Tom et Nana*, Nana elle porte quasiment tout le temps une robe et Tom-Tom, beh... Et heu, dans d'autres livres aussi... mais c'est rare [...]

É♂ : Heu... bah oui il y a, dans les livres, très souvent les... les filles sont comme ça et les garçons sont... sont d'une autre manière, comme sont les garçons. Et du..., et par exemple dans *Anatole Latuile*, tous les garçons, c'est le cas dans plusieurs livres que j'ai lu, les garçons ils sont souvent pas très intelligents et les filles c'est les plus intelligentes du groupe et c'est elles qui sont les cerveaux du groupe. Et c'est pas vrai du tout. Je dis pas que les filles elles sont bêtes mais elles sont pas plus intelligentes que les garçons. Et que les filles sont souvent moins dynamiques que les garçons aussi.

[...]

E♀ : Heu, comme ils ont dit, y a pas beaucoup de livres où les garçons ont de meilleures qualités que les filles. Les filles, dans les livres, ont plus de qualités, elles ont plus d'idées, elles sont plus intelligentes alors que normalement ça devrait être égal. Normalement, on dit que tout le monde doit être égaux mais c'est pas totalement vrai.

Y♂ : Moi je suis pas trop d'accord avec E♀ parce que dans les livres, heu, les filles elles ont pas toujours des qualités de plus que les garçons. Enfin, elles peuvent être plus intelligentes mais les garçons, dans les livres, si tu vas comme ça, ils sont plus forts et tout. Et en gros, je pense que dans les livres, beh du coup souvent ils se trompent, mais aussi il y a des livres sans stéréotype. Voilà.

[...]

E♂ : Et aussi comme stéréotype, aussi, y a aussi dans les contes classiques, c'est toujours la princesse qui est dans son château, attaquée par un dragon et le prince à cheval arrivant et tuant le dragon, sauvant la princesse qui s'épouse et font de beaux enfants. C'est toujours comme ça et c'est jamais la princesse qui sauve le prince.

[...]

K♂ : [...] Dans *Blanche-Neige*, les nains, c'est des garçons, ils vont aller miner, ils vont récupérer des minerais tandis que Blanche-Neige elle reste à la maison pour faire le ménage et la cuisine.

Avez-vous eu du mal à vous mettre à la place d'un personnage dans le journal du personnage ? Si oui, pourquoi ? Vous mettre à la place d'un personnage masculin lorsque vous êtes une fille ou à la place d'un personnage féminin lorsque vous êtes un garçon vous a-t-il mis en difficulté ?

L♀ : Hum... ça m'a vraiment posé problème, par exemple dans la peau de Tom-Tom parce que j'ai l'habitude... fin, je sais pas trop ce qu'ils font, je suis une fille alors... j'ai pas trop l'habitude de... je sais pas... de faire un peu comme les garçons. Je sais pas s'ils font un peu comme les filles mais... en fait, je sais pas trop. Du coup les... j'avais beaucoup de mal.

[...]

L♂ : Beh moi me mettre à la place d'une fille ou d'un garçon ça m'a pas posé problème parce que les filles et les garçons ont tous leurs qualités.

E♂ : Heu... beh moi ça m'a quand même posé problème pour *Blanche-Neige*, beh parce que comme a dit K♂, les stéréotypes. Blanche-Neige elle lave et tout et moi j'ai pas l'habitude de faire un emploi du temps pour ça. C'est pas moi qui gère. Enfin, il y en a où dans des familles c'est les hommes qui... qui font le ménage et tout mais dans la plupart des maisons c'est plutôt les femmes.

La classe s'agite

E♂ : J'ai dit dans la plupart, j'ai pas dit tout le temps.

[...]

A♂ : Moi, E♂, moi, ma mère elle travaille, mon père, il fait quasi... c'est quasiment tout le temps lui qui fait à manger. C'est lui qui fait le... c'est lui qui passe le balai. C'est lui qui étend le linge et c'est en partie lui qui débarrasse la table. C'est... c'est lui qui fait quasiment tout.

E♂ : Mais j'ai pas dit le contraire hein. Je disais que juste dans la plupart, en tout cas moi et j'en connais bien d'autres qui... où c'est plutôt les femmes. J'ai pas dit que c'était toujours hein. Moi je suis justement... c'est un stéréotype hein... Moi j'essaie pas d'exprimer du mal... mais j'essaie juste de, je sais pas, d'essayer de faire raisonner parce que moi j'ai pas trop d'avis sur ça.

S'agissant des dernières questions de relance, les élèves ont été interrogés pour savoir s'ils identifient pourquoi il leur a été demandé de repérer les stéréotypes d'une histoire et à quoi les écrits en « je » fictif dans le journal du personnage ont servi. Ces questions permettent de savoir si les élèves ont bien identifié le but de cette séquence et s'ils en saisissent l'enjeu.

**À quoi nous a servi de repérer les stéréotypes dans une histoire ?
Dans le journal du personnage, à quoi vous a servi d'écrire à la première personne et de vous mettre à la place d'un personnage ?**

[...]

L♀ : Ça nous a servi, quand tu te mets à la place d'un personnage... tu fais... tu peux dire un peu ce qu'il ressent... ça va aider après, avec les autres à imaginer un peu ce qu'ils ressentent, leurs problèmes [...]

[...]

N♂ : Ah oui bah ça nous a servi déjà à réfléchir à quoi il ressentait. Par exemple, quand on se mettait à la place de Blanche-Neige ou par exemple des Sept Nains quand Blanche-Neige ils pensaient qu'elle était morte, bah du coup on pouvait écrire à quoi, qu'est-ce qu'ils ressentaient et ainsi de suite.

J♀ : [...] Heu bah moi je dis pourquoi ça a servi de les, de les, des les re... de les apprendre et de les travailler sur les stéréotypes, bah moi je dis ça sert à ne pas en créer. Et par exemple on dit... heu... bah à ne pas en créer et à dire... beh on a le droit de le faire... même si voilà. Ne pas relancer et ne pas se faire une idée que les filles n'ont pas le droit de faire du foot ou les garçons n'ont pas le droit de faire de la danse. C'est pour pas en créer je pense, ne pas relancer.

[...]

É♂ : Parce que si, si les stéréotypes sont... continuent d'exister beh les Hommes, avec un grand « H » sont plus égaux.

Enseignante : L'égalité ! Pourquoi c'est important de déconstruire les stéréotypes ?

[...]

É♂ : Bah parce que c'est faux.

L'analyse de ces différents résultats va permettre de répondre aux hypothèses formulées précédemment.

1.2. Réponse aux hypothèses

La première hypothèse était que des différences de posture et d'attitude seraient observées entre les élèves avec une différence possible en fonction du genre de l'élève. Cela a effectivement été le cas avec une attitude plus « permissive » de la part des garçons, due notamment à leur surnombre. Cette attitude n'était pas due à une différence de traitement entre les filles et les garçons de la part de l'enseignante. En effet, celle-ci veillait à les rappeler à l'ordre et s'adressait autant aux filles qu'aux garçons. Le pourcentage d'interactions enseignante-filles et enseignante-garçons étant sensiblement le même, et ce dans une classe

dépourvue de stéréotypes, cela a permis d'opérer un recueil de données dans les conditions adéquates.

La deuxième hypothèse portait sur le fait que les élèves possèdent des stéréotypes de genre encrés et assumés. Cette hypothèse fut partiellement validée. En l'espèce, les élèves possèdent bien des stéréotypes. Cela est par exemple visible lors du débat interprétatif avec un élève qui indique que les tâches ménagères sont davantage une activité féminine. Cependant, ces stéréotypes ne sont pas assumés. En effet, lors de l'activité au cours de laquelle les élèves devaient trier des images en fonction de critères qu'ils devaient eux-même déterminer, il semblait que les élèves ne possédaient pas de stéréotypes. Ils avaient tous trié les images en fonction de critères subjectifs liés à l'utilisation de l'objet. Néanmoins, lors de la mise en commun, aucun groupe n'a su exprimer pourquoi ils avaient mis à l'écart certaines images en créant des catégories « autre » ou « divers ». Lors de ce dialogue, le groupe 6 (Annexe 2), avait créé une catégorie « divers » pour le poupon, le rouge à lèvres et la robe et cela avait donné lieu à l'échange suivant :

M♀: On a fait une catégorie à part parce que c'est pour les filles.

E♂ : Il faut pas le dire.

M♀: Oui c'est pour les filles mais ça se dit pas.

Cet échange montre bel et bien que les élèves possèdent des stéréotypes mais qu'ils ne s'autorisent pas à les exprimer.

S'agissant des dernières hypothèses, elles portaient sur le fait que les écrits de travail en « je » fictif permettent aux élèves de développer leur empathie fictionnelle qui va elle-même les aider à prendre conscience des stéréotypes et ainsi les déconstruire. S'agissant de ces hypothèses, il est possible d'affirmer que les écrits d'appropriation en « je » fictif ont aidé les élèves à développer leur empathie fictionnelle. En effet, cette empathie fictionnelle est visible dans les écrits des élèves (Annexes de 3 à 8) avec notamment un plus grand nombre de pronoms personnels mobilisés pour les élèves en difficulté : Zohra (Annexe 3) et Dave (Annexe 4). De plus, a été observée une évolution de la part des élèves pour coller au style d'écriture et de pensée du personnage de l'histoire. Cette évolution est notable pour Lila qui, lors de son premier écrit de travail, avait mis en scène Blanche-Neige au milieu de dinosaures

(Annexe 7). Son dernier écrit de travail témoigne d'un effort pour se mettre à la place du personnage et imiter son mode de pensée en reprenant son style d'écriture.

Grâce aux écrits de travail en « je » fictif, les élèves ont bel et bien développé leur empathie fictionnelle ce qui les a aidés à prendre conscience des stéréotypes de genre et, notamment, en faisant un parallèle avec leur vie quotidienne. Cela est visible lors du débat interprétatif qui a donné lieu à la question de relance suivante :

Selon vous, y a-t-il des choses réservées aux filles et des choses réservées aux garçons ?

[...]

L♀ : Moi je dis non parce que tout le monde a le droit de choisir ses activités.

[...]

É♂ : Beh moi je suis d'accord qu'il y a des activités où y a plus de filles que de garçons et l'inverse mais par exemple ma cousine elle fait de la danse, heu, y a un garçon dedans et moi je fais du foot et y a des filles. On a le droit de choisir notre activité mais j'avoue qu'il y a des activités où y a plus de filles que de garçons et plus de garçons que de filles.

N♂ : Bah moi du coup j'aimerais rebondir sur ce qu'a dit É♂ aussi, mais y a des sports par exemple comme la danse c'est un peu plus perçu comme, on a le droit les garçons, on a très bien le droit d'y aller, mais c'est un peu plus perçu... comment dire... pour les filles. On a tous le droit d'y aller mais c'est mal perçu pour les garçons quoi.

[...]

N♂ : Du coup je reviens sur ce que j'ai dit, par exemple sur le foot. Bah, peut-être que c'est mal perçu pour les filles mais par exemple y en a qui sont très très fortes au foot, même y a des filles qui sont peut-être meilleures que des garçons. Et du coup, si on dit, par exemple, « non tu vas pas faire du foot, t'es une fille », comme ça, bah du coup, bah elle pourrait peut-être pas faire, déjà, le sport qu'elle veut et peut-être elle serait beaucoup moins... heu... elle pourra pas un peu montrer son talent au foot.

Néanmoins, il serait ambitieux de dire que cette séquence a permis de déconstruire tous les stéréotypes de genre chez les élèves. En effet, lors de l'échange ci-dessus, les élèves s'accordaient tous pour dire qu'il n'y avait pas d'activité réservée aux filles ni d'activité réservée aux garçons. Cependant, un élève souligne qu'au football, il doit exister « des filles qui sont peut-être meilleures que des garçons ». Cette idée, qui part initialement d'un bon sentiment et qui veut illustrer que les filles sont aussi aptes à jouer au football que les garçons, soulève un nouveau stéréotype qui est que les filles sont moins fortes au football que les garçons et, de manière générale, moins fortes dans les activités physiques. Cette séquence a

donc permis aux élèves de développer leur empathie fictionnelle et d'être davantage vigilants aux stéréotypes mais ne suffira pas, à elle seule, à les déconstruire.

Pour aller plus en détail sur ces résultats, il sera intéressant d'en discuter pour les mettre en parallèle avec des travaux de recherche.

2. Discussion des résultats

2.1. Interprétation des résultats

Il est pertinent de mettre en parallèle les résultats obtenus lors de cette séquence avec ceux que Véronique Larrivé a obtenus et qu'elle expose dans l'ouvrage, *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (2018), au chapitre « Empathie fictionnelle, journal du personnage et compétences scripturales ». En effet, Véronique Larrivé a mené une expérimentation de 2010 à 2014 sur des élèves de CM2 et de Sixième, expérimentation au cours de laquelle elle a déterminé si les écrits en « je » fictif dans un journal du personnage permettent d'améliorer l'aptitude des élèves à l'empathie fictionnelle. Cette expérimentation s'est faite dans des conditions similaires à celles exposées dans ce mémoire. En l'espèce, Véronique Larrivé a, elle aussi, étudié des écrits de travail dits « de premier jet » et s'est basée sur des critères d'étude tels que le nombre de pronoms personnels employés par les élèves, le champ lexical des sentiments mobilisé ou encore la taille des écrits produits. Elle en est arrivée à la conclusion que l'expression en « je » fictif aide à l'immersion fictionnelle : « [...] il semble donc bien que l'écriture en "je" fictif, quel que soit le niveau de compétences des élèves, constitue une aide pour l'expression, car l'immersion fictionnelle qu'elle impose est ressentie comme étant à la fois ludique, libératrice et fructueuse ».

Tout comme observé précédemment dans l'analyse des résultats, Larrivé a également observé une évolution dans les écrits de travail des élèves en difficulté. En effet, les modalités d'écriture en « je » fictif ainsi que la forme que prennent ces écrits semblent mettre davantage en réussite les élèves en difficulté. Elle indique qu' « Il est possible qu'ils soient liés aux modalités d'écriture (écrits réguliers, au fil de la plume, non évalués) qui auraient graduellement offert à ces élèves la "sécurité scripturale" qui leur était nécessaire [...] ». Elle ajoute « Il est également envisageable que les progrès soient dus à la simulation qui sert de déclencheur à l'écriture, un état mental auquel ces élèves se seraient progressivement formés

au cours de la séquence ». Les écrits en « je » fictif semblent donc moteurs pour produire des écrits ainsi que pour comprendre et exprimer les pensées des personnages. De plus, s'ils semblent permettre aux élèves moyens et à ceux ayant des facilités de s'en saisir avec agilité, ils permettent aussi aux élèves en difficulté de s'y sentir à l'aise et en confiance. Larrivé expose que « L'analyse comparée des quantités d'écrits produits avec le *journal de personnage* semble donc bien montrer que ce dispositif, qui prévoit beaucoup de travaux en «je» fictif, n'est pas seulement motivant comme projet de classe, mais permet bien aux élèves les plus fragiles de s'investir physiquement dans l'écriture et d'augmenter le volume de leurs productions ». Cette séquence a donc permis d'en arriver aux mêmes conclusions que Larrivé selon lesquelles l'écriture en « je » fictif permet de développer l'empathie fictionnelle des élèves et semble un moyen efficace pour exprimer les sentiments et pensées des personnages.

Le travail mené confirme les hypothèses émises sur le rôle de l'écriture en « je » fictif comme moteur de l'écriture fictionnelle : les écrits s'avèrent riches, non seulement par la quantité d'écrit produit, traduisant un intérêt indéniable des élèves pour le personnage, mais aussi pour les témoignages qu'ils présentent de la recherche de cohésion fictionnelle par l'élève.

Si l'origine du *journal de personnage* est une recherche sur les écrits de travail susceptibles d'améliorer la lecture littéraire des élèves de cycle 3 et de développer leurs compétences en compréhension de récit, ce dispositif d'écriture est devenu parallèlement, en raison de la force du jeu fictionnel, un projet d'écriture motivant, permettant d'obtenir des écrits qui témoignent de capacités d'écriture renforcées chez les élèves. En tant que dispositif pour accompagner la lecture de récit, nous pensons donc que le *journal de personnage* développe tout à la fois les compétences de lecteur et les compétences de scripteur des élèves. (Larrivé, *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, 2018, p.214).

Si les résultats obtenus semblent corroborer avec ceux que des chercheurs et chercheuses ont obtenus, des limites sont néanmoins existantes avec ce type de recueil de données.

2.2. Les limites

Cette expérimentation comporte des limites qu'il est important de noter pour prendre du recul sur les résultats obtenus.

La première concerne la temporalité. En l'espèce, cette expérimentation et ce recueil de données se sont faits sur 6 mois. Autrement dit, sur une période très courte comparée à la scolarité des élèves. De par, le problème sociétal que sont les stéréotypes de genre et leur enracinement dans la société, il est nécessaire d'opérer un travail sur le long terme. En effet, pour observer des changements notables ainsi qu'un réinvestissement de l'empathie fictionnelle pour lutter durablement contre les stéréotypes de genre, il sera important d'opérer un travail constant et ce dès la maternelle et jusqu'à la fin de la scolarité des élèves.

La deuxième limite concerne les effectifs puisque cette expérimentation n'a été faite que sur un échantillon réduit. En effet, cette expérimentation et ce recueil de données n'ont été menés que sur une classe de 23 élèves et sur un seul niveau (des CM2), il est donc difficile d'en tirer des conclusions. Si toutefois les résultats obtenus concordent avec ceux obtenus par Véronique Larrivé, il est difficile de savoir s'il existe une réelle corrélation ou si cela est simplement le fruit du hasard.

De plus, les données obtenues peuvent grandement fluctuer d'une semaine à l'autre et rendre certains résultats assez contradictoires. En effet, les élèves étant des sujets sensibles à leur environnement, leur état ainsi que leurs conditions de travail peuvent être différentes d'une semaine à l'autre (attention, fatigue, envie...). De ce fait, certains résultats ont davantage été mis en avant lors de la présentation pour ne pas fausser l'analyse.

Enfin, la forme du débat n'a pas permis de recueillir la parole de tous puisque les élèves les plus timides ne se sont pas exprimés. De surcroît, le débat ne permet pas aux élèves d'exprimer le fond de leur pensée. C'est par exemple le cas lorsqu'un élève a indiqué que les tâches ménagères étaient davantage une activité féminine. Il s'est immédiatement repris et a étayé son propos lorsque la classe s'est agitée et a commencé à exprimer un mécontentement.

E♂ : Heu... beh moi ça m'a quand même posé problème pour *Blanche-Neige*, beh parce que comme a dit K♂, les stéréotypes. Blanche-Neige elle lave et tout et moi j'ai pas l'habitude de faire un emploi du temps pour ça. C'est pas moi qui gère. Enfin, il y en a où dans des familles c'est les hommes qui... qui font le ménage et tout mais dans la plupart des maisons c'est plutôt les femmes.

La classe s'agite

[...]

E♂ : Mais j'ai pas dit le contraire hein. Je disais que juste dans la plupart, en tout cas moi et j'en connais bien d'autres qui... où c'est plutôt les femmes. J'ai pas dit que c'était toujours hein. Moi je suis justement... c'est un stéréotype hein... Moi j'essaie pas d'exprimer du mal... mais j'essaie juste de, je sais pas, d'essayer de faire raisonner parce que moi j'ai pas trop d'avis sur ça.

Avec le débat, les élèves ne s'autorisent pas à tout dire, ils exposent donc des propos pour plaire à leurs pairs et être en accord avec la pensée dominante.

De plus, ayant des stéréotypes intériorisés, les élèves ne les expriment pas ou ne s'autorisent pas à les exprimer et, sans la verbalisation de ces stéréotypes, il sera impossible d'entamer un dialogue et donc de les déconstruire.

Suite à l'analyse et la discussion des ces résultats, il sera possible de répondre aux différentes questions de recherche.

2.3. Réponse aux questions de recherche

La première question de recherche portait sur les possibles évolutions s'agissant des différences de traitement des figures féminines et masculines dans la littérature jeunesse du XIX ème siècle à aujourd'hui. Grâce aux différents travaux de la recherche, il a été déterminé que les stéréotypes dans la littérature jeunesse, et plus largement dans la littérature de façon générale, ne touchent pas uniquement les figures féminines mais enferment également les figures masculines dans des comportements stéréotypés. Bien que les stéréotypes touchent autant les figures féminines que masculines, une nette évolution est visible depuis l'essor de mouvements féministes dans les années 70. Malgré une évolution, les représentations des filles et des garçons dans la littérature jeunesse ne sont pas égalitaires mais, toutefois, moins marquées par les stéréotypes de genre.

La deuxième question de recherche portait sur le fait de savoir si ces représentations stéréotypées avaient une influence sur la perception des élèves. En résumé, est-ce que les élèves possédaient des stéréotypes avant de commencer la séquence sur l'empathie fictionnelle ? Si, à première vue, les élèves ne semblaient pas posséder de stéréotypes, leur attitude en classe semblait stéréotypée. En l'espèce, les garçons prenaient davantage de libertés que les filles, notamment en prenant la parole spontanément, sans attendre qu'elle leur soit donnée. De plus, lors des différents échanges avec les élèves, des pensées stéréotypées ont été mises en évidence, seulement, les élèves ne s'autorisent à les exprimer à voix haute. En effet, ils possédaient des stéréotypes mais ne savaient pas les définir comme tels, ils savaient seulement que ces pensées ne devaient pas être dites, sans savoir expliquer pourquoi. Les élèves ont pu s'exprimer sur certains de leurs stéréotypes en disant : « ça ne se dit pas », néanmoins ils croyaient en leur for intérieur en ces stéréotypes mais ne s'autorisaient quand même pas à les reconnaître. À la fin de la séquence, les élèves ont su expliquer pourquoi il ne faut pas véhiculer de stéréotypes et pourquoi « ça ne se dit pas » : simplement parce que les stéréotypes sont faux.

Enfin, la dernière question de recherche portait sur le fait que l'empathie fictionnelle puisse sensibiliser les élèves à l'égalité filles-garçons. Grâce aux écrits d'appropriation en

« je » fictif dans le journal du personnage, les élèves ont développé leur empathie fictionnelle et ont réussi à davantage comprendre les états mentaux des personnages. Ce travail leur a permis de se mettre avec plus de facilité à la place des personnages et, ainsi, de mieux se représenter leurs sentiments et leurs émotions. Les élèves ont également su exprimer que le travail sur l'empathie fictionnelle avait comme finalité de repérer les stéréotypes afin de les déconstruire. Même si cette séquence ne sera pas suffisante pour déconstruire durablement les stéréotypes de genre chez les élèves, ce travail a néanmoins permis aux élèves d'y être plus attentifs et ce, même après la fin de la séquence. En effet, lors de travaux en classe, il était possible d'entendre les élèves dire « c'est un stéréotype » lorsqu'ils y étaient confrontés, notamment lors de lectures offertes.

Conclusion

En conclusion, ce travail de recherche permettait de mettre en lumière l'enjeu social, sociétal et scolaire qu'est l'égalité filles-garçons et proposait d'apporter un moyen de lutte face aux stéréotypes grâce au développement de l'empathie fictionnelle. La littérature jeunesse a été un support pertinent pour aborder les stéréotypes et le développement de l'empathie fictionnelle semble être un catalyseur pour lutter contre les stéréotypes de genre. Néanmoins, un changement des comportements et des mentalités ne pourra se faire qu'avec un travail sans relâche sur le long terme. Il apparaît donc important de travailler sur l'égalité filles-garçons dès la maternelle et jusqu'à la fin de la scolarité des élèves, et ce chaque année, tout au long de l'année et de manière interdisciplinaire. C'est d'ailleurs ce que prévoit le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* à la compétence CC6 : « Agir en éducateur et selon des principes éthiques » et qui dispose que les enseignants et enseignantes doivent « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ».

De plus, les écrits en « je » fictif dans le journal du personnage permettent non seulement de développer l'empathie fictionnelle mais ils permettent aussi de faciliter la compréhension d'un texte par les élèves. Et, de surcroît, permettent d'améliorer les compétences de lecteur et de scripteur des élèves. Parce que cela mobilise un ensemble de compétences, les enseignants et enseignantes ont tout intérêt à travailler l'empathie fictionnelle et notamment au travers d'écrits d'appropriation en « je » fictif dans un journal du personnage.

Enfin, si l'empathie fictionnelle semble être au service de l'égalité filles-garçons, l'égalité filles-garçons semble, elle aussi, être au service de l'empathie fictionnelle. En effet, il y a une corrélation entre la capacité à entrer en empathie fictionnelle avec un personnage et la présence de stéréotypes dans cette même histoire. Cette interdépendance est visible lorsque l'on compare les écrits de travail autour de *Blanche-Neige* (1812) et ceux autour de *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1979). En effet, lors du cinquième et dernier écrit de travail sur *Blanche-Neige*, 29% des élèves ont mobilisé le champ lexical des sentiments, contre 90% lors du dernier écrit de travail sur *Histoire de Julie qui avait une ombre de*

garçon. Il pourrait donc être pertinent d'étudier comment l'égalité filles-garçons peut être mise au service de l'empathie fictionnelle.

Bibliographie

Ouvrages :

Campoli, C., Claustre, D., Dormoy, D., & Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*. Hatier.

Chabrol Gagne, N. (2011). *Filles d'albums : Les représentations du féminin dans l'album*. l'Atelier du poisson soluble.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). 4. Quel corpus enseigner ? In *Pour une lecture littéraire: Vol. 2e éd.* (p. 151-160). De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/pour-une-lecture-litteraire--9782804147068-p-151.htm>

Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In *L'Empathie* (p. 19-49). Odile Jacob.

<https://doi.org/10.3917/oj.berth.2004.01.0017>

Larrivé, V. (2018a). Empathie fictionnelle, journal de personnage et compétences scripturales. In C. Brissaud & et al (Éds.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (p. 183-208). Presses universitaires de Namur., <https://hal.science/hal-04766488>

Meutelet, S., & Pariente, M. (2020). *Genre et Marketing. Chapitre 9. Les stéréotypes de genre dans la littérature pour enfants : Le cas des J'aime Lire*. p.182-201 Cairn.info. (s. d.).

Consulté 5 janvier 2024

<https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/genre-et-marketing-2020--9782376873693-page-182.htm?ref=doi>

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Éditions du Seuil.

Articles de revues :

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 (France)*, 57(2), 261-292.

<https://doi.org/10.3917/popu.202.0261>

Cromer, S., Brugeilles, C., & Cromer, I. (2014). La fin des clichés ? *L'école des parents*, 607(2), 32-33.

<https://doi.org/10.3917/epar.607.0032>

Connan-Pintado, C. (2019). Stéréotypes et littérature de jeunesse. *Hermès, La Revue*, 83(1), 105-110.

<https://doi.org/10.3917/herm.083.0105>

Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65(1), 89-95.

<https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, Article 83.

<https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>

Jenny, L. (2008). N'IMAGINEZ JAMAIS Pour une pédagogie littéraire de l'immersion. *Versants*, n°57-1, p.93-102

Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le français aujourd'hui*, 201(2), 67-76.

<https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067>

Manuelian, M., Magnan-Rahimi, N., & Laroque, L. (2016). La littérature pour la jeunesse et le genre : Un corpus face à ses contradictions ? *Le français aujourd'hui*, 193(2), 45-62.

<https://doi.org/10.3917/lfa.193.0045>

Montmasson, D. (2019). La réception, par les enfants, des normes de genre transmises par la littérature de jeunesse : Entre socialisation familiale et découverte de nouveaux modèles de comportement. *Recherches & éducations*.

<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7075>

Novelle, A. D., & Molénat, X. (2014). Jolies princesses et petits machos:Entretien avec le. *Sciences Humaines*, 259(5), 14-14. <https://doi.org/10.3917/sh.259.0014>

Rouxel, A. (2004) « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements, « Les actes de la DESCO », Scéren / *CRDP de l'Académie de Versailles*, p. 19-30.

Théorie du genre. (2016, octobre 3). L'Express.

https://www.lexpress.fr/societe/theorie-du-genre-ou-egalite-entre-les-sexes_1836853.html

Articles de loi :

Article 1—Déclaration du 26 août 1789 des droits de l'homme et du citoyen. - *Légifrance*. (s. d.). Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006527426

Article L121-1—Code de l'éducation—*Légifrance*. (s. d.). Consulté 20 novembre 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982346

Article L312-17-1—Code de l'éducation—*Légifrance*. (s. d.). Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000022469852

Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. - Légifrance. (s. d.). Consulté 3 mai 2024, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070887>

Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989). (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 4 mai 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 | Conseil constitutionnel. (s. d.). Consulté 15 mai 2024, à l'adresse <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>

Supports ministériels :

Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe1.htm>

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024

Égalité filles-garçons et prévention des violences sexistes et sexuelles. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>

Éduquer contre le racisme et l'antisémitisme. (s. d.). Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/eduquer-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme/stereotypes-et-prejuges.html>

Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2024. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 3 mai 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2024-413799>

Formation des enseignants. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté 5 mai 2025, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Lecture : Construire le parcours d'un lecteur autonome. (s. d.-a). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté 4 janvier 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Lutter contre les stéréotypes de genre et le sexisme—Egalité de genre—Www.coe.int. (s. d.). Egalité de genre. Consulté 8 juin 2025, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/genderequality/gender-stereotypes-and-sexism>

Ministère de l'Education : Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO N°10 du 9 mars 2000—Organisation générale. (s. d.). Consulté 4 mai 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm>

Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023, *J'enseigne au cycle 3*. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 20 novembre 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco. Consulté 13 mai 2025, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3>

Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire en cycle 3 : pourquoi et comment s'est opérée cette sélection , Éducol

Sites web :

L'école de l'égalité. (2019, février 7). egalite.ch. Consulté 29 septembre 2024, à l'adresse <https://egalite.ch/projets/lecole-de-legalite/>

Annexes :

Annexe 1 :

Composition de la classe : nombre de filles
..... nombre de garçons

Discipline :

Jour et heure de l'observation :

Compter

Types d'intervention	Filles	Garçons	Commentaires/précisions
Sollicitation directe d'un·e élève par l'enseignant·e (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée) pour un questionnement faisant appel à du rappel de notions (rappel des notions travaillées lors du dernier cours par exemple)			
Sollicitation directe d'un·e élève par l'enseignant·e (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée) pour un questionnement faisant appel à la réflexion			
Intervention spontanée d'un·e élève (sans lever la main)			
Intervention d'un·e élève en levant la main (interventions du type « questions à l'enseignant·e »)			
Interruption d'un·e élève (noter le sexe de l'élève qui coupe la parole à sa ou son camarade)			
Rappel à l'ordre d'un·e élève par l'enseignant·e			
Appel au tableau par l'enseignant·e			
Autres indicateurs, selon les classes :			
TOTAL			

D'après l'école de l'égalité, réalisé par la Conférence romande des Bureaux de l'égalité

Annexe 2 :

Tableau classant les images en fonction des catégories créées par les élèves :

								
Groupe 1	Couleur	Couleur	Couleur	Couleur	Cuisine	Cuisine	Ménage	Ménage
Groupe 2	Couleur	Couleur	Couleur	Couleur	Cuisine	Cuisine	Linge	Linge
Groupe 3	Couleur	Couleur	Couleur	Couleur	Ménage	Ménage	Ménage	Ménage
Groupe 4	Couleur	Couleur	Couleur	Couleur	Cuisine	Cuisine	Autre	Vêtement
Groupe 5	Couleur	Couleur	Couleur	Couleur	Action	Action	Action	Action
Groupe 6	Couleur	Couleur	Couleur	Couleur	Ménage/ cuisine	Ménage/ cuisine	Ménage/ cuisine	Ménage/ cuisine
								
Groupe 1	Affaires de sport	Affaires de sport	Affaires de sport	Mécanique	Mécanique	Jouet	Ménage	Jouet
Groupe 2	Sport	Sport	Sport	Mécanique	Mécanique	Jouet	Jouet	Jouet
Groupe 3	Sport	Sport	Sport	Bricolage	Bricolage	Autre	Autre	Couleur
Groupe 4	Sport/loisir	Sport/loisir	Sport/loisir	Bricolage	Bricolage	Sport/loisir	Vêtement	Autre
Groupe 5	Objet	Action	Objet	Action	Objet	Objet	Objet	Action
Groupe 6	Sport	Sport	Sport	Bricolage	Bricolage	Divers	Divers	Divers

Sources :

Images libres de droit issues d'internet :

- Robe : https://st2.depositphotos.com/1001284/5202/v/600/depositphotos_52023705-stock-illustration-pink-dress.jpg
 Ballon de foot : https://st4.depositphotos.com/12039320/19771/i/600/depositphotos_197718048-stock-photo-cropped-shot-family-standing-together.jpg
 Caisse à outils : https://st4.depositphotos.com/13349494/22485/i/600/depositphotos_224852120-stock-photo-close-various-tools-wooden-table.jpg
 Vaisselle : https://st4.depositphotos.com/12982378/23123/i/600/depositphotos_231230860-stock-photo-pretty-mother-rubber-gloves-washing.jpg
 Gants de boxe : <https://images.pexels.com/photos/6739946/pexels-photo-6739946.jpeg?auto=compress&cs=tinysrgb&w=1260&h=750&dpr=1>
 Poupon : <https://images.pexels.com/photos/3578326/pexels-photo-3578326.jpeg?auto=compress&cs=tinysrgb&w=1260&h=750&dpr=1>
 Danse : <https://images.pexels.com/photos/3901639/pexels-photo-3901639.jpeg?auto=compress&cs=tinysrgb&w=1260&h=750&dpr=1>

Images issues de la littérature jeunesse :

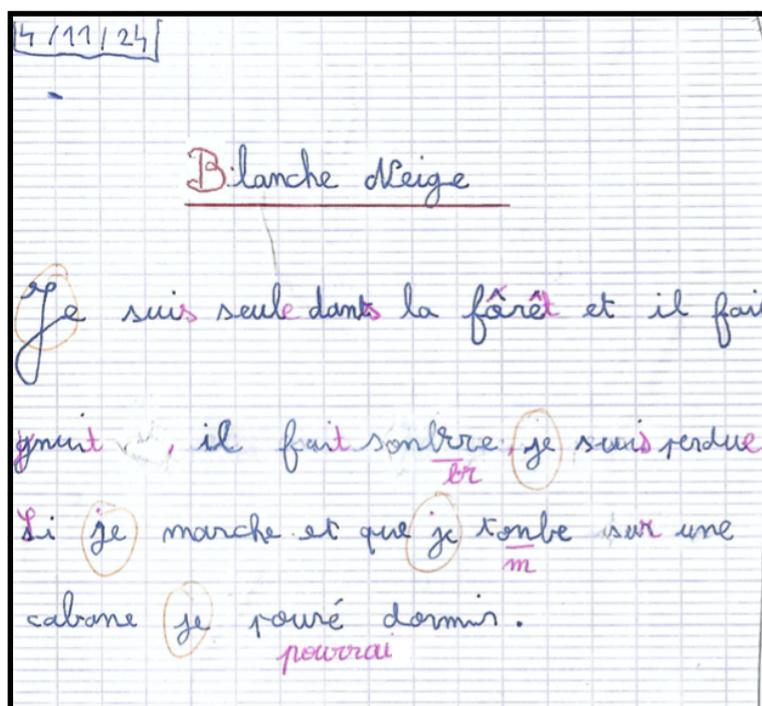
- Cuisine : *À Calicochon* - Anthony Browne
 Maquillage : *Le rouge à lèvres* - Laura Dockrill
 Machine à laver : *À Calicochon* - Anthony Browne
 Mécanique : *À Calicochon* - Anthony Browne
 Repassage : *À Calicochon* - Anthony Browne

Annexe 3 :

Tableau pour mesurer l'implication et l'empathie fictionnelle de Zohra :

Écrit de travail n°	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
1	5	Non	Non	4
2	6	Oui	Oui	8
3	10	Oui	Oui	10
4	4	Non	Oui	5
5	7	Oui	Oui	7
6	9	Oui	Oui/non	7
7	2	Non	Oui	4
8	3	Oui	Oui	3
9	3	Non	Oui	4
10	6	Oui	Oui	3
11	3	Non	Oui	4
12	9	Oui	Oui	5

Écrit de travail n°1 de Zohra :

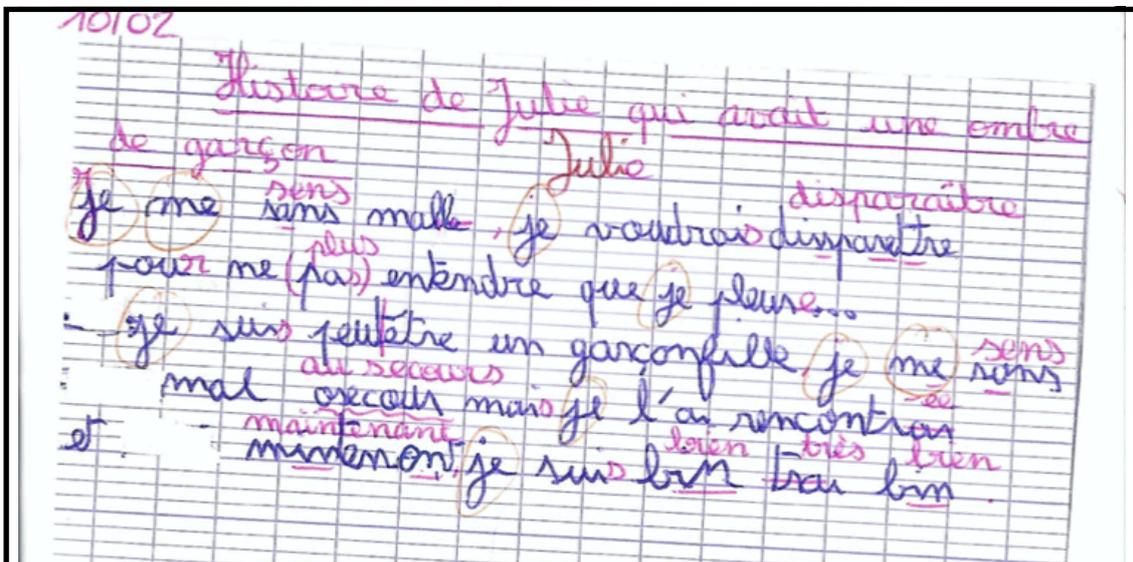


04/11/24

Blanche-Neige

Je suis seule dans la forêt et il fait nuit, il fait sombre, je suis perdue. Si je marche et que je tombe sur une cabane, je pourrai dormir.

Écrit de travail n°12 de Zohra :



10/02

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

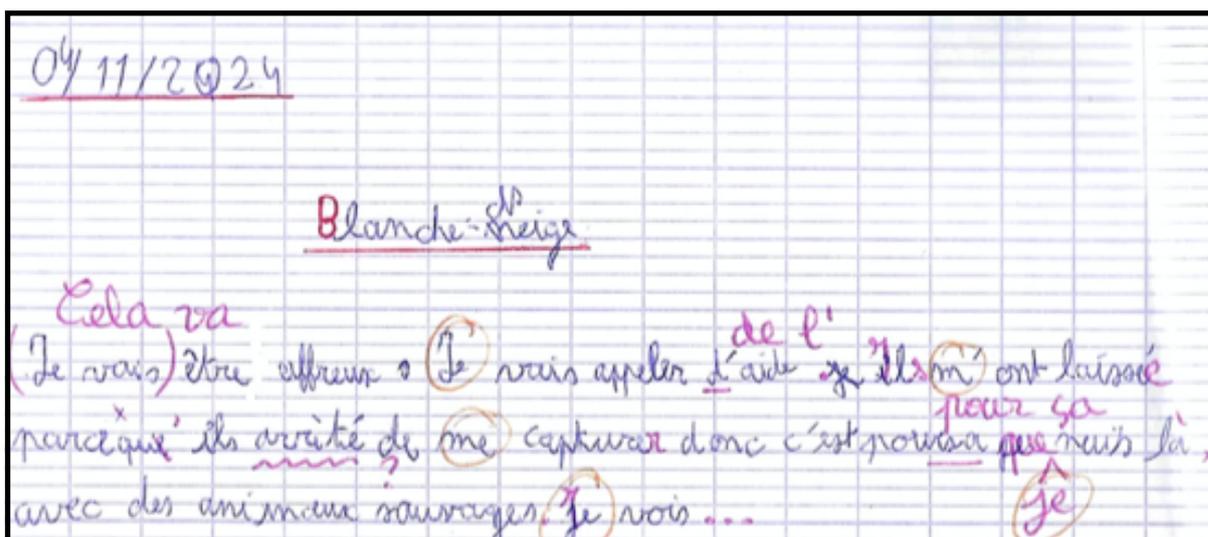
Je me sens nul, je voudrais disparaître pour ne [plus] entendre que je pleure...
Je suis peut-être un garçonfille, je me sens mal, au secours. Mais je l'ai rencontrée et maintenant je suis bien, très bien.

Annexe 4 :

Tableau pour mesurer l'implication et l'empathie fictionnelle de Dave :

Écrit de travail n°	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
1	5	Oui	Non	3
2	4	Oui	Non	4
3	6	Non	Oui/non	3
4	3	Non	Oui	4
5	7	Non	Oui	6
6	11	Non	Oui/non	5
7	10	Non	Oui	7
8	7	Non	Oui	7
9	1	Non	Oui	2
10	3	Non	Oui	4
11	7	Oui	Non	4
12	8	Oui	Non	6

Écrit de travail n°1 de Dave :



04/11/2024

Blanche-Neige

[Cela va être] affreux. Je vais appeler de l'aide. Ils m'ont laissée parce qu'ils n'arrivaient ? de me capturer donc c'est pour ça que [je] suis là avec des animaux sauvages. Je vois...

Écrit de travail n°12 de Dave :

10/02

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

Ils me traitent comme une fille, j'en ai marre. Ho, je rencontre une fille qui s'appelle Julie elle est dans la même situation que moi. Je ne suis pas le seul et aussi je vais me venger, je vais prendre un hélicoptère). Hi hi, Julie pourquoi ils t'appellent un garçon manqué ?

10/02

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

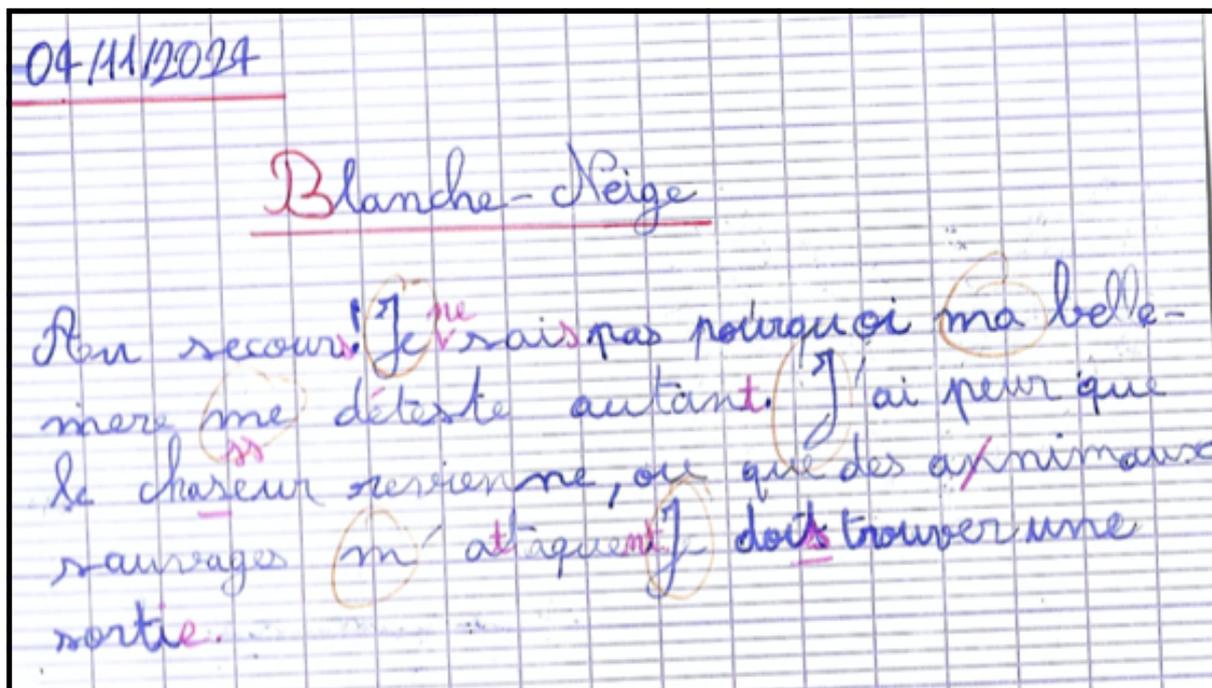
Ils me traitent [comme] une fille, j'en ai marre. Ho, je rencontre une fille qui s'appelle Julie, elle est dans la même situation que moi. Je [ne] suis pas [le] seul et aussi je vais me venger, je vais prendre un hélicoptère. Hi hi, Julie pourquoi ils t'appellent garçon manqué ?

Annexe 5 :

Tableau pour mesurer l'implication et l'empathie fictionnelle de Maya :

Écrit de travail n°	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
1	6	Oui	Oui	4
2	8	Oui	Oui	7
3	Absente	Absente	Absente	Absente
4	0	Non	Oui	4
5	10	Non	Oui	7
6	9	Non	Oui	9
7	3	Non	Oui	5
8	5	Non	Oui	7
9	6	Oui	Oui	7
10	3	Oui	Oui	9
11	6	Oui	Oui	7
12	4	Oui	Oui	5

Écrit de travail n°1 de Maya :



04/11/2024

Blanche-Neige

Au secours ! Je [ne] sais pas pourquoi la belle-mère me déteste autant. J'ai peur que le chasseur revienne ou que des animaux sauvages m'attaquent. Je dois trouver une sortie.

Écrit de travail n°12 de Maya :

10/02/25 Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon
C'est triste (que je trouve) quelqu'un de trouver comme moi. Mais bon je suis quand même un peu soulagé. Je me demande ce qu'il lui est arrivée pour qu'elle veuille se cacher dans la terre.

10/02/2025

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

C'est triste [de trouver] quelqu'un comme moi. Mais bon, je suis quand même un peu soulagé. Je me demande ce qu'il lui est arrivée pour qu'elle veuille se cacher dans la terre.

Annexe 6 :

Tableau pour mesurer l'implication et l'empathie fictionnelle d'Élie :

Écrit de travail n°	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
1	12	Oui	Oui	9
2	9	Non	Oui	7
3	3	Non	Oui/non	7
4	2	Oui	Oui	7
5	5	Non	Oui/non	7
6	5	Oui	Oui	6
7	6	Oui	Oui	4
8	3	Non	Oui	3
9	4	Non	Oui	3
10	8	Oui	Oui	5
11	10	Oui	Oui	7
12	6	Non	Oui	4

Écrit de travail n°1 d'Élie :

04/11/2024

Blanche - Meige

J'ai eu ^{vc} vraiment peur, j'ai bien cru qu'il allait ^{me} tuer, heureusement qu'il s'est ^{mal} laissé sauer. Mais maintenant, je ^{me} retrouve coincé dans cette forêt. Mais bon, c'est mieux que de mourir. Je pense que ^{je} vais ^{me} créer un alibi pour ne pas ^{me} faire dénoncer et puis il faut très vite ^{me} échapper de cette forêt. Je connais cette forêt et il y a des gros monstres ^{vc} vraiment horribles que ^{je} n'ai pas envie de rencontrer.

04/11/2024

Blanche-Neige

J'ai eu vraiment peur, j'ai bien cru qu'il allait me tuer, heureusement qu'il m'a laissé la [vie] sauve. Mais maintenant, je me retrouve coincée dans cette forêt. Mais bon, c'est mieux que de mourir. Je pense que je vais me créer un abri pour ne pas me faire dévorer et puis il fait très froid dans cette forêt. Je connais cette forêt et il y a des gros monstres vraiment horribles que je n'ai pas envie de rencontrer...

Écrit de travail n°12 d'Élie :

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon
BOUUUUUH!!!!!! Pourquoi on ne fait que me
traiter comme si j'étais une fille. Pourtant je ne leur
ai rien fait à eux, moi. Mais bref, grâce à Julie j'ai
compris que j'avais le droit d'être un garfille.

10/02/2025

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

BOUUUUUH!!!!!! Pourquoi on ne fait que me traiter comme si j'étais une fille. Pourtant, je ne leur ai rien fait à eux, moi. Mais bref, grâce à Julie j'ai compris que j'avais le droit d'être un garfille.

Annexe 7 :

Tableau pour mesurer l'implication et l'empathie fictionnelle de Lila :

Écrit de travail n°	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
1	21	Non	Oui	15
2	16	Oui	Oui/non	10
3	Absente	Absente	Absente	Absente
4	21	Oui	Oui	10
5	12	Oui	Oui/non	7
6	7	Non	Oui	8
7	8	Non	Oui	7
8	5	Oui	Oui	5
9	8	Non	Oui	6
10	5	Oui	Oui	6
11	6	Non	Oui	6
12	18	Oui	Oui	12

Écrit de travail n°1 de Lila :

04/11/2024 Blanche - neige

Je suis seule dans la forêt j'ai peur, j'ai froid, et j'ai faim. J'entends un drôle de bruit : boom, boom, boom me voilà face à un ^{ankylorhina} ankylosaure. Il broute mais où est son troupeau ^{eau?} elle est toute seule comme moi. Je commence à lui raconter ^{mon} mon histoire tout à coup, elle ^{se} redresse, ^{me} j'incline la tête ^{pour} pour me contempler que je me la ^{comprends} comprend pas. Soudain, je lui demande si "petite bête" ^{si} lui vient comme surnom. Elle me force dessus, je n'ai pas le temps ^{de} de réagir que ^{gron} gron un ^{tyrex} tyrex me force également dessus. ^{ankylorhina} L'ankylosaure me pousse doucement et boom un coup de marteau pour ^{ce} cet ^{carnivore} carnivore, il finit par partir et me boue une grotte, je rentre ^{rien} rien, "petite bête" se couche devant moi, alors je ^{sens} me sens en sécurité, je m'endors rapidement. ^{un petit peu hors sujet}

04/11/2024

Blanche-Neige

Je suis seule dans la forêt, j'ai peur, j'ai froid, et j'ai faim. J'entends un drôle de bruit : boum, boum, boum, me voilà face à un Ankylosaure. Il broute mais où est son troupeau [?] Elle est toute seule comme moi. Je commence à lui raconter mon histoire. Tout à coup, elle [se] redresse. J'incline la tête [pour] montrer que je ne la comprends pas. Soudain, je lui demande si « petite bosse » ça lui irait comme surnom. Elle me fonce dessus, je n'ai pas le temps [de] réagir que : grrr ! Un Tyrex me fonce également dessus. L'Ankylosaure me pousse doucement et boum un coup de massue pour ce carnivore, il finit par partir. Je me trouve une grotte, je rentre, « petite bosse » se couche devant moi, alors je me sens en sécurité, je m'endors rapidement.

Écrit de travail n°12 de Lila :

10/02/2025 Histoire de Julie qui avait
une ombre de garçons

Et c'est toujours la même chose, pourquoi tout le monde me traite (d'une) fille. Et comme toujours je pars au parc pour me consoler. Le parc c'est mon refuge, c'est un peu comme ma 2^{ème} maison. Tiens, quelque chose bouge au loin, j'ai peur mais je vais me comporter comme un garçon. Je me rapproche mais c'est une fille, elle s'enterre, je crois que fais-tu là ? Elle me répond puis me pose une question. Je pleure car tout le monde me dit que je suis comme une fille. Elle est dans la même position que moi, elle sort de son trou et elle s'assoit à mes côtés. Je crois bien que je l'...

10/02/2025

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

Et c'est toujours la même chose, pourquoi tout le monde me traite [de] fille. Et comme toujours, je pars au parc pour me consoler. Le parc c'est mon refuge, c'est un peu comme ma 2^{ème} maison. Tiens, quelque chose bouge au loin, j'ai peur mais je vais me comporter comme un garçon. Je me rapproche mais c'est une fille, elle s'enterre je crois. Que fais-tu là ? Elle me répond puis me pose une question. Je pleure car tout le monde me dit que je suis comme une fille. Elle est dans la même position que moi, elle sort de son trou et elle s'assoit à mes côtés. Je crois bien que je l'...

Annexe 7 :

Tableau pour mesurer l'implication et l'empathie fictionnelle de Yohan :

Écrit de travail n°	Nombre de pronoms personnels mobilisés	Champ lexical des sentiments mobilisé (oui/non)	Accords respectés : au féminin si le personnage est féminin et au masculin si le personnage est masculin (oui/non)	Taille du texte (nombre de lignes)
1	12	Oui	Oui	9
2	6	Oui	Oui	5
3	4	Oui	Oui	9
4	5	Oui	Oui	10
5	9	Non	Oui	7
6	16	Non	Oui/non	15
7	9	Non	Oui	11
8	6	Non	Oui	7
9	Absent	Absent	Absent	Absent
10	6	Oui	Oui	9
11	5	Oui	Oui	9
12	8	Oui	Oui	10

Écrit de travail n°1 de Yohan :

04/11/24

Blanche-Neige (1)

Maintenant, je suis seule, j'ai beaucoup couru après que ce chasseur m'^{ait} est laissée la vie. Je n'avais jamais été aussi loin dans la forêt, j'ai peur. Je pleure, adossée à cet arbre. Quelqu'un ou quelqu'une ^{me} veut du mal, j'en suis sûre et certaine, mais qui et surtout pourquoi? Je pleure, enfin bon, c'est pas sangloter qui ^{me} fera trouver un abri pour la nuit! Je pleure, je ne sais pas quoi faire! Je ^{pourrais} me construire une cabane... non jamais! Bon alors, quoi!?

04/11/24

Blanche-Neige

Maintenant, je suis seule, j'ai beaucoup couru après que ce chasseur m'ait laissée la vie. Je n'avais jamais été aussi loin dans la forêt, j'ai peur. Je pleure, adossée à cet arbre. Quelqu'un ou quelqu'une me veut du mal, j'en suis sûre et certaine, mais qui et surtout pourquoi ? Je pleure, enfin bon, [ce n']est pas sangloter qui me fera trouver un abri pour la nuit ! Je pleure, je ne sais pas quoi faire ! Je pourrais me construire une cabane... non jamais ! Bon alors, quoi ?!

Écrit de travail n°12 de Yohan :

10/2/25

Histoire de Julie qui avait une ombre
de garçon

J'en ai marre que tout le monde disent que je suis une fille!
C'est vrai quoi, il faut qu'ils arrêtent ! Je vais partir pleurer au parc.

Je suis revenu du parc. J'ai trouvé une fille qui s'enterrait !!! Elle m'a dit que tout le monde la traitaient de garçon manqué. Elle est un peu comme moi en fait...

Finalement, si je devenais une fille?

10/02/25

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon

J'en ai marre que tout le monde dise que je suis une fille !

C'est vrai quoi, il faut qu'ils arrêtent ! Je vais partir pleurer au parc.

Je suis revenu du parc. J'ai trouvé une fille qui s'enterrait !!! Elle m'a dit que tout le monde la traitait de garçon manqué. Elle est un peu comme moi en fait...

Finalement, si je devenais une fille [?]