HAL
open science

Le genre et les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse : eléments de compréhension de l'éducation sentimentale des jeunes en France

Virginie Houadec

To cite this version:

Virginie Houadec. Le genre et les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse : eléments de compréhension de l'éducation sentimentale des jeunes en France. Etudes sur le genre. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT : 2013TOU20123 . tel-01017356

HAL Id: tel-01017356

https://theses.hal.science/tel-01017356

Submitted on 2 Jul 2014

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

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

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Cotutelle internationale avec :

Présentée et soutenue par :
Virginie HOUADEC

Le mercredi 4 décembre 2013

Titre :

Le genre et les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse : éléments de compréhension de l'éducation sentimentale des jeunes en France.

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED TESC : Sociologie

Unité de recherche :
LISST (Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires) Cers , UMR 5193.

Directeur(s) de Thèse :

Anne SAUVAGEOT, professeure des universités - HDR,
sociologie, Université Toulouse Le Mirail

Rapporteurs :
Nicole MOSCONI, professeure des universités - HDR, sciences de l'éducation,
Université Paris 10 - Nanterre
Farinaz FASSA, professeure assistante, sociologie de l'éducation, Université de Lausanne

Autre(s) membre(s) du jury :

André TRICOT, professeur des universités - HDR, psychologie, Université Toulouse Le Mirail
Mariangela ROSELLI, maîtresse de conférences en sociologie, Université Toulouse Le Mirail
Cendrine MARRO, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, HDR,
Université Paris 10 - Nanterre

Le genre et les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse : éléments de compréhension de l'éducation sentimentale des jeunes en France.

Sous la direction d'Anne Sauvageot

Table des matières

Table des matières 3
Remerciements 6
Introduction générale 9
Première partie : Littérature Enfance et Classes 22
Chapitre 1 Littérature Genre et Amour 26
De l'Éducation à l'éducation sentimentale, les précurseurs. 27
I.1.1.1. L'Émile ou l'éducation 27
I.1.1.2. Pour une éducation intellectuelle et sentimentale 29
I.1.1.3. Intériorisation des attentes des adultes 30
I.1.1.4. L'amoureuse dans *Le Deuxième sexe* 32
I.1.1.5. Discrimination naturelle ? 32
I.1.1.6. Des romans de formation 34
Et l'amour dans tout ça ? 36
I.1.2.1. Le drame des sexes 36
I.1.2.2. Pour l'amour d'Harriet 38
I.1.2.3. Chimie de l'amour ? 39
Comment étudier notre objet ? La méthode 42
I.1.3.1. Explosion discursive, Fragments d'un discours amoureux 43
I.1.3.2. Explosion iconographique 45
I.1.3.3. Caractériser son objet 51
I.1.3.4. Le question du choix du corpus 53
I.1.3.5. Typologie amoureuse 55
Les contes 57
Les corps 61
I.1.5.1. Des butoirs pour la pensée 61
I.1.5.2. L'arrangement des sexes 63
I.1.5.3. Le vêtement 64
I.1.5.4. Les valeurs 64
Le genre 66
I.1.6.1. La domination masculine 67
I.1.6.2. Classes sociales 70
Conclusion 71
Ce qu'il faut retenir du chapitre I 73
Chapitre II Enfance et Littérature de jeunesse 74
Littérature de jeunesse, miroir de l'évolution du statut de l'enfant 75
I.2.1.1. Le statut de l'enfant au cours des siècles 75
I.2.1.2. La littérature d'enfance et de jeunesse 79
I.2.1.3. Une littérature qui apprend à bien penser 80
La littérature de jeunesse, une littérature sexiste 84
I.2.2.1. Attention Album ! 84
I.2.2.2. Le sexisme au programme ? 86
Où on parle d'amour 98
I.2.3.1. L'amour pour les six – onze ans 98
I.2.3.2. Les amoureux célèbres de la littérature de jeunesse 100
I.2.3.3. Les symboles liés aux amoureux de la littérature de jeunesse 103
La recherche en littérature de jeunesse 105
I.2.4.1. Le livre, vecteur d'expérience 105

I.2.4.2. À quel.le lecteur.trice s'adresse la liste du ministère. 106
I.2.4.3. Comment se construit la passion de la lecture chez le jeune enfant? 107
I.2.4.4. Le rôle incontournable du stéréotype dans la littérature de jeunesse..... 109
Conclusion..... 110
Ce qu'il faut retenir du chapitre II..... 110
Chapitre III. Le huis-clos de la classe……110
Comment se construisent les représentations que les enfants ont d'eux-mêmes ? 111
Des filles et des garçons en classe..... 114
I.3.2.1. La recherche sur la mixité en France 116
I.3.2.2. Le recrutement et la formation des enseignant.e.s 117
I.3.2.3. Observations sur la gestion genrée de la classe 118
La cour de récréation..... 126
I.3.3.1. La hiérarchie des espaces..... 129
I.3.3.2. Les jeux mixtes et les jeux de contact ou " l'amour sur la place publique " 131
Que se passe-t-il quand les adultes interviennent ?..... 132
I.3.4.1. Les conseils d'enfants 132
I.3.4.2. Une réappropriation du territoire par les filles..... 133
Conclusion..... 136
Ce qu'il faut retenir du chapitre III 136
Conclusion de la première partie……..……136
Deuxième partie : Liste de référence et méthodologie……..……138
Introduction 140
Chapitre I La liste de référence……..……140
Les enjeux. 141
II.1.1.2. Pour l'initiatrice de la liste..... 144
II.1.1.3. La polémique autour de la liste..... 145
II.1.1.4. Pour les auteur.e.s 147
II.1.1.5. Pour les chercheur.e.s, les formateurs.trices, les enseignant.e.s ? 149
Mise en œuvre dans les classes 157
II.1.2.1. Les fichiers 157
Ce qu'il faut retenir du chapitre I 167
Chapitre II Méthode et conception de la grille d'analyse……....167
Contexte et Problématique 168
II.2.1.1. Objectifs..... 170
II.2.1.2. Méthode 171
Ce qu'il faut retenir du chapitre II..... 195
Chapitre III La réceptions des œuvres par les élèves.....…..196
Comment les élèves reçoivent-ils les œuvres ?..... 197
II.3.1.1. La notion de réception : éléments de définition..... 197
II.3.1.2. La notion de réception chez le jeune lecteur ou la jeune lectrice 198
Réception d'œuvres en cycle 3 de l'école élémentaire 202
II.3.2.1. Une recherche dans la recherche 202
II.3.2.2. Les œuvres supports 202
II.3.2.3 Analyse 204
Ce qu'il faut retenir du chapitre III 217
Conclusion de la deuxième partie……...217
Troisième partie : Quelles valeurs pour quels apprentissages?……...221
Introduction 222
Chapitre I Portrait de la liste de référence 2007…….....223
Carte d'identité des ouvrages 223

III.1.1.1 Origine géographique et auctoriale des ouvrages 223
III.1.1.2. Les dédicaces..... 229
III.1.1.3. Les genres / catégories littéraires 234
III.1.1.4. Le ton littéraire 238
III.1.1.5. La thématique du récit..... 240
III.1.1.6 Clôture du récit..... 245
III.1.1.7. Époque du récit..... 246
III.1.1.8. Espace géographique..... 248
III.1.1.9 L'environnement du récit 249
Etude des couvertures des ouvrages de la liste de référence..... 250
III.1.2.2. Une représentation inégale entre les personnages féminins et masculins..... 252
III.1.2.3 Les hiérarchies induites par les images 259
III.1.2.4. Les rapports filiaux..... 264
III.1.2.5. Le rapport à la nature 266
III.1.2.6. Le rapport au danger 267
III.1.2.7. L'absence de chaussures 268
III.1.2.8. Evolution d'une couverture..... 275
III.1.2.9. D'autres modèles existent, ils ne sont pas dans la liste de référence 276
Ce qu'il faut retenir du chapitre I 280
Chapitre II Amoureux et amoureuses…….....280
Nom, prénom, âge et qualité 282
III.2.1.1. D'un point de vue général 282
III.2.1.2. La dénomination des personnages..... 285
III.2.1.3. Les catégories de personnages et les âges..... 290
III.2.1.4. Les histoires d'amours qui finissent mal..... 297
III.2.1.5. Une éducation à subir la violence..... 299
Rôle, origine sociale et narration..... 312
III.2.2.1. Personnages principaux, personnages secondaires et personnages d'arrière-plans 313
III.2.2.2. L'origine sociale..... 317
III.2.2.3. Qui raconte l'histoire?..... 318
Pour tomber amoureux, il faut se croiser quelque part..... 322
III.2.3.1. Un problème technique 322
III.2.3.2. Le château un lieu de rencontre spécifique. 325
Ce qu'il faut retenir du chapitre II..... 333
Chapitre III Un modèle majoritairement traditionnel…….....333
Prégnance du modèle traditionnel, inégalitaire et stéréotypé..... 334
III.3.1.1. Une inégalité qui règne à tous les niveaux..... 334
III.3.1.2. Quelques petits couples sympathiques pour nuancer le tableau..... 338
Modèles amoureux parentaux et la sexualité 341
III.3.2.1. L'influence des modèles parentaux..... 341
III.3.2.2. L'appartenance à une famille 341
III.3.2.3. Le rapport au corps et la sexualité..... 343
Ce qu'il faut retenir du chapitre III 345
Conclusion de la troisième partie……..….345
Conclusion générale……...…347
Bibliographie……..361
Les annexes sont dans un volume à part.

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à Nicole Mosconi, Farinaz Fassa, Cendrine Marro, Mariangela Roselli, et à André Tricot pour avoir accepté de participer au jury.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à l'égard d'Anne Sauvageot, ma directrice de thèse pour son enthousiasme et sa grande gentillesse, à Nicky Le Feuvre, à Nathalie Lapeyre et Véronique Perry pour leurs conseils.

Mes remerciements s'adressent également aux institutrices passionnées de littérature de jeunesse, aux bibliothécaires et documentalistes que sont, Martine Abadia, Annie Couillens, Edith de Saxcé, Catherine Gouze, Françoise Lafon et Cathy Salgues.

Un grand merci à Josette Costes, pour son aide lors de l'analyse des résultats et son énergie et à Konstanze Lueken.

Un autre grand merci à Aurélia Dubois pour la pagination récalcitrante et à Mireille Laurent.

Enfin, je veux remercier Marilys et Pierre pour leur soutien, leurs encouragements et leur confiance.

Imaginaire quand tu nous tiens…

Mariage de Cendrillon et du Prince Charmant, studio Disney 1950 vs mariage de Kate et du prince William, 29 avril 2011

Demoiselles d'honneur, mariage de Kate et du prince William, 29 avril 2011 vs Javotte et Anastasie, demi-sœurs de Cendrillon allant au bal donné à la Cour, studio Disney 1950

Introduction générale

L'amour constitue un des idéaux les plus largement partagés. Il est considéré à la fois comme une aventure et la réalisation de soi dans le partage. Mais, l'image de Cupidon frappant au hasard est largement infirmée par la sociologie qui a démontré depuis longtemps, le caractère raisonné des choix amoureux. Selon les espaces, les époques, les cultures, les modèles et les codes amoureux varient mais comment et où " apprend-on " ces modèles amoureux ? Christine Détrez et Anne Simon proposent une réponse, que nous souhaitons vérifier dans le cadre de ce travail : " L'amour s'inculque à l'école comme les règles de grammaire ou de mathématiques, et est un pur produit de l'éducation. Et son enseignement se diffuse par les romans, les lectures, les contes racontés dans l'enfance, les chansons, le cinéma[1] ".

Mon mémoire de DESS en politiques sociales et rapports sociaux entre les femmes et les hommes portait sur les représentations du féminin et du masculin dans la littérature de jeunesse[2]. J'avais analysé la première liste de référence de littérature publiée par le ministère de l'Éducation Nationale en septembre 2002[3] qui comprenait 180 ouvrages.

La lecture exhaustive de ce premier corpus m'avait laissé le souvenir qu'il y était beaucoup question d'amour, d'émois amoureux, d'amours naissantes, d'amours enfantines. Les " lèvres juteuses " de Molly Vide Gousset qui attirent le héros de Anthony Horowitz dans *Le diable et son valet* (1998) ; les jolies petites fossettes d'Axel qui fait "les yeux doux, doux, doux", dans *Mon j'me parle* de Sandrine Pernush (2000) ou les exclamations de Benjamin " Je la trouve jolie, jolie, comme la fée de la pluie " dans *Je suis amoureux d'un tigre* de Paul Thiès (1989) sont autant d'exemples significatifs.

[1] Détrez, Ch., Simon, A., *A leur corps défendant : les femmes à l'épreuve du nouvel ordre moral*, Paris, Le Seuil, 2006, p. 230

[2] Houadec V., « Masculin féminin dans la littérature de jeunesse, liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3-Ministère de l'Éducation Nationale », mémoire de DESS en politiques sociales, rapports sociaux femmes/hommes, Université de Toulouse Le Mirail, 2002-2003

[3] On compte aujourd'hui quatre listes publiées en 2002, 2004, 2007 et mars 2013.

En 2003, le Ministère de l'Éducation Nationale publia une circulaire[4] relative à l'éducation affective et sexuelle dans les écoles, les collèges et les lycées. Si des personnes ressources, professeur.e.s de Sciences et Vie de la Terre (SVT) et infirmières scolaires, étaient présentes dans les lycées et collèges, il n'en était pas de même dans les écoles. Je fus sollicitée par le rectorat de l'académie de Toulouse, via l'Infirmière, conseillère technique de la rectrice, pour la mise en œuvre de cette éducation du CP au CM2.

Je proposais de travailler la question par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse[5]. Il n'est en effet pas utile d'imposer à de jeunes enfants des questionnements sur la sexualité si ce questionnement ne vient pas d'eux-mêmes. La littérature de jeunesse offre, par le biais de la fiction, un espace de discussion hors de la sphère personnelle, qui permet de poser les droits, les interdits, d'exprimer des désirs en se comparant à des personnages de papier.

La réaction de mes collègues à cette proposition me surprit : " Il n'y a pas de livres qui parlent d'amour dans la liste du ministère " ou "Il y a des tas de choses sur le thème de la mort, de la guerre, de la Shoah, de l'amitié… mais l'amour, rien ! "

Or, le sentiment amoureux apparaissait dans un tiers des ouvrages. Nous n'avions manifestement pas vu, ni lu, les mêmes choses. Pourquoi donc ?

Certes, chaque ouvrage de la liste a une thématique principale bien identifiée et les émois amoureux, tout comme les assignations de genre, ou les filiations ne sont là qu'en filigrane. Tous ces éléments font partie de l'intrigue comme un élément de décor selon l'expression de Christian Poslaniec, mais ne sont pas déterminants dans la narration. Or, ils sont autant de messages implicites adressés aux enfants. On pourrait parler d'un filigrane persistant qui opère comme un message subliminal que seule une lecture au long cours permet d'identifier. Et qui lit au long cours cette liste, sinon ces destinataires premiers, les jeunes élèves de CE2, CM1, CM2 ?

[4] Circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et lycée.
[5] Ce travail a donné lieu à la publication de deux fiches dans " 50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école ", V. Houadec et M. Babillot, CRDP Midi Pyrénées, 2008

En effet, il n'est plus besoin de démontrer que contrairement aux idées reçues, les enfants lisent. On pense au *Et pourtant ils lisent* de Baudelot, Chartier et Detrez paru en 1999[6], travaux confirmés en 2010 par l'équipe de Sylvie Octobre dans *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*[7].

En 2007 le ministère publia une deuxième actualisation de la liste de référence[8], comptant cette fois trois cent ouvrages. Je décidai alors, pour mon mémoire de master 2 recherche, d'analyser la liste à l'aulne des émois amoureux. Ce travail me conduit aujourd'hui à la thèse que je vais vous présenter.

La littérature de jeunesse : un secteur devenu florissant

La littérature de jeunesse est un genre littéraire qui naît au XVIIe siècle avec Charles Perrault et Madame Leprince de Beaumont. Il prend son essor au XIXe siècle et devient au XXe siècle un secteur à part entière de l'édition. La NRF publie en 1919 son premier livre pour enfants, *Macao et Cosmage* réalisé par Edy Legrand. Des grands noms de la littérature de jeunesse apparaîtront dans les années soixante, Maurice Sendak avec son célèbre, *Max et les maximontres* (1963) ou encore Tomi Ungerer et ses *Trois Brigands* (1961). Rares sont les auteurs qui franchissent la frontière entre la littérature de jeunesse et la littérature. La liste de référence 2007 comporte toutefois des ouvrages d'Italo Calvino, Jean Giono, Bernard Clavel, Maurice Genevoix, Émile Zola.

[6] Beaudelot, C.Cartier, M.et Detrez, C. *Et pourtant, ils lisent*, Paris, Le Seuil, 1999
[7] Octobre, S (dir.). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, collection « Questions de culture », 2010
[8] La première réactualisation eu lieu en 2004

Cette littérature a ses revues spécialisées dont *Citrouille* et *Nous voulons lire* sont les plus connues ; ses salons, Montreuil étant le plus célèbre d'entre eux mais on peut aussi citer également Rouen, Albi, St Paul Trois Châteaux, Fougères, Cherbourg Annemasse, Agen ou St Orens ; ses prix du livre jeunesse décernés par les salons de Marseille, Montréal ou Bologne, et ses sites dédiés. Le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) a d'ailleurs réalisé un site compilant et classant les sites thématiques sur la littérature de jeunesse afin d'aider les enseignant.e.s[9] dans leurs recherches. Le CNDP justifie ainsi sa démarche : " Les sites traitant de littérature de jeunesse sont si nombreux sur Internet que l'on peine parfois à trouver l'information précise que l'on recherche. Que vous soyez un simple curieux ou un spécialiste de la littérature de jeunesse, nous avons sélectionné pour vous un petit nombre de sites dont la qualité et l'accessibilité nous semblent particulièrement réussies. "

De quoi s'agit-il ? Cadre et rôle de la littérature de jeunesse

Ce secteur autonome est régi par une loi propre : la loi pour la jeunesse[10] qui vise à protéger et éduquer les plus jeunes. Le document d'accompagnement de la liste de référence qui nous intéresse s'inscrit totalement dans ce cadre et son introduction pose très clairement le sens d'un enseignement de la littérature à l'école, à savoir, en premier lieu élaborer une culture partagée[11]

> " en guidant leurs [les élèves] choix par une liste nationale d'œuvres de référence, on vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité de rencontrer des œuvres - dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve -, qui soient ce socle de références que personne ne peut ignorer[12] ".

[9] http://www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/litt_jeun/sites/accueil.htm

[10] Loi n°49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse notamment modifiée par l'article 14 de l'ordonnance n°58-1298 du 23 décembre 1958 et par la loi n°67-17 du 4 janvier 1967. De plus, toute publication, périodique ou non, doit porter la mention "loi n°49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse, modifiée par la loi n°2011-525 du 17 mai 2011" suivie du mois et de l'année du dépôt.

[11] Pour une discussion de cette notion, récurrente dans les instructions officielles mais peu explicitée, voir Jacques Berchadsky, " Culture partagée ", in *Actes de Lecture* n° 81, mars 2003, pp.25-35. Selon cet auteur, la culture est un rapport social, à son sens dénié dans les textes officiels : " Dire que la culture est un rapport social, c'est dire que la culture est le terrain de dominations, de tensions, de luttes pour sa production, sa reproduction et son appropriation " (p. 30).

[12] Document d'accompagnement des programmes – Littérature – cycle 3, Scéren, CNDP, 2002, p. 5

En deuxième lieu, la littérature à l'école doit permettre de s'interroger sur les valeurs :

> " L'appropriation des œuvres littéraires… crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent signification. "[13]

La littérature est donc, d'après l'introduction, et grâce à la mise en jeu de l'imaginaire[14], une voie privilégiée pour toucher la sensibilité, aider à comprendre le monde, faire évoluer les représentations, projeter les élèves dans l'avenir, leur transmettre des valeurs, les aider à construire un idéal. Ce qui revient à affirmer la fonction hautement socialisatrice de la littérature, qui " travaille " l'émotion et l'imaginaire et peut ainsi agir sur les représentations. " Toutes les actions, toutes les attitudes, tous les jugements, toutes les manières de dire ne se valent pas. C'est précisément parce que la littérature peut explorer de multiples possibles qu'il appartient aux lecteurs d'exercer leur jugement à l'égard de ces possibles[15] ".

La littérature offrirait donc une chance de façonner concrètement et en profondeur les valeurs au-delà des déclarations d'intentions.

Un façonnage concret du curriculum caché ?

Différents auteurs développent le rôle du roman et de l'imaginaire dans la maturation de l'enfant et dans l'incorporation des normes et valeurs en usage dans son environnement. Dans *L'art du roman*[16], Milan Kundera définit ses personnages comme des " ego expérimentaux " : ceux qui permettent de vivre une expérience, de s'aventurer vers des

[13] *Ibid.* p.8
[14] " Ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre… ", *Ibid.,* p.5.
[15] *Ibid.*, p.8

[16] Kundera, M., *L'Art du roman,* Paris, Gallimard, 1986, p.179

possibles sans se mettre soi-même en danger. Lors de sa conférence parisienne donnée en mars 2004, à l'occasion du Forum Retz-Le Monde de l'Éducation, Jérôme Bruner développera cette idée :

> " Comment quelque chose qu'on sait être imaginaire (des romans, des livres, des pièces de théâtre) peut-il devenir plus vrai que la vie elle-même ? Qu'est-ce que la réalité est censée représenter ? Pas besoin d'apprendre aux enfants cette structure (état initial, péripétie, action, coda) : ils la maîtrisent dès qu'ils sont en âge d'apprécier les histoires[17] ".

Le.la lecteur. trice peut, grâce au récit, voir ce qui est ordinaire ou pas, établir des catégories. Les histoires sont l'occasion de parler de morale, de définir des critères, des normes. Les interdits ne sont que des péripéties.

Didier Colin exprime la même idée dans son article " Images de la société et modèles sociaux dans le roman pour les 10-13 ans" *:* " La littérature de jeunesse joue un grand rôle dans la maturation des enfants en les incitant à découvrir le monde et en leur en proposant une grille de lecture [18] ".

" La vraisemblance des réalités fictionnelles est-elle différente de la croyance que nous avons dans l'organisation du réel[19] " ? Dans un roman, c'est avant tout par ce qu'il fait qu'un personnage affiche ses valeurs. Il s'agit donc pour le.la lecteur. trice d'identifier " quels objets font courir quels personnages, quels personnages parviennent à leurs fins et comment[20] " ?

L'itinéraire du personnage est une manière de démonstration, par l'exemple, de ce qu'il est ou non judicieux de faire. Le.la lecteur. trice voit ainsi la mauvaise voie, et c'est le personnage qui la suit. Autrement dit, le.la lecteur. trice bénéficie ainsi, par le biais de l'imaginaire, d'une expérience insolite qui l'interpelle, le questionne, l'oblige à confronter son système de valeurs et de pensée à celui du texte, et peut-être à repenser sa propre vision du bien et du mal. Car, par définition, les valeurs inscrites dans un texte ne se laissent appréhender qu'à travers les relations qu'elles entretiennent avec le monde de référence du

---

[17] Op.cit, Bruner, p.10
[18] Colin D., « Images de la société et modèles sociaux dans le roman pour les 10-13 ans », *Nous voulons lire !,* n° 136, 2000, pp. 5 à 11
[19] Conférence de Jérôme Bruner, Forum Retz/Le Monde de l'Éducation, mars 2004.
[20] Greimas, A. J., *Du Sens II,* Paris, Le Seuil, 1983, p.10

lecteur. De plus, elles résonnent avec les propres valeurs morales ou politiques du prescripteur de lecture (le Ministère de l'Éducation Nationale, le parent ou l'enseignant.e).

Les histoires reproduisent les processus que nous mettons en œuvre dans notre vie quotidienne. "Le syntaxique est au cœur du sémantique, parce qu'il nous permet de voir le monde d'une autre façon. Nous ne confondons pas les deux, nous faisons de multiples allers et retours entre les deux mondes, ce qui enrichit notre appréhension de chacun des deux. La vie imite la littérature, la vie imite l'art, l'art imite la littérature[21] ".

La littérature est donc un vecteur avéré de transmission de normes et de valeurs. Mais que sont ces normes et ces valeurs ? Sont-elles explicites, immédiatement identifiables ? Ou, y a-t-il des messages implicites ?

Dans *Le Magicien d'OZ*, par exemple, Baum indique que le bûcheron rencontre " … une jeune fille très belle[22] " et très vite, il se mit " à l'aimer de tout [s]on cœur ". On apprendra plus loin qu'" elle attend toujours[23] ", ou encore, quand sur l'image de clôture d'une bande dessinées Samedi demande à Dimanche : " Heu… Dimanche ? Tu crois qu'elle m'a remarqué la lézarde avec la petite robe rouge[24] " ?

Quelles représentations des rôles se façonnent dans ces interstices ? Qu'il faut être belle, blonde, vêtue d'un bustier rouge et attendre gentiment, quand on est une fille ? Qu'il faut se faire remarquer et passer son chemin quand on est un garçon ? Que donne à voir la littérature de jeunesse des rôles assignés à chacun dans la relation amoureuse, sans jamais laisser un moment pour le décryptage ? Pour Marie Duru-Bellat " du côté de la socialisation, à travers une multitude de mécanismes quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus, le milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très inégalitaires[25]. " La littérature de jeunesse contribue-t-elle à construire un curriculum caché ?

[21] Conférence de Jérôme Bruner, Forum Retz/Le Monde de l'Éducation, mars 2004.
[22] Baum, F.L. *Le magicien d'OZ*, Paris, Denoël, 1995, p. 24
[23] *Ibid.* p. 25.
[24] Vehlmann. Gwen. *Samedi et Dimanche, le paradis des cailloux*, Paris, Dargaud, 2001, p.48
[25] Duru-Bellat, M., *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 5.

Le genre comme catégorie d'analyse

Ce décryptage des modèles amoureux soumis, sans être clairement explicité aux jeunes lecteurs.trices pose le genre comme matrice d'analyse sous deux angles : en tant que rapport social femmes-hommes ; en tant que pression normative très précoce dans l'enfance. Le genre est présent dans toute cette étude comme catégorie d'analyse.

Depuis plus de vingt ans, de nombreuses recherches montrent le caractère socialement construit de la différence des sexes. Pour Françoise Héritier, l'articulation entre " masculin/féminin " constitue la base conceptuelle fondamentale de nos systèmes de pensée. Allant jusqu'à nous mettre "au défi de trouver une société qui n'utilise pas de catégories dualistes qui ne soient greffées sur la catégorie masculin/féminin caractérisées socialement et culturellement par elle[26] ".

La recherche en études genre se propose " de renverser la logique d'analyse, de s'intéresser non plus à " l'évidence " de la bicatégorisation sexuelle, mais bien aux processus sociaux de différenciation et de hiérarchisation – le genre – qui crée les catégories de sexe comme éléments structurants des sociétés humaines[27] ".

La notion de genre est également pertinente dans le champ de l'enfance et la socialisation culturelle entendue comme construction sociale des identités de sexe. Et, questionne comme le relève Sylvie Octobre un paradoxe apparent des sociétés contemporaines :

> " D'un côté, le discours éducatif égalitariste, d'abord venu des classes moyennes supérieures, qui ont mis en avant un refus des catégories traditionnelles d'attribution des rôles, semble avoir essaimé largement et être devenu dominant. De l'autre, la différenciation des cultures masculines et féminines semble particulièrement marquée sur les marchés culturels[28] ".

[26] Héritier F., *Masculin-Féminin I. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996 ; rééd. 2002, p.
[27] Le Feuvre, N. « Pour une sociologie du genre ou des genres ? Introduction générale », *in UTINAM, Revue de sociologie et d'anthropologie*, Numéro spécial sous la direction de N. Le Feuvre, *Le genre : de la catégorisation des sexes*, n° 5, 2002, pp. 9-14
[28] Octobre, S., Pratiques culturelles et enfance sous le regard **du genre Collection** : **Revue Réseaux** n°168-1**,** septembre 2011

On est pourtant bien loin d'“ une vision caricaturale et déterministe des rôles masculins et féminins mais davantage dans une pression normative que les institutions et les différents acteurs et actrices font peser sur les enfants se construisant comme individus[29] ” et l'ancrage à un stade précoce du développement de l'enfant dans toutes les sociétés.

Comme pour la littérature, les rôles de sexe dans la littérature de jeunesse ont des contours bien définis et fonctionnent selon l'expression de Teresa de Lauretis comme une “technologie du genre[30] ”. Si le genre se définit par sa capacité fonctionnelle à constituer les individus en tant qu'homme ou en tant que femme, “ nous sommes, nous lecteurs, lectrices, dépendant-e-s de cette bi-catégorisation qui structure notre rapport au monde[31] ”.

La méthode quantitative pour l'analyse de données

Pour mener à bien cette étude, nous avons utilisé les méthodes quantitatives pour l'analyse de données empiriques. Cette approche originale utilisée en littérature par Nathalie Heinich[32] et en littérature de jeunesse par Adela Turin et Sylvie Cromer[33] consiste à appliquer une méthode quantitative à des objets traditionnellement appréhendés de manière qualitative.

Dans son livre *États de femmes, l'identité féminine dans la fiction occidentale*, Nathalie Heinich (1996) prend en considération un corpus d'œuvres cohérent, et non pas une œuvre unique, appartenant à la littérature fictionnelle de 1850 à nos jours. Dans le travail d'Adela Turin et de Sylvie Cromer, les albums illustrés sont considérés comme des individus “ répondant ” à un questionnaire d'enquête qui vise à montrer les taux de représentations des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse.

Cette méthode permet de dépasser la subjectivité et met à jour le profil culturel des valeurs qui sont souhaitées dans une société donnée ou chez les jeunes lecteurs-trices. Elle

---

[29]Mathieu M., Descarries F. Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du masculin et du féminin. Québec : Conseil du statut de la femme, 2010.

[30] Laurence Arlaud, “ Teresa de Lauretis, *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg* ”, *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2007, mis en ligne le 23 novembre 2007, consulté le 27 octobre 2011. URL : http://lectures.revues.org/480

[31] Le Feuvre, N. *Le “genre” comme outil d'analyse sociologique*, dans D. Fougeyrollas-Schwebel *et al.*, *Le genre comme catégorie d'analyse, sociologie, histoire, littérature*, Paris, 2003

[32] *États de femmes. L'identité féminine dans la fiction occidentale*. Paris, Gallimard, 1996.

[33] *Les représentations du féminin et du masculin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre* Population N°2 - pages 30 à 50 - 2002

permet aussi de répondre à la question de Nathalie Heinich, “ Qu’est-ce que la réalité des écrits fictionnels est censée représenter de la réalité des évolutions de notre société ? ”

La littérature comme objet d’analyse sociologique peut avoir comme objets aussi bien l’imaginaire et le symbolique que le réel.

Nathalie Heinich explique son choix de faire de la sociologie des œuvres de fiction, car les romans donnent accès à un imaginaire collectif et à des structures symboliques.

Existe-t-il des “ états ” de personnages féminins et masculins dans la littérature de jeunesse au même titre que les “ états de femmes ” (première, l’épouse et mère ; seconde, la maîtresse ; tierce, la gouvernante. Puis à partir de 1925, la quarte : femme émancipée) ? Nathalie Heinich souligne “ que le nouveau modèle de la femme non liée n’annule pas l’ancien mais se superpose à lui, autrement dit le rêve du prince charmant et l’aspiration à l’indépendance coexistent dans l’imaginaire féminin, d’où l’ambivalence et l’impossibilité de choisir entre ces deux objets[34] ”. De ces conceptions hétérogènes de l’identité féminine ressort un sentiment de culpabilité collectif. En effet, les femmes d’aujourd’hui ont en tête deux modèles d’excellence qui sont contradictoires : l’indépendance par le travail et le lien conjugal et matrimonial. La littérature de jeunesse contribue-t-elle à la mise en place de ces modèles ?

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons donc construit une grille qui analyse les textes à partir des personnages amoureux des récits concernés. Cette grille prend en compte le personnage dans toute sa construction fictionnelle. Sexe, âge, rôle, origine sociale, orphelin-e ou pas, place dans la famille, attribut physique, appartenance culturelle, trait de personnalité, attitude face à l’amoureux/se, valeurs présentées mais aussi rôle dans la narration sont autant de variables qui constituent l’entrée empirique principale du présent travail. Les personnages “ permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens[35] ”. De surcroît le personnage est un des éléments-clés de la projection et de l’identification des lecteurs. Certes, le personnage n’est pas une personne, un être de chair et

[34] *Les Ambivalences de l’émancipation féminine* Paris, Albin Michel, 2003.
[35] Reuter,Y. *Enseigner et apprendre à écrire* Paris, ESF éditeur 2000, p 27

d'os, c'est une construction textuelle, qui va permettre, selon l'expression chère à Houyel et Poslaniec " l'illusion référentielle[36] ".

Recherche

Comment cette illusion référentielle, ce savoir caché, se construisent-ils ? Comment la littérature de jeunesse contribue-t-elle à la construction d'" un savoir être social " selon l'expression de Claude Zaidman[37], qui apprend à des hommes et des femmes qui " se côtoient dans un espace social mixte (espace public, réunion privée, lieu de travail ou de plaisir, vie familiale) et qui savent " ou semblent savoir comment ils ou elles doivent se comporter dans cette situation spécifique en fonction qu'ils ou elles sont un homme ou une femme [38]".

La construction du système de genre s'observe à partir des interactions des personnages féminins et masculins de la littérature de jeunesse, dans une société donnée, ici la France du début du XXIe siècle. La littérature de jeunesse est un matériau utilisé dans les situations sociales de la vie quotidienne des enfants pour signifier le genre, pour mettre en scène le féminin et le masculin ainsi que leurs relations structurelles dans les premiers émois amoureux.

La réalité amoureuse et sexuelle évolue dans notre société, qu'il s'agisse de divorce, vie en couple, pacte civil de solidarité ou affirmation des orientations sexuelles. Comment, à travers l'étude de la littérature de jeunesse, analyser la permanence du modèle amoureux illustré par le couple " bonne ménagère, prince charmant " et les transformations ou les déclinaisons de ce modèle ? Les livres pour la jeunesse enregistrent-ils ces changements ? Les reflètent-ils ?

Quelles sont les séquelles du modèle ancien au regard de la rapidité de cette révolution des mœurs ?

[36] Houyel, C. et Poslaniec, C. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette éducation 2002.
[37] Introduction de Claude Zaidman à *L'arrangement des sexes* de Goffman
[38] Ibid p.9

Comment et jusqu'où ?

De *L'art d'aimer* d'Ovide à l'amour courtois des troubadours, en passant par le modèle puritain du XVIIe siècle ou *L'éducation sentimentale* de Flaubert, l'éducation amoureuse s'est moulée sur la norme sociale. Il s'agit bien pour nous d'interroger les normes sociales proposées dans la littérature de jeunesse ; d'observer, s'il y a lieu, la fluctuation des mises en scène littéraires des stratégies amoureuses. Il s'agit donc de saisir, quels modèles amoureux sont proposés aux enfants.

Au cours de l'état des lieux dont l'objectif est de passer en revue toutes les facettes de notre objet de recherche, il sera nécessaire de faire le point sur l'état des recherches en littérature de jeunesse à l'aulne du genre et de l'enfance, sans omettre les corrélations qui existent entre l'évolution du statut de l'enfant et l'évolution de la littérature de jeunesse.

Un point sur les amoureux célèbres de la littérature de jeunesse est incontournable.

Cette recherche convoque une pluralité de terrains et de fait une pluralité d'enquêtes : les livres eux-mêmes, mais aussi leurs lecteurs et lectrices qui se prêtent à cet exercice très personnel dans le huis- clos d'une classe où se jouent des rapports sociaux de sexe.

Les résultats caricaturaux de cette enquête nous amèneront à nous interroger sur les choix du Ministère, sur la socialisation différenciée des filles et des garçons à l'école, et sur toutes ces choses qui ne s'apprennent pas en classe mais constituent autant de savoirs déjà là chez l'enfant.

Allons donc nous promener dans cette liste de référence afin de voir si l' archétype illustré par *Blanche Neige*, la ménagère morte ; Cendrillon, la ménagère au pied nu ; *La Belle au bois dormant*, apprentie fileuse comateuse et *Peau d'âne*, souillon pâtissière – toutes ces jeunes femmes s'étranglant d'une pomme, se piquant le doigt, oublieuses de leur pantoufle ou de leur bague se retrouvent sauvées par un " *deus ex machina* " assis sur un cheval qui les révèle à la vie, à l'amour : le Prince Charmant est-il mort ou bien encore TRÈS vivant, comme le suggère Simone de Beauvoir :

> “ Comment le mythe de Cendrillon ne garderait-il pas toute sa valeur ? Tout encourage encore la jeune fille à attendre du “prince charmant” fortune et bonheur plutôt qu’à tenter seule la difficile et incertaine conquête. En particulier, elle peut espérer accéder grâce à lui à une caste supérieure à la sienne, miracle qui ne récompensera pas le travail de toute une vie[39] ” ?

Comment définir le caractère artistique d’une œuvre ? Si l’on s’appuie sur les analyses de Bourdieu, la reconnaissance d’une œuvre d’art et de l’artiste se constitue dans la mise en rapport entre un milieu, un marché et des modes particuliers, spécifiques à l’un et à l’autre de distinctions par rapport à d’autres champs connexes.

Cette thèse propose d’interroger ce que la littérature de jeunesse institutionnelle montre des modèles amoureux : prescriptions, interdictions, légitimations.

[39] De Beauvoir, S. Le deuxième sexe 1, Paris, Gallimard, 1949 p.232

Première partie :
Littérature, enfance et classe

Introduction

Le titre de cette partie aurait tout aussi bien pu être : *un enfant lit un livre dans sa classe*. En effet, la littérature de jeunesse incarnée dans la liste cycle 3 se lit en classe. Depuis 2002, date de la publication de la première liste par le Ministère de l'Éducation Nationale tous les élèves de CE2, CM1, CM2 de France ont lu, lisent ou liront ces textes là.

Pourquoi ? Pour une très grande majorité d'enseignant.e.s, l'inscription sur la liste représente une caution morale, pédagogique, didactique et surtout institutionnelle. " La liste, c'est l'assurance de ne pas avoir de soucis avec les parents et d'avoir des textes qui tiennent la route " résume un enseignant. Pour preuve, la première liste de 2002 contenait deux ouvrages qui ont été à l'origine d'un nombre important de courriers de parents mécontents[40]. Ces deux ouvrages contenant des références sexuelles ont été retirés des listes suivantes. Il s'agit d'*Ippon* (1993) où Jean Hugues Oppel met en scène un adolescent, Sébastien, dont les résultats scolaires ne sont pas brillants. Les parents ont engagé une étudiante / baby-sitter. Ce qui n'est pas pour déplaire à Sébastien car

> " Tant que papa-maman refusent d'admettre qu'il est en âge de rester seul quand ils sortent tard le soir, il y aura des baby-sitters à la maison, autant qu'elles soient de sexe opposé, pour nourrir ses premiers fantasmes érotiques. Avec Justine, il est servi : elle a une poitrine qui le fascine. De plus, elle est blonde, autre motif de curiosité sensuelle qui perturbe délicieusement la libido naissante de l'adolescent précoce[41] ".

L'autre ouvrage est *Deux graines de cacao* (2001) d'Evelyne Brisou Pellen. Julien découvre qu'il a été adopté. Bouleversé, il s'embarque sur un navire marchand vers son pays d'origine, Haïti. Cette aventure historique se déroule en 1819. Il retrouve ses origines et des secrets de famille comme celui d'une de ses tantes victime d'un viol. "Cet homme-là a dit qu'il fallait faire à la petite ce qu'on avait fait à sa fille. Alors il l'a violée, et puis il l'a attaché à un poteau, les mains au dessus de la tête, à côté d'un nid de fourmis. Et il l'a enduite de miel. Elle avait neuf ans[42] ".

---

[40] Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, conférence septembre 2003, CRDP de Toulouse
[41] Oppel JH. Ippon, page 15 Paris, Syros jeunesse, 1993-1997
[42] Evelyne Brisou Pellen, Deux graines de cacao, page 264 Paris Hachette jeunesse, 2001.

D'une manière générale - nous le verrons plus tard dans le chapitre sur les résultats - la liste actuelle (2007) contient très peu d'allusions d'ordre sexuel.

L'autre raison de la présence quasi exclusive des ouvrages de la liste dans les salles de classe et les BCD[43] des écoles est le coût que représente l'achat de livres de littérature de jeunesse pour le budget d'une école. A titre d'exemple, une ville comme Toulouse qui fait de l'éducation son premier budget demande aux écoles de s'associer avec les CLAE/ELAE[44] pour commander des ouvrages. Pour les petites communes, c'est une autre affaire. On organise des lotos, on écrit aux éditeurs pour leur demander des spécimens gratuits.

Le prix moyen d'un album est de vingt-cinq euros, une BD coûte autour de dix euros. Il faut compter huit euros pour un roman, vingt euros pour les contes et sept euros pour une pièce de théâtre. Les ouvrages sont donc choyés, car ils doivent durer longtemps. Les enseignant-e-s choisiront plutôt tel auteur que tel autre " parce qu'il est dans la liste ". Il ne faut donc pas prendre de risques, ni avec les parents, ni avec l'inspecteur, ni pour la coopérative scolaire.

C'est dans le creuset de cette liste que les écoliers d'aujourd'hui vont " comprendre le monde, faire évoluer les représentations, [se] projeter dans l'avenir, [que les enseignant.e.s vont] leur transmettre des valeurs, les aider à construire un idéal...une chance de façonner concrètement et en profondeur les valeurs au-delà des déclarations de bonnes intentions[45] ". Cette liste a été établie par des adultes autorisés et qui ne sont pas les parents : ils sont spécialistes BD, théâtre ou albums de jeunesse. Ces ouvrages ont une particularité, ils sont destinés à être lus dans le huis clos de la classe.

Dans cette première partie intitulée : Littérature, enfance et classe, il s'agit dans un premier chapitre de montrer d'où nous parlons. En s'appuyant sur les constats de la recherche en sociologie, philosophie, anthropologie et biologie, les symboles, la ritualisation des corps il s'agira d'éviter l'écueil de la censure ou du " politiquement correct " concernant la liste de littérature du ministère. Notre objectif est bien de nous interroger sur le choix proposé en matière d'œuvres classiques et contemporaines, pour savoir si, justement, concernant les

[43] Bibliothèque Centre Documentaire
[44] Centre de Loisirs Associé à l'Écoles
[45] Introduction du document d'accompagnement des programmes

préjugés et les valeurs, une variété de modèles amoureux et des pistes de réflexion sont offertes aux plus jeunes, propres à les aider à construire leur identité amoureuse et à évoluer dans une société qui a pour principe l'égalité entre les sexes. Il ne s'agit pas de fixer des normes, mais de décrypter les normes proposées par le ministère de l'Éducation Nationale.

Un second chapitre sera consacré à l'enfance et à l'évolution de cette littérature d'apprentissage, miroir de la place que les sociétés offrent aux enfants. Les enfants parlent d'amour, sont amoureux. Ils nous montreront qu'ils ne se trompent pas quand ils découvrent des personnages amoureux. Mais la littérature de jeunesse s'enseigne dans un lieu unique et bien spécifique où les rapports sociaux de genre s'exercent de façon prégnante et permanente : la classe.

Ainsi, le troisième chapitre s'immiscera dans le huis clos de la classe montrant comment se jouent et se vivent les rapports sociaux de sexe /de genre entre élèves.

Cette première partie se terminera en posant la problématique à savoir comment les questions se sont posées en partant de la fonction de la littérature de jeunesse pour aller au décryptage des amoureux et des amoureuse qu'elle nous propose. L'amour constitue l'idéal sans doute le plus largement partagé. Il serait " la dernière grande aventure ", expérience émancipatrice et irraisonnée, tout aussi bien égoïste qu'altruiste. Généralement considérés comme l'expression ou la réalisation d'une individualité irréductible, l'expérience et le choix amoureux sont en fait traversés par des logiques sociales.

La sociologie ayant déjà pour sa part démontré le caractère " raisonné " de l'amour, et ainsi levé l'illusion selon laquelle il frapperait au hasard, défiant l'ordre social et relevant du libre arbitre ou de la passion, qu'en est-il pour la littérature de jeunesse ?

Chapitre I. Littérature, genre et amour

La littérature, comme la *vox populi*, nous laisse à penser que l'amour, le vrai, est une rencontre imprévue, surprenante, un coup de chance : " Soudain, un inconnu vous offre des fleurs " disait une publicité des années soixante-dix. Pourtant, dans la vraie vie, Swann ne tomberait pas amoureux d'"Odette " une jeune fille ", qui n'était même pas son genre, n'appartenait pas à son milieu". Dans la vraie vie, on ne tombe pas amoureux de n'importe qui, comme le démontre Alain Girard dans son ouvrage, *Le choix du conjoint*[46]. Vingt-cinq ans plus tard, en 1987, Michel Bozon et François Héran approfondiront la question du mécanisme des choix et concluront que" la foudre, quand elle tombe, ne tombe pas n'importe où[47] ".

Rien d'unique, ni de mystérieux, l'amour a des raisons très raisonnables. Il a ses constantes[48] et ses lois. Si la plupart des amoureux considèrent que leur rencontre est le fruit du hasard, les chiffres sont là pour nous rappeler que les deux conjoints ont fait les mêmes études, ont un capital de valeurs identiques, viennent de milieux sociaux équivalents. Bozon et Héran parlent d'" accouplement assortatif ", et d'" homogamie sociale[49] ".

" L'amour tel que nous le connaissons aujourd'hui a été en partie fabriqué par le roman[50] ". Est-il besoin de dire le rôle de l'éducation dans cette homogamie sociale et comment, au-delà de la sphère familiale, l'école participe dès l'enfance à cette éducation sentimentale ? La littérature de jeunesse vise-t-elle à codifier les sentiments et les conduites amoureuses ?

[46] Girard, A. *Le choix du conjoint, une enquête psycho- sociologique en France*, cahier 70, 3ème édition Paris, INED PUF, 1964
[47] Bozon M. et Héran F. *La découverte du conjoint. I. Évolution et morphologie des scènes de rencontre*, Population, 6, p. 943-986 ,1987
[48] Fisher, H. *Pourquoi nous aimons ?*, Robert Laffont, 2006.
[49] Bozon, M. et Héran, F. *La découverte du conjoint*, I et II, Population, n° 6, 1987, p.968.
[50] Kaufmann, J.C. *Sociologie du couple*, Que sais-je ? Puf, 1993, p.38.

Le chapitre est découpé en six sections thématiques visant à faire émerger les outils qui vont être utiles à cette thèse. D'abord valider qu'il s'agit bien d'une éducation ; puis de quel amour parlons-nous ? Dans une troisième section nous aborderons la légitimité de notre méthode. Avant de traiter, *in fine*, la question spécifique du genre, nous aborderons deux thématiques fortes : le rôle du conte et le corps.

– De l'Éducation à l'éducation sentimentale, les précurseurs.

De *L'Emile* aux romans à l'eau de rose, la littérature décrivent les attitudes convenables ou pas pour des jeunes gens et des jeunes filles.

I.1.1.1. L'Émile ou l'éducation

On aurait aimé parler ici de Montaigne, mais dans le chapitre XXV *De l'institution des enfants*, il n'est question que de la manière d'instituer (d'instruire dit-on aujourd'hui) les garçons. Nulles traces d'éducation des filles dans ses *Essais*[51]. La petite histoire a retenu que cet écrivain était père de deux filles qui n'ont jamais appris à lire. Toutefois, Montaigne précise que " les femmes n'ont pas du tout tort quand elles refusent les règles qui sont introduites au monde, d'autant que ce sont les hommes qui les ont faites sans elles[52] ".

Venons-en à Rousseau pour qui l'amour est l'œuvre de la raison : " Le penchant de l'instinct est indéterminé. Un sexe est attiré vers l'autre, voilà le mouvement de la nature. Le choix, les préférences, l'attachement personnel sont l'ouvrage des lumières, des préjugés, de l'habitude : il faut du temps et des connaissances pour nous rendre capables d'amour, on n'aime qu'après avoir jugé, on ne préfère qu'après avoir comparé.[53] "

[51] Montaigne, M. Extraits Pédagogiques, Les classiques pour tous n°184, Hatier, 1926.
[52] Montaigne, *Les essais*, Livre III, chap.5, Librairie générale, 1972, p.90
[53] Rousseau, J.-J. *L'Émile ou l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 201

La femme, Sophie, n'apparaît que dans le livre cinquième alors que nous avons suivi Émile depuis l'enfance. Une fois établi que " dans l'union des sexes, chacun concourt également à l'objectif commun, mais non pas de la même manière… ", il sera précisé que "… ce principe établi, il s'ensuit que la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme[54] ". Et Rousseau de rajouter " ce que Sophie sait le mieux, et qu'on lui a fait apprendre avec le plus grand soin, ce sont les travaux de son sexe, même ceux dont on ne s'avise point, comme tailler et coudre une robe[55] ".

[54]Rousseau, J.-J. *L'Émile ou l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 466
[55]Rousseau, J.-J. *L'Émile ou l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 517

I.1.1.2. Pour une éducation intellectuelle et sentimentale

Mais alors, si comme l'écrit Rousseau, la tâche amoureuse de la femme est naturelle, si c'est dans l'ordre des choses, pourquoi faut-il lui " apprendre avec le plus grand soin … les travaux de son sexe[56] " ? John Stuart Mill relève la contradiction, l'aporie de considérer que si l'assujettissement des femmes est un fait naturel, il est alors inutile d'obliger les femmes à l'accepter, puisque c'est leur nature profonde. Il n'y a en effet pas d'intérêt à éduquer les femmes et ainsi à leur interdire certaines choses puisque leur nature le ferait directement. Si les femmes doivent obéir à leur nature, pourquoi ne pas laisser faire la nature ? Nul besoin de recevoir une éducation d'esclave, " l'inégalité des droits de l'homme et de la femme n'a pas d'autre origine que la loi du plus fort[57] ".

Pour Mill la situation de dépendance économique, politique et sociale imposée aux femmes ne vise qu'à les assigner à certaines fonctions et, à leur dicter certaines obligations. Il sera d'ailleurs l'un des premiers à réclamer le droit de vote pour les femmes tout en convenant qu'il ne s'agit que d'une étape pour résoudre l'assujettissement des femmes.

Selon Mill, l'éducation consiste à remédier aux défauts de la nature, non à les affermir. A son avis, il n'existe pas de " nature féminine " mais un ensemble de traits de caractères dus à l'éducation. A la fin de *L'assujettissement des femmes* Mill souligne bien l'importance de l'éducation à la fois intellectuelle et sentimentale[58]. Il invite les hommes à se mettre à la place des femmes en les assurant " que tout ce que nous sentons là-dessus, les femmes le sentent au même degré. ".

Dans *Les règles de l'art* Bourdieu se livre à une analyse de *l'Éducation sentimentale* où il souligne l'importance des structures formelles ainsi que la fonction cognitive de la littérature. Il met en relief la spécificité du mode de perception littéraire qui dévoile en voilant. Le travail de la forme permet une anamnèse partielle des structures profondes refoulées[59].

---

[56]Ibid.
[57]Mill, J S. *L'assujettissement des femmes,* traduction de Cazelles. Paris, Cuillaumin et cie, p. 11
[58]Mill, J S. *L'assujettissement des femmes,* traduction de Cazelles. Paris, Cuillaumin et cie, p.217
[59] Pierre Bourdieu, P. *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, 1992

I.1.1.3. Intériorisation des attentes des adultes

C'est en s'appuyant sur les travaux de John Stuart Mill qu'Elena Gianini Belotti écrira son célèbre *Du côté des petites filles* qui paraît en Italie en 1974 puis en France en 1976. Plus qu'un pavé dans la mare c'est une bombe éditoriale sur la façon de penser l'éducation des enfants. L'ouvrage est tiré à plus de 250 000 exemplaires et reste encore aujourd'hui d'une grande actualité.

Elena Gianini Belotti, pédagogue reconnue, responsable d'une école Montessori, est aussi sociologue. Dans son enquête exhaustive *Du côté des petites filles*, elle montre que les stéréotypes de sexe qui font attribuer une valeur et des qualités différentes aux filles et aux garçons sont ancrés chez tous les individus, y compris les éducateurs.trices que sont les parents, les enseignant.e.s, les puéricultrices.trices. Les enfants intériorisent les attentes des adultes et les anticipent.

L'auteure révèle une éducation qui se transmet de " façon automatique ", notamment par les histoires lues, les images vues, les modèles présentés. Elle note également qu'on qualifie les petits garçons des adjectifs courageux, actifs, coléreux alors que les petites filles sont sages, douces, appliquées, les contraignant implicitement à adopter les attitudes conformes.

C'est la culture et non la nature qui influence les femmes et les hommes, les garçons et les filles à s'adapter aux normes de la société où ils vivent et à les reproduire. Gianini Belotti démontre comment la socialisation différenciée entre les filles et les garçons s'acquiert au travers de l'environnement social, de la famille et de l'école. Deux chapitres de cet ouvrage retiendront particulièrement notre attention : *Jeux, jouets et littérature enfantine*[60] et *Les institutions scolaires*[61]. Le premier pour les pistes sur les personnages fictifs de la littérature qui participent à la construction de normes auxquelles se référent les enfants et l'autre pour la manière dont l'école institutionnalise ces savoirs déjà-là. L'auteur insiste sur le conditionnement passant par les jeux, les jouets, la littérature et l'école, et met en évidence ce que Baudelot et Establet appelleront " la puissance extraordinaire des stéréotypes qui assignent des systèmes de propriétés et de qualités très particuliers aux filles et aux garçons, et

[60] Gianini Belotti,E. *Du côté des petites filles*, Paris, Editions des femmes, 2009, p.89
[61] Gianini Belotti,E. *Du côté des petites filles*, Paris, Editions des femmes, 2009, p.133

ce, dès la naissance[62] ". Dans l'interview qu'il donne au magazine littéraire *Lire* d'avril 1999 Christian Baudelot constate qu'on " demande encore et toujours aux petits garçons d'aller voler le feu, de casser la gueule du voisin et de marquer des buts! ". Anne Dafflon Novelle s'interroge : " Mais à quel âge les petites filles sentent-elles qu'elles ne pourront qu'être exclues, une fois devenues femmes, des privilèges que la société réserve à ses spécimens mâles? Et comment-par qui- passe l'endoctrinement ?[63] "

L'historienne Gabrielle Houbre a réalisé le même type d'étude pour la période romantique : *La Discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*[64]. Elle y montre les différentes étapes éducatives des jeunes français sous l'angle de l'amour et de la sexualité. Cette étude s'appuie sur des écrits intimes, des fictions, et propose une analyse sexuée des pratiques et des conduites amoureuses à cette période.

Il nous paraît donc judicieux d'observer la construction du système de genre à partir des interactions des personnages féminin et masculin de la littérature de jeunesse dans une société donnée ; la littérature de jeunesse est alors considérée comme matériau utilisé dans les situations sociales de la vie quotidienne des enfants pour signifier le genre, pour mettre en scène le féminin et le masculin ainsi que leurs relations structurelles. " Dans toutes sociétés, le classement initial selon le sexe est au commencement d'un processus durable de triage, par lequel les membres des deux classes sont soumis à des socialisations différentielles[65] ".

L'individu n'élabore pas seul le sentiment de qui il est. Il apprend en observant, en se référant à sa " classe sexuelle et en se jugeant lui-même selon les idéaux de la masculinité ou de la féminité[66] ".

---

[62] Baudelot C. Establet, R. Quoi de neuf chez les filles ? , Paris, Nathan 2007
[63] Interview donnée au Courrier suisse, 14/06/2006

[64] Rebecca Rogers, " Gabrielle HOUBRE, *La Discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*, Plon, col. " Civilisations et Mentalités ", 1997, 454 p. ", CLIO. Histoire, femmes et sociétés [En ligne], 7 | 1998, mis en ligne le 21 mars 2003, consulté le 13 février 2012. URL : http://clio.revues.org/357

[65] Goffman, E. *L'Arrangement entre des sexes*, Paris, La Dispute, coll. Le genre du monde, 2002, p.46
[66] Ibid. p.48

I.1.1.4. L'amoureuse dans *Le Deuxième sexe*

Dans son ouvrage internationalement connu, *Le deuxième sexe,* Simone de Beauvoir pose immédiatement la question de l'éducation :

> " Si dès l'âge le plus tendre, la fillette était élevée avec les mêmes exigences et les mêmes honneurs, les mêmes sévérités et les mêmes licences que ses frères, participant aux mêmes études, aux mêmes jeux, au même avenir, entourée de femmes et d'hommes qui lui apparaîtraient sans équivoque comme des égaux, le sens du " complexe de castration " et du " complexe d'Oedipe serait complètement modifié[67] ".

Elle rajoute, "Enfermée dans la sphère du relatif, destinée au mâle dès son enfance, habituée à voir en lui un souverain à qui, il ne lui est pas permis de s'égaler…[68] ".

Cette idée d'éducation par mimétisme trouvera un écho chez l'anthropologue Françoise Héritier qui, dans *Masculin / Féminin II, dissoudre les hiérarchies* évoque " un système de représentations de plusieurs millénaires." Nous y reviendrons plus tard.

I.1.1.5. Discrimination naturelle ?

Ainsi chacune des deux classes sexuelles favorise ses propres modes de relations sociales internes, ce qui permet l'essor de groupe, tel le clan des garçons qui jouent au foot dans la cour de l'école. Pour Goffman, il s'agit d'une éducation mise en place dès la petite enfance. Elle consiste à former les garçons à des compétences qui se pratiquent à l'extérieur, à la mécanique, à l'électricité, à l'automobile, et à leur fournir des rudiments de technique d'autodéfense. C'est pourvu de ces avantages que les uns abordent les situations sociales, alors que les autres, les filles les abordent en en étant dépourvues.

[67] De Beauvoir, S. *Le deuxième sexe 2*, Paris, Gallimard, 1949, p.496
[68] Ibid. p.377

Nous évoquions précédemment l'aporie identifiée par John Stuart Mill selon laquelle s'il est naturel chez les femmes de prendre soin des autres, pourquoi faut-il organiser toute une éducation pour aboutir à ce résultat ? On trouve chez Goffman une idée un peu similaire qui est la suivante : sans la croyance que la place traditionnelle des femmes est l'expression naturelle de leurs capacités naturelles, l'ensemble des arrangements cesse d'avoir grand sens[69]. Or cette croyance est largement répandue. Tout se passe comme si la réunion des deux sexes n'était qu'une mascarade, tolérable à la seule condition de pouvoir y échapper périodiquement. " Et tout cela se fait au nom de la délicatesse, de la civilisation, du respect dû aux femmes ou du besoin naturel des hommes de se trouver entre eux[70] ".

Comme l'ont montré Héritier, Goffman, le dualisme des sexes est enraciné dans les corps au point qu'il est confondu avec un fait naturel. L'éducation donnée aux filles et aux garçons rajoute à cet assujettissement des comportements normés, mis en évidence par Beauvoir et Mill, dès le plus jeune âge. Mais, précise Goffman, l'individu n'élabore pas seul le sentiment de qui il est. Il apprend en observant, en se référant à sa " classe sexuelle ". C'est son moyen d'étiquetage. Ce système d'identification implique deux questions liées : Comment découvrons-nous l'autre, c'est-à-dire nos pratiques de positionnement ? Et quels sont nos moyens d'étiquetage (*labeling*[71]) de ce que nous avons ainsi positionné ? Encore une fois Goffman note que ce système d'identification-désignation[72] est justifié de manière écrasante par la doctrine selon laquelle les discriminations qui en découlent sont purement naturelles, qu'elles ne doivent pas être considérées comme le produit d'une élaboration personnelle ou sociale, mais bien comme un phénomène naturel.

[69] *L'arrangement des sexes*, Op. cit. p.61
[70] Ibid. p.69
[71] Ibid.p.86
[72] Ibid.p.88

I.1.1.6. Des romans de formation

La manière dont se fait l'Étiquetage, l'identification-désignation passe aussi par la littérature comme le montrent Nathalie Heinich[73] et Bruno Péquignot [74].

La première considère Jane Eyre comme un " véritable roman de formation pour les adolescentes, dont la morale est qu'une jeune fille mal dotée ne doit pas espérer passer directement de l'état de fille à l'état de première épouse mais devra se contenter, plus réalistement, de celui de deuxième épouse[75] ". Elle cite également *L'éducation sentimentale* de Flaubert qui constitue pour elle un véritable répertoire de figures et qui en fait un roman de formation aux états de femme.

Nathalie Heinich pointe également une difficulté majeure de compréhension. En effet, nous sommes dans le champ de l'expérience intime et pourtant " la construction de l'identité n'est pas une action solitaire, qui renverrait le sujet à lui même : elle est une interaction, qui met un sujet en relation avec d'autres sujets, avec des groupes, avec des institutions, avec des corps, avec des objets, avec des mots[76] ". Le regard est l'instrument premier de l'interaction, sans lequel aucun marqueur d'identité ne peut agir. Qui ne s'est pas trouvé dans cette situation devant un bébé dont on ne sait si c'est une fille ou un garçon ? Le regard de l'un. e porté sur l'autre qui valide ou invalide la capacité à occuper la place qui convient.

Au-delà de son aspect roman de formation, le roman sentimental est pour Bruno Péquignot, une littérature méprisée car s'adressant aux femmes et particulièrement aux femmes du peuple. On peut dire avec Michelle Coquillat, que la lectrice croit à tous les " mirages qui lui sont représentés dans les romans roses et se nourrit de l'espoir qu'ils distillent, contribuant ainsi à son propre asservissement[77] ". En ce sens le roman sentimental s'oppose à la liste de référence de littérature de jeunesse : le premier appartient à la littérature populaire tandis que l'autre a très clairement vocation à faire aimer la belle et bonne littérature.

[73]Heinich, N. *États de femmes. L'identité féminine dans la fiction occidentale*, Paris, Gallimard, " Les essais ", 1996
[74] Péquignot,B. *La relation amoureuse. Analyse sociologique du roman sentimental moderne*, Paris, L'Harmattan, 1991
[75] Ibid.p12
[76] Heinich, N. *Etats de femmes. L'identité féminine dans la fiction occidentale*, Paris, Gallimard, " Les essais ", 1996, p.333
[77] Coquillat,M. *Romans d'amour*, Paris, Odile Jacob, 1988,p.213

Toutefois, comme le souligne Laurence Décréau, les personnages de la littérature jeunesse et les personnages de la littérature populaire ont une caractéristique commune : ce sont des " caractères en action[78] ".

Le roman sentimental aurait donc une double fonction : sous un emballage explicite d'évasion, il y aurait un message implicite contribuant à l'asservissement des femmes. Bruno Péquignot évoque la possibilité d'une volonté machiavélique d'inculcation idéologique, rajoutant aussitôt qu'il faudrait le démontrer. Comme le roman sentimental, la littérature de jeunesse occupe une place modeste, mais réelle et spécifique, dans ces processus sociaux ; son caractère éducatif à propos de l'apprentissage des valeurs étant ouvertement signifié, comme nous l'avons vu dans l'introduction générale, nous affirmerons pour notre part, qu'il s'agit aussi d'inculcation idéologique, ne fût-ce que par négligence.

Enfin, pour Bruno Péquignot, même si en apparence l'école est " identique " pour tous et que tous les établissements sont mixtes, le roman sentimental continue à assurer " une forme de roman d'éducation, ou d'inculcation des jeunes filles, de même qu'on a souvent souligné le caractère initiatique du roman libertin pour les jeunes gens de bonne famille[79] ".

On est donc éduqué à l'amour, ce qui explique qu'il ne tombe pas n'importe où comme le dit si joliment Michel Bozon. Les couples se ressemblent souvent physiquement mais aussi moralement, " la ressemblance des partenaires joue enfin sur les valeurs, les modes de vie, le niveau d'éducation et le milieu social. Il existe une grande homogénéité sociale des couples et les amoureux partagent très souvent le même univers social et culturel[80] ".

La littérature de jeunesse ainsi joue un grand rôle dans la maturation des enfants en les incitant à découvrir le monde et en leur en proposant une grille de lecture. Découvrir le monde, c'est aussi découvrir l'autre et développer des amitiés électives ou être amoureux.

---

[78] Décréau, L. *Ces Héros qui font lire*, Paris, Hachette éducation, 1994

[79] Péquignot,B. *La relation amoureuse. Analyse sociologique du roman sentimental moderne*, Paris, L'Harmattan, 1991, p.139

[80] Bozon, M. et Héran, F. *La découverte du conjoint*, I et II, *Population*, n° 6, 1987, et n° 1, 1988.

– Et l'amour dans tout ça ?

Notre analyse tournerait à vide, c'est-à-dire à la seule description, si on ne posait pas la question de l'amour et plus particulièrement de l'amour dans la littérature.

Les grecs distinguaient dans l'Éros, divinité de l'amour, deux faces, l'une physique (Aphrodite) et l'autre céleste[81]. Simone de Beauvoir y consacre un chapitre intitulé *L'amoureuse* dans *Le deuxième sexe*. Elle commence par un constat : le mot amour n'a pas la même signification pour l'un et l'autre sexe ; et d'évoquer le statut céleste de l'amour humain pour une majorité de femmes[82]. Elle poursuit : " le but suprême de l'amour humain comme de l'amour mystique, c'est l'identification avec l'aimé[83] " où la femme reconnaît sa servitude sans demander de réciprocité

Le sentiment amoureux défini par Simone de Beauvoir tiendrait plus de Philia qui peut conduire au sacrifice de soi. C'est bien là le drame.

I.1.2.1. Le drame des sexes

Prenons en effet pour ce paragraphe le titre du livre de Sylviane Agacinski[84]où sont analysés les rôles d'amoureux et d'amoureuses chez Stindberg, Ibsen et Bergman.

Le Modèle amoureux majoritairement ancré dans nos représentations actuelles émerge à la fin du XVIIIe siècle en Europe. L'amour ici procure une force absolue qui peut tout balayer sur son passage : ce sont Éros et Philia. " Dans le lien amoureux, la femme dévouée se consacre à celui qu'elle aime. Elle est prête à le porter comme un enfant, à l'aider à accomplir sa tâche, à réaliser sa mission ou son œuvre. Les femmes amoureuses semblent les mères ou les accoucheuses de l'homme qu'elles aiment[85] ".

---

[81] D'autres types de sentiments étaient également proches de l'Amour tel que nous l'entendons aujourd'hui : la *storge* (l'affection), *l'agapè* (l'amour de son prochain), la *philantrôpia* (l'amour de l'humanité en général).
[82] De Beauvoir, S. *Le deuxième sexe 2*, Paris, Gallimard, 1949, p.376
[83] Ibid. p.392
[84] Agacinski,S. *Le drame des sexes*, Paris, Seuil, 2008.
[85] Ibid. p.65

Goffman considère que les femmes occidentales sont une catégorie défavorisée particulière. Elles sont idéalisées comme des objets purs, fragiles et précieux, donatrices et destinataires d'amour et de sollicitude. Il va jusqu'à considérer que donner et recevoir constitue leur unique fonction. La galanterie par exemple, est un rituel par lequel, les hommes montrent qu'ils considèrent les femmes comme des êtres fragiles et précieux, mais également d'une haute valeur comme en témoigne la pratique de la cour. En effet, il était ou est encore d'usage de penser que les femmes sont trop fragiles ou jolies pour tout ce qui exige l'emploi de la force musculaire et surtout si cet emploi comporte des risques ou est même simplement salissant. "… qu'elles palissent lorsqu'elles sont confrontées à une parole blessante, à de cruelles réalités, parce qu'elles sont instables autant que délicates[86] ".

Traditionnellement, le droit pour une femme d'accorder ou pas ses faveurs ne demeure un droit que si la discrétion est assurée sur le nombre de ses partenaires et sur la rapidité avec laquelle elle s'y est décidée. Goffman parle du pouvoir discrétionnaire des femmes sur l'octroi de leur charme. Il ne faut pas qu'elles accordent leurs faveurs sexuelles trop facilement, ce qui, " si tel devenait le cas général, pourrait déprécier la monnaie[87] ". Pour se faire, la sexualité est donc définie comme quelque chose de sale et de mauvais, comme corruptrice, comme quelque chose que seuls les hommes désirent et qui accablent les honnêtes femmes. La dernière faveur n'est accordée qu'à un seul et unique homme, et seulement en échange de son engagement à subvenir aux besoins de la femme ayant accordé ses dernières faveurs. Lui, obtient des droits d'accès exclusifs et elle acquiert une position sociale[88]. Cette idée sera largement développée par Nathalie Heinich dans *États de femme, L'identité féminine dans la fiction occidentale*. Nous y reviendrons.

Les femmes doivent se débrouiller pour attirer au moins un homme. Le fait de rester célibataire les précarise et les conduit à considérer, avec un sérieux de plus en plus grand, tous les prétendants même ceux qui ne conviennent pas.

[86] *L'arrangement des sexes*, Op. cit. p.67
[87] Ibid., p. 65
[88] Ibid., p. 54

Pouvons-nous dire, pour autant, que les filles ou les femmes seraient de blanches colombes opprimées et les hommes (ou les garçons) de noirs démons oppresseurs ? Non, dans le jeu amoureux, “ les femmes ne sont pas des victimes passives ou aliénées[89] ”. Laissons de Beauvoir répondre : “ une femme, même orgueilleuse, est contrainte de se faire douce et passive ; manœuvres, prudence, ruse, sourire, charme, docilité sont ses meilleures armes[90] ”. Somme toute un rôle d’interprétariat digne des plus grandes mises en scène : “ la journée n’a pas été vaine, nos vies hésitantes ont tout à coup trouvé un sens et une coloration. Tout à coup, la veule fornication est devenue amour[91] ”. Pour Péquignot, le roman sentimental servirait la mise en scène de représentations collectives du désir et de l’amour, inscrite comme dans une représentation théâtrale.

I.1.2.2. Pour l’amour d’Harriet

John Stuart Mill, lui, ne jouera pas à la représentation de l’amour et appliquera ses principes dans sa vie personnelle lorsqu’en 1851, il se mariera avec Harriet :

> “ Étant sur le point… de m’unir par le mariage… et désapprouvant… entièrement et profondément tout le caractère des relations conjugales telles qu’elles sont établies par la loi, pour cette raison entre autre, qu’elle confère à l’une des parties le pouvoir et le contrôle légal sur la personne, les biens et la liberté d’action de l’autre partie… Et étant donné que je n’ai aucun moyen de me dégager de ces odieux pouvoirs, je considère de mon devoir de rédiger ici une protestation formelle contre l’actuelle loi du mariage…Je promets solennellement de ne m'en servir en aucun cas ni en aucune circonstance et je déclare que c'est ma volonté, mon intention et la condition de notre engagement qu'[Harriet] garde à tous égards la même liberté absolue d'agir et de disposer d'elle-même et de tout ce qui lui appartient, comme s'il n'y avait jamais eu mariage[92] ”.

Mais, nous parlons dans cette thèse des modèles amoureux qui sont traduits dans la littérature de jeunesse par des scènes de premiers émois amoureux. Dans son introduction intitulée *L’amour : entre abandon de soi et pouvoir sur l’autre* du colloque *Au nom de*

[89] Introduction de Claude Zaidman de Goffman, E. *L’arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002, p.27
[90] De Beauvoir, S. Le deuxième sexe 2, Paris, Idées Gallimard, 1949, p.408 et 409
[91] Bergman.I Lanterna Magica p.342 cité par Agacinski.S p.161
[92] Cité par Benoîte Groult dans *Le féminisme au masculin*, Paris, livre de poche, 2011

l'amour[93], Michel Bozon s'intéresse à l'amour naissant. Il note que les amoureux au début de la relation se remettent des informations confidentielles, parlent plus bas. Ils se racontent leur journée, disent ce qu'ils ont fait quand l'autre n'était pas là. Ils échangent sur le réseau amical, le passé familial et aujourd'hui sur le passé conjugal mais, aussi se recommandent des musiques, des livres, un style vestimentaire. Tout cela consiste à se remettre à l'autre, lui permettre d'exercer un pouvoir ; mais en se livrant, on oblige l'autre à se livrer, même si le rapport dominant-homme, dominée-femme existe toujours. Il ne faut pas confondre pouvoir et domination, les inférieures socialement ont des armes dans le jeu amoureux.

I.1.2.3. Chimie de l'amour ?

Comme nous l'avons signifié dans l'introduction de ce chapitre, il n'est pas question ici d'aborder le champ de l'éducation sexuelle ou de la sexualité tout court, qui, nous l'avons montré dans l'introduction de ce chapitre, a été gommé de la liste de références. Profitons-en juste pour signaler que trois auteurs d'ouvrages inscrits dans la liste de références du cycle 3 sont connus par ailleurs pour leur production érotique : Marie Nimier, Tomi Ungerer, Roald Dahl.

La première section de ce chapitre s'est attachée à montrer que l'amour a beaucoup plus à voir avec l'éducation qu'avec le hasard. Alors, tordons le cou à une ritournelle très à la mode et dont Lucy Vincent[94] s'est fait le chantre : l'amour est déterminé essentiellement par la visée biologique de reproduction. Ocytocine, phéromone, odorat détectent les " meilleures compatibilités génétiques, permettant ainsi la sélection des critères d'excellence destinés à la reproduction[95] ". La démonstration réfute l'idée de mécanismes culturels et impose la primauté de la nature et du biologique. On ne pourrait donc pas être amoureux d'une personne de même sexe, ni tomber amoureux à la ménopause ou à l'andropause.

[93] UBO, Brest ,16 et 17 décembre 2011
[94] Vincent, L. *Comment devient-on amoureux ?* , Paris, Essai, Odile Jacob, 2004
[95] Bastien, D. *Les neurosciences et l'amour ou à propos du livre Comment devient-on amoureux ? de Lucy Vincent,* Odile Jacob, 2004, Cahiers de psychologie clinique 1/2006 (n° 26), p. 211-213

Si les changements de la fréquence cardiaque, la tension artérielle, l'augmentation de la transpiration sont effectivement mesurables, elles ne constituent que des réponses physiologiques à un état émotionnel. " L'histoire des mentalités et l'anthropologie comparée montrent que l'amour et la fidélité tant prisée par Lucy Vincent constituent une invention culturelle datable et une construction divergeant selon les aires sociales[96] ". Catherine Vidal dans son ouvrage *Cerveau, sexe et pouvoir* met en relief la malléabilité et le rôle de l'apprentissage dans les configurations d'un cerveau en perpétuelle évolution. " C'est dès les premiers livres que les enfants sont socialement conformés à intégrer une essentialisation de valeurs morales enracinées dans le biologique et le physiologique[97] ".

Les symptômes caractéristiques de l'état amoureux que nous repèrerons seront donc littéraires :

- L'attention exclusive : " Ils étaient l'un pour l'autre tout l'univers ", écrit Friedrich von Schlegel, dans *Lucinde* (1799).
- Le manque : "Un seul être vous manque et tout est dépeuplé ", Lamartine.
- L'émotion : " Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue ; un trouble s'éleva dans mon âme éperdue ; Mes yeux ne voyaient plus, je ne pouvais parler. Je sentis tout mon corps, et transir et brûler. "dit Phèdre en voyant Hippolyte (Racine, 1677)

Marie-Dominique Popelard dans son étude sur l'énonciation artistique, reprend une formule désormais inscrite dans notre doxa scientifique : " les œuvres sont des construits sociaux[98] ".

> " La sociologie de l'art impose un double contrat : à savoir , bien sûr, qu'elle affirme comme connaissance sociologique en réunissant ici un apport d'intelligibilité de même qualité et de même forme qu'en d'autres domaines, mais aussi que cette connaissance en tant qu'œuvre d'art et de leurs effets en tant qu'effets esthétiques, c'est-à-dire qu'elle parvienne à identifier et à expliquer les processus sociaux et les traits culturels qui concourent à faire la

[96] Détrez, C. Simon, A. *A leur corps défendant, les femmes à l'épreuve du nouvel ordre mondial*, Paris, Seuil, 2006, p.43
[97] Op.cit. p.221
[98] Popelard, M.- D., *Les deux socialités de l'énonciation artistique*, dans Fagot et Uzel (sous la dir. de), *Énonciation artistique et socialité*, *actes du colloque international de Montréal des 3 et 4 mars 2005*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 97, coll. « Sociologie des arts ».

valeur esthétique des œuvres – laquelle constitue après tout, dès lors qu'elle est attestée par la reconnaissance sociale un fait social aussi incontournable qu'un autre[99] ".

Nous pouvons dire que la liste qui nous sert de corpus parvient à identifier et à expliquer les processus sociaux et les traits culturels qui concourent à faire la valeur esthétique des œuvres et par conséquent un " fait social aussi incontournable qu'un autre ".

[99] Passeron,J C. *Le chassé-croisé des œuvres et de la sociologie*, dans Moulin, Sociologie des arts, 1986.

– *Comment étudier notre objet ? La méthode*

Les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse n'ont pas été étudiés d'un point de vue sociologique. Certes, il existe des productions pédagogiques sur le thème : citons les fiches Télémaque du Centre National de Documentation Pédagogique élaborées, dans le cadre du comité de lecture Télémaque, rédigées et mises en ligne par Chantal Bouguennec en 2007 ou encore, des productions littéraires de jeunesse telles que *L'amoureux* de Rebecca Dautremer [100], où Salomé et tous ses petits camarades de classe donnent leurs propres définitions de l'amour. Les recherches concernant les relations amoureuses à travers le prisme de la littérature de jeunesse sont rares et, quand elles existent, elles concernent essentiellement des romans pour les adolescents. C'est le cas de la recherche de Virginie Briffaut[101]. Cette documentaliste souligne que ce thème est souvent exploité dans la littérature de jeunesse, mais explique qu'il s'agit d'une littérature qui s'adresse uniquement aux filles puisque " Le livre offre tour à tour une description de l'amour romantique et sans concession dont rêvent les jeunes filles, celle d'un éveil à la sexualité ou un prétexte pour traiter d'autres sujets considérés comme plus graves[102] ".

C'est par le biais du théâtre que la philosophe Sylviane Agacinski montre comment " le conflit des sexes a pris au XIXe siècle un relief exceptionnel dans la littérature, et en particulier au théâtre, comme si la scène devenait le miroir grossissant de la crise du rapport entre les femmes et les hommes[103] ".

Les sociologues Christine Détrez et Anne Simon montrent que "les œuvres d'art et notamment la littérature, de façon plus explicite du fait de son caractère discursif, participent à l'élaboration des représentations propres à une époque[104] ".

L'historienne Gabrielle Hourbe pour sa part montre comment la société multiplie les discours médicaux, religieux et pédagogiques visant à codifier les sentiments et les conduites

[100] Dautremer. V, *L'amoureux*, Paris, Gautier-Languereau, 2003
[101] *Le premier amour dans les romans pour adolescents* (Université de Lille III, 2000)
[102] Ibid p.119
[103] Op. cit. p.7
[104] Op.cit. p.165

amoureuses et nous livre une société “où l'amour, l'affection et la sensualité se retrouvent partout dans une explosion discursive et iconographique”[105].

Suivons cette proposition, le discours puis l’image ; et complétons, par les travaux utilisant des corpus de littérature, la fiction occidentale avec Nathalie Heinich, le roman sentimental avec Bruno Péquignot et la littérature enfantine avec Elena Gianini Belotti

I.1.3.1. Explosion discursive, Fragments d’un discours amoureux

Le discours amoureux est un soliloque, parce que le sentiment amoureux s’exprime dans un imaginaire (celui que se tient à lui-même l’amoureux) qui reste subjectif et unilatéral. Dans *Fragments d’un discours amoureux*[106], Barthes souligne que la “ place de la parole ” du “ je ” qui aime est celle d’un solitaire : c’est la place de quelqu’un qui parle à lui même, amoureusement, face à l’autre (objet aimé), qui ne parle pas.”

Même si Barthes considère que l’amoureux est “ un sujet intraitable ” nous prendrons l’ouvrage comme “ guide du sentiment amoureux ” car il a pour objet méthodologique central, la lecture. Pour Barthes,

> “ Deux mythes puissants nous ont fait croire que l’amour pouvait, devait se sublimer en création esthétique : le mythe socratique (aimer sert à “ engendrer une multitude de beaux et magnifiques discours ”) et le mythe romantique (je produirais une œuvre immortelle en écrivant ma passion) … Ce que l’écriture demande et que tout amoureux ne peut lui accorder sans déchirement, c’est de sacrifier un peu de son Imaginaire, et d’assurer ainsi à travers sa langue l’assomption un peu de réel[107] ”.

---

[105] Rebecca Rogers, “ Gabrielle HOUBRE, *La Discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*, Plon, col. Civilisations et Mentalités, 1997, 454 p., CLIO. Histoire, femmes et sociétés [En ligne], 7 | 1998, mis en ligne le 21 mars 2003, consulté le 13 février 2012. URL : http://clio.revues.org/357

[106] Barthe. R, *Fragments d’un discours amoureux, Paris, Seuil, 1977, p.7*
[107] Ibid.p.10

Ce texte *a priori* déconcertant, construit sous forme d'abécédaire, se veut " une tentative faite en vue d'universaliser le discours amoureux ". Barthes cherche à dégager la particularité et " la nature langagière du sentiment amoureux[108] ". Il fait le choix, non pas d'analyser le comportement de l'amoureux mais d'observer son langage premier, comme un amoureux en son travail d'amoureux ou comment il s'exprime, se déplace, se met en action. *Fragments du discours amoureux* est une forme du langage originel de l'amoureux ou encore une façon de mettre en scène une énonciation, non une analyse.

Au lieu de décrire le discours amoureux, Barthes en fait une simulation pour lui rendre " sa personne, fondamentale, qui est le je, de façon à mettre en scène une énonciation, non une analyse ". Ce portrait qui donne à lire une place de la parole amoureuse est divisé en trois parties : *Figures, Ordres, Références.*

Figures. Le discours amoureux a ceci de particulier d'être une parole en actes : ce sont les *figures*. Par *figures*, Barthes entend " l'amoureux au travail ", c'est-à-dire outre le discours, les gestes (associés à ce discours ou pas). Pour Barthes, il existe une mise en scène de l'amour et, comme au théâtre, le discours amoureux associe un langage verbal et corporel ; " ce que mes mots ne disent pas, mon corps le dit ". Il en découle une forme grammaticale propre : démonstratifs (mon, mes, son, ses), indicateurs adverbiaux (ici, aujourd'hui), conjugaison au présent, futur ou passé composé. Le " je " renvoie à l'énonciation propre à l'autobiographie, mais le pronom est aussi celui de l'énonciation propre au genre dramatique. Le discours amoureux possède également une linguistique propre : une linguistique de délocution et lorsqu'on parle de l'être aimé une linguistique d'interlocution. L'amoureux ne cesse d'entreprendre, son discours n'existe que par bribes, " bouffées de langage " qui viennent au gré des circonstances et que Barthe appelle des figures. Il sera intéressant d'intégrer dans cette thèse la notion de *Figures* pour voir comment elle émerge dans les textes pour la jeunesse. Même si du point de vue de l'auteur, le mot ne doit pas s'entendre au sens rhétorique, mais au sens du mouvement du corps. Les *figures* sont hors syntagme, hors récit; en termes linguistiques, on dirait que les figures sont distributionnelles, mais qu'elles ne sont pas intégratives; elles restent toujours au même niveau : l'amoureux parle par paquets de phrases,

[108] Ibid p.169

mais il n'intègre pas ces phrases à un niveau supérieur, à une œuvre; c'est un discours horizontal : aucune transcendance, aucun salut, aucun roman (mais beaucoup de romanesque).

Ordre. Une caractéristique importante du discours amoureux est qu'il n'y a pas d'ordre, d'où le choix de l'ordre alphabétique pour la déclinaison des figures. " Tout le long de la vie amoureuse, les figures surgissent dans la tête du sujet amoureux sans aucun ordre, car elles dépendent chaque fois d'un hasard (intérieur ou extérieur) [109] ".Tout épisode amoureux peut être, certes, doté d'un sens : il naît, se développe et meurt. C'est le principe même de ce discours (et du texte qui le représente) que ces figures ne peuvent se ranger : s'ordonner, cheminer, concourir à une fin (à un établissement) ; il n'y en a pas de premières ni de dernières.

Références. À partir d'un matériau très divers fait de lectures (Goethe, Platon, Nietzsche), de musiques (des *lieders*, Wagner), traité au même titre que la psychanalyse ou des conversations entre amis, Barthes veut donner un portrait structural de l'amour, ce sont les *références*. Il s'intéresse à l'amour comme phénomène ou comportement linguistique et cherche à dégager des lois ou des règles universelles en amour. " Le discours amoureux, ordinairement, est une enveloppe lisse collée à l'Image, un gant très doux autour de l'être aimé. C'est un discours dévot, bien-pensant. Lorsque l'Image s'altère, l'enveloppe de dévotion se déchire ; une secousse renverse mon propre langage[110] ". Il est un discours isolé (ayant sa structure et sa logique propres) et il est à la fois un discours qui se nourrit d'autres discours sur lesquels il s'appuie, qui l'entretiennent.

I.1.3.2. Explosion iconographique

L'illustration joue un rôle important dans les contes, les albums, la bande dessinée de jeunesse. Il est intéressant de se pencher sur la question de la mise en scène qui consiste à fabriquer une illusion à partir d'un texte de théâtre pour les uns, d'un produit à vendre pour les autres.

Les publicitaires sont des metteurs en scène des fabricants d'illusions, lorsqu'ils réalisent une hyper –ritualisation dans le but de vendre une certaine vision du monde. Dans *La présentation*

[109] Ibid., p.118
[110] Ibid., p. 36

de soi[111]Goffman envisage la vie sociale comme un théâtre qui propose une certaine lecture du monde avec ses acteurs/metteurs en scène, son public. Il regroupe les signes distinctifs tels que le vêtement, le statut social, le sexe, sous le terme de façade personnelle. Goffman mentionne également le décor comme un des éléments de la mise en scène. Tout cet aspect de son travail sera intégré dans le questionnaire concernant la connaissance des profils des amoureux et des amoureuses de notre corpus. Dans *L'arrangement des sexes*, le sociologue canadien liste cinq caractéristiques de l'organisation sociale qui confirment nos stéréotypes de genre et les formes dominantes d'arrangements entre les sexes : la division du travail selon la classe sexuelle, les frères et sœurs comme agents de socialisation, les pratiques relatives aux toilettes, l'apparence, la sélection à l'embauche. Il nous semble pertinent de reprendre également ces cinq caractéristiques dans notre questionnaire d'analyse. Erving Goffman s'attache à déceler les " micro-configurations spatiales " utilisées par les acteurs sociaux pour exprimer la relation entre les sexes. Comme si chacun connaissait ou semblait connaître le comportement adéquat, la position convenable en toute situation et en tout lieu. Nous pouvons donc nous demander si l'auteur et/ou l'illustrateur de littérature de jeunesse se conforme dans la production de sa fiction à ces comportements adéquats.

Un autre ouvrage de ce sociologue a particulièrement attiré notre attention, il s'agit de *Les Cadres de l'expérience,* où selon l'auteur, les cadrages des activités sociales fixent une représentation orientée de la réalité. Normalement, ces cadrages passent inaperçus et sont partagés par tous les individus en présence. Pourquoi cette idée de cadrage ne s'appliquerait-elle pas elle aussi à la littérature de jeunesse ? Celle-ci constitue-t-elle un cadrage d'une représentation du monde tel qu'il doit être "appris ou montré " aux jeunes lecteurs ?

Pour sa part Erving Goffman distingue deux cadres :

Le cadre primaire qui permet d'accorder un sens à un aspect de la scène choisie qui autrement serait dépourvue de signification.

Le cadre transformé, s'il ne se cache pas, est dit modalisé. En ce qui nous concerne, on pourra éventuellement montrer telle illustration d'un livre pour enfant où l'on voit un repas de fête, (mariage par exemple) ou encore telle autre d'un papa qui lit dans son fauteuil et d'une maman qui coud. L'image dit ici de manière explicite les tâches attribuées à chacun. Par

[111] Goffman, E. *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La Présentation de soi*, Éditions de Minuit, coll. " Le Sens Commun ", 1973

contre, s'il résulte d'efforts délibérés destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus sans que ceux-ci s'en rendent compte, on parlera de fabrication bénigne ou abusive. Par exemple, une scène de famille avec le père, la mère et deux enfants dans laquelle, le père est dans l'embrasure de la porte en costume tenant un attaché case à la main. Loin du " papa lit et maman coud ", cadre transformé modalisé, cette illustration montre un père qui n'est déjà plus dans l'image parce qu'il part au travail. Il s'agit d'une fabrication abusive dans la mesure où l'on induit une lecture de l'image qui est la suivante : la place des femmes est à l'intérieur, celle des hommes à l'extérieur. Nous verrons d'ailleurs dans la seconde partie de notre travail que les rencontres entre les amoureux de la littérature de jeunesse se font aux frontières des espaces publics et privés, et que l'ouvert et le clos sont deux notions que nous devrons intégrer dans notre questionnaire. Goffman s'aperçoit également que dans les emplois où les femmes sont en contact avec le public (contrôleuses, réceptionnistes, hôtesses de l'air, vendeuses) des critères d'attractivité juvénile interviennent dans la sélection des employées. La question que nous nous poserons est donc celle de la différence d'âge entre amoureux et amoureuses.

La recherche de Goffman nous fournit des outils supplémentaires. C'est la méthode utilisée dans *La ritualisation de la féminité*. Il est en effet le premier à montrer que l'analyse sociale peut utiliser la photo selon un échantillonnage au hasard qui n'a nullement pour but de démontrer la prédominance de tel ou tel cas dans l'échantillon. Concrètement, il s'agit d'un choix arbitraire de photos de magazines au statut ontologique très mêlé et qui ne peuvent être classés selon une loi quelconque.

Goffman démontre ainsi que le publicitaire cherchant à vendre tel ou tel produit a sur son plan de travail divers ingrédients: exigence scéniques, convenances, intelligibilité. Le publicitaire va trouver divers artifices afin de provoquer l'intention désirée. Dans cette optique, le style de comportement lié au sexe est un ingrédient nécessaire. Ainsi le fait qu'un ensemble de publicités révèle une structure commune sous jacente est donc un artefact

entièrement produit par la conception publicitaire elle- même, et le chercheur ne fait que découvrir ce qui a été agencé de propos délibéré.

Dans cette enquête, les différents exemples de thème ont pour unique intérêt d'apporter un éventail d'arrière plans contextuels différents qui viennent éclairer des disparités inédites mais attachées à un dessein identique. D'une certaine manière, la profondeur et l'étendue de ces différences contextuelles sont ce qui donne le sens de la structure d'une organisation unique.

L'illustrateur de jeunesse, comme le publicitaire, est forcé de se soumettre aux contraintes du support qu'il utilise. Il est tenu de présenter quelque chose de sensé et d'aisément compréhensible pour le jeune lecteur. Il ne dispose que d'encre, de couleurs et de caractères d'imprimerie. L'image raconte à elle seule une histoire que le.la lecteur. trice est amené à reconstituer. Un personnage stéréotypé est très clairement identifiable. Il s'agira pour nous de rechercher dans le stéréotype ce qu'il nous révèle des modèles dominants qui sont sous-jacents à la distribution des rôles sexués dans notre société.

L'œil a une compétence sociale et le travail du publicitaire est de diriger le regard vers ce qu'il faut voir. Du même coup, la notion de réaction purement subjective devient " susceptible d'une promotion académique car il est clair qu'une partie au moins de ce que l'on s'abstient d'étudier par crainte de tomber dans le bavardage possède une réalité spécifique et se laisse précisément percevoir[112] ".

La connaissance des moyens grâce auxquels le publicitaire réussit à trouver divers déguisements à ces stéréotypes nous renseigne sur les manières possibles de choisir et de modeler les matériaux afin de provoquer l'interprétation souhaitée.

[112] *Ibid.,* p.35

C'est donc aussi l'aspect méthodologique du travail de Goffman qui nous intéressera pour cette thèse. Les ouvrages choisis pour la liste de référence ne sont pas, en effet, des groupes sociaux et ne peuvent être considérés comme des éléments indissociables d'une structure globale, ni des individus dont les interactions mutuelles pourraient être associées à l'individualisme méthodologique[113].

Dans son ouvrage *Erving Goffman et la microsociologie,* Isaac Joseph écrit : " Goffman, propose un nouveau paradigme, " le situationnisme méthodologique ", échappant à l'opposition entre le structuralisme – centré sur les groupes sociaux – et l'individualisme méthodologique – centré sur l'individu[114] ". Ce texte présente de fortes indications méthodologiques pour analyser l'agencement des rapports entre les sexes dans la littérature de jeunesse.

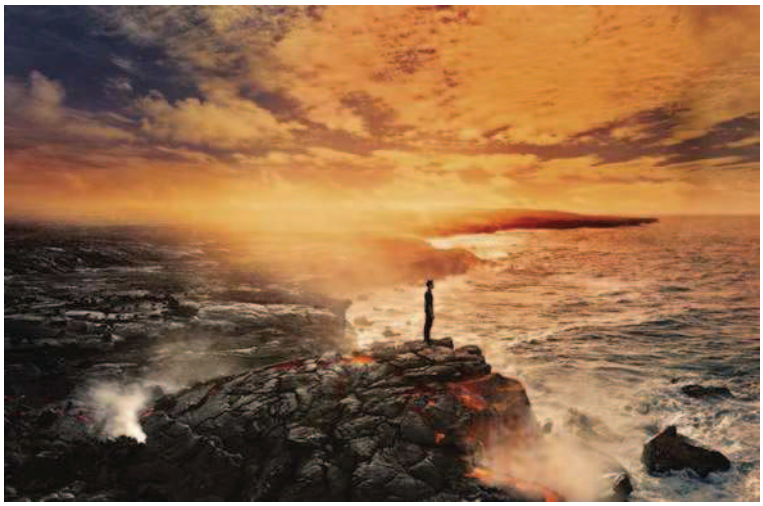
Et pour conclure ce paragraphe, une comparaison d'images : à gauche une publicité pour un parfum, datant de 1988 ; à droite, la première de couverture d'un ouvrage de la liste du ministère, *Le garçon qui voulait devenir un être humain* de Jørn Riel, illustration de Christel Espié, 2005. Si le cadrage est différent, les lignes, l'horizon, le promontoire, l'image en plongée mettent en scène la même volonté de dominer des éléments.

---

[113] Paradigme des sciences sociales, selon lequel les phénomènes collectifs peuvent (et *doivent*) être décrits et expliqués à partir des propriétés et une approche ascendante Au sens large, on peut caractériser l'individualisme méthodologique par trois propositions qui postulent que :

1. seuls les individus ont des buts et des intérêts (principe de Popper-Agassi) ;
2. le système social, et ses changements, résultent de l'action des individus ;
3. tous les phénomènes socio-économiques sont explicables ultimement dans les termes de théories qui se réfèrent seulement aux individus, à leurs dispositions, croyances, ressources et relations.

[114] Joseph, I. *Erving Goffman et la microsociologie,* PUF, Paris 1998



Ill. I.1. *Publicité parfum pour homme Fahrenheit Absolute DIOR*, Agence Ulysse. Cette image est issue de la publicité en date de 2009. Qui est elle-même une reprise d'une publicité originale datant de 1988, qui présente un homme sur une plage (ici, univers volcanique)

Ill. I.2. *Le garçon qui voulait devenir un être humain,* tome 1, Le naufrage, Jørn Riel, première de couverture, 2005

I.1.3.3. Caractériser son objet

La difficulté qu'éprouvent Nathalie Heinich, pour *États de femme. L'identité féminine dans la fiction occidentale*, et Bruno Péquignot, pour *La relation amoureuse. Analyse sociologique du roman sentimental moderne,* à caractériser leur objet est aisément transposable dans la caractérisation de la littérature de jeunesse.

Pour ce qui nous concerne, si c'est de la littérature, traitons-la comme une œuvre d'art, une œuvre de culture ou alors caractérisons-la par son public : les enfants qui la lisent ou les adultes (parents, enseignants) qui l'achètent. L'analyse relève alors d'une recherche sur l'enfance et ses représentations. Faut-il privilégier l'analyse des représentations qui y sont mobilisées, (et on se trouverait alors dans une sociologie des idéologies), ou tenter de penser la fonction sociale ou politique de cette littérature (et nous nous trouverions en sociologie politique) ?

Toujours est-il que chacune de ces œuvres met en jeu un imaginaire composé d'un vivier d'images, de représentations du réel propres, à la fois à l'auteur de celles-ci, mais également à la société à laquelle il appartient. Ces images sont réactualisées, réinterrogées à la fois par leurs auteur.e.s mais aussi par les lecteur.trice.s. "L'imaginaire, par l'entremise de ses archétypes, ranime les souvenirs de notre mémoire collective et en assure la survie. Mais, simultanément, la mémoire et l'imagination se conjuguent pour apporter, au niveau individuel comme au collectif, les germes d'une nouvelle identité et l'amorce d'une nouvelle altérité[115]".

Ou bien si l'on interprète la littérature de jeunesse comme la description d'une littérature de formation, son étude relèverait de l'anthropologie culturelle ou de l'étude sociologique de l'éducation des enfants.

Ou encore,

> " Ne pourrait-on penser ce nouveau chapitre de la sociologie où seraient regroupées les analyses portant sur les nombreuses et diverses manifestations et représentations sociales de ce rapport, central de toute vie sociale : une

[115] Sauvageot, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 1996p.95

sociologie du rapport amoureux, une sociologie de l'amour, à défaut d'être une sociologie amoureuse[116]".

Comment parler de littérature de jeunesse en sociologue ? Qu'attendrait-on spontanément en guise d'analyse sociologique des œuvres de littérature jeunesse sélectionnées par le Ministère de l'Éducation Nationale ? Inutile de se renseigner sur la biographie des auteurs, ou sur la situation économique de l'édition de jeunesse, ou encore sur les filiations littéraires présentes dans les clins d'œil des artistes entre eux ou des réseaux de lecture organisés par les enseignant.e.s.

Nous nous proposons de mettre en œuvre la méthode utilisée dans *États de femme* par un repérage des constantes dans notre corpus. Les emprunts à ces œuvres vont de la simple citation, (par exemple ce bûcheron du Magicien d'Oz" … une jeune fille très belle…très vite je me mis à l'aimer de tout mon cœur … elle attend toujours[117] "), au résumé centré sur les éléments pertinents pour la problématique. Il s'agit pour nous de prendre au sérieux l'histoire racontée, en nous efforçant de restituer le pas à pas de l'intrigue, sur un double plan : celui des amoureux plongés dans une situation donnée ; celui du jeune lecteur amené par l'auteur à suivre des événements dont lui non plus ne possède pas les clés.

Cette étude vise à l'exhaustivité des figures répertoriées dans la liste de référence mais n'a aucune prétention quant à l'exhaustivité pour l'ensemble de la littérature de jeunesse, " car d'autres lectures sont toujours possibles et tous les aspects n'en sont pas pris en compte[118] ".

Une œuvre littéraire est l'expression d'une *vision du monde*, qui est toujours le fruit d'un groupe d'individus et jamais d'un individu seul[119]. " Écrire n'est pas seulement un métier, c'est une pratique idéologique qui conditionne une identité collective[120] ". Aujourd'hui des ouvrages tels que *Tintin au Congo* ou la série des *Bécassine* sont lus avec un regard différent de celui qui avait cours au moment de leur production, car l'idéologie est différente.

---

[116] *La relation amoureuse*, op.cit.p ;42
[117] Baum.F, *Le magicien d'Oz*, Namur, Nord Sud, 1995.
[118]Heinich,N. *Les ambivalences de l'émancipation féminine*, Paris, Albin Michel, 2003, p.17
[119] Goldmann,L.*Pour une sociologie du roman*. Paris, Gallimard, 1964.
[120] Abastado, C., *Mythes et rituels de l'écriture*, Bruxelles, Édit. Complexe, 1979, p. 11

Jérôme Bruner, dans sa conférence de mars 2004 à Paris, se demandait comment quelque chose qu'on sait être imaginaire (des romans, des livres, des pièces de théâtre) peut-il devenir plus vrai que la vie elle-même ?

Bruno Péquignot propose une réponse à cette interrogation, dans son travail sur le roman sentimental. Celui-ci nous offre un concentré de la vie sociale avec des représentations collectives, des classes sociales, des professions, des rapports hommes/femmes, des adultes, des enfants, du travail, du non travail etc. De ce point de vue, le roman sentimental apparaît comme un objet sociologique particulièrement riche.

Nathalie Heinich propose un élargissement de cet objet sociologique " à la sphère de l'imaginaire qui ne serait prise en compte que dans son pouvoir révélateur du réel[121] " car, ni l'imaginaire, ni le symbolique ne sont imperméables au réel. Elle en profite pour expliquer que le sociologue peut " analyser sociologiquement, le rôle du fantôme dans l'imaginaire collectif construit et véhiculé par les fictions[122] ", les sorcières, comme les bonnes fées de la littérature de jeunesse, peuvent donc également être analysées sociologiquement. Il s'agit donc de considérer les œuvres de notre corpus dans leur dimension socialisée : contexte, perception, utilisation, appréciation, manipulation par les acteurs (parents, enseignants et essentiellement les enfants).

I.1.3.4. Le question du choix du corpus

Dans sa recherche sur les modèles de femmes dans la littérature, Nathalie Heinich opère deux extensions du domaine de la sociologie qu'il nous semble pertinent de prendre en compte. La première concerne les limites spatio-temporelles : ici le genre romanesque dans la fiction des XVIIIe et XIXe siècles, et, pour nous, la liste qualifiée de référence par le ministère de l'Éducation Nationale. Ainsi, ce n'est pas *Rendez-vous n'importe où* ou *Je suis*

[121] Heinich, N. *Les ambivalences de l'émancipation féminine*, Paris, Albin Michel, 2003, p.39
[122] *Ibid.*., p.41

amoureux d'un tigre qui nous intéressent, c'est l'ensemble des mises en scènes fictionnelles des émois amoureux proposé aux jeunes lecteurs et lectrices de fin d'école élémentaire.

La seconde extension se fonde sur la taille de l'objet. Il ne s'agit pas d'une œuvre mais d'un corpus tout entier : celui des œuvres de fiction dans la culture occidentale contemporaine du roman qui lui permet de mettre en évidence des récurrences renvoyant à un véritable système structurel. Ce parti pris de l'exhaustivité a été également celui d'Elena Gianini Belotti dans le chapitre qu'elle consacre à la littérature enfantine dans son étude *Du côté des petites filles*[123]. En quelques pages, tout est dit et les études quantitatives ultérieures ne feront que corroborer le travail de la sociologue italienne.

L'auteure s'intéresse dans un premier temps à une étude réalisée par des universitaires américaines de Princeton sur les représentations du féminin et du masculin dans la littérature de jeunesse, qui note que " les petits garçons sont les protagonistes de huit-cent quatre-vingt-un récits, les petites filles de trois-cent quarante-quatre seulement, que les petits garçons en camping construisent des cabanes, montent sur les arbres, explorent des cavernes…alors que les filles sourient, jouent avec des poupées et des petits chats et font des gâteaux " ; et de conclure : " les activités passionnantes sont réservées aux petits garçons alors que les petites filles sont présentées comme des créatures délicieusement incapables, ou de nobles subalternes[124] ". Elle précise également que les " personnages féminins constituent presque toujours des figures de second plan, de pures et simples figurantes qui n'ont aucun poids, faites exclusivement pour servir[125] ".

Hélène Montardre poursuivra le travail d'Eléna Gianini Belloti dans sa thèse soutenue en 1999 : *L'image des personnages féminins dans la littérature de jeunesse française contemporaine de 1975 à 1995*. Elle constate dans le corpus qu'elle étudie et qui est important (deux-cent cinquante romans français, publiés entre 1975 et 1995) que l'instance narrative est masculine. Il s'agit en général d'un garçon qui parle. Dans les cas plus rare où une fille est l'héroïne, l'instance narrative est alors guidée par le regard masculin. La question de la narration et du point de vue qu'elle implique nous semble extrêmement importante, nous la retiendrons dans notre grille d'analyse.

---

[123] Gianini Belotti,E. *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes, 2009
[124] *Ibid.*, p. 111.
[125] *Ibid.*, p. 113

Les sphères dans lesquelles évoluent garçons ou filles diffèrent : les garçons évoluent dans des sphères extérieures, se déplacent, prennent des décisions, exercent des métiers précis et très diversifiés ; les filles au contraire évoluent dans des sphères intérieures où elles jouent un rôle d'attente ; les professions qu'elles exercent sont peu précises. Et pour nous, la question du lieu de la rencontre, puisque les unes sont à l'intérieur alors que les autres sont à l'extérieur.

I.1.3.5. Typologie amoureuse

Un autre aspect du travail de Nathalie Heinich concerne l'espace des possibles offerts aux carrières féminines, objet de son ouvrage *États de femmes*. Plus qu'un simple répertoire l'auteure vise ici une nomenclature des différents statuts de femmes dans la fiction occidentale en appliquant la méthode élaborée par les anthropologues au roman de la culture occidentale et aux représentations de l'identité féminine. Elle articule donc les deux critères que sont le mode de subsistance économique d'une part et la disponibilité sexuelle d'autre part

Elle a repéré trois situations de femmes présentes dans la fiction. La " première ", unilatéralement dépendante d'un seul homme (le mari) et sexuée : c'est l'épouse. La " seconde", dépendante de plusieurs hommes et sexuée : c'est la maîtresse ou la prostituée. La " tierce ", invisible, indépendante et asexuée représentée par la gouvernante ou l'institutrice. Elle met en lumière un nouveau personnage-type qui apparaît après la première guerre mondiale, il s'agit de la "quarte" : *La garçonne*, de Victor Magueritte, une jeune fille de la bonne société parisienne qui s'émancipe du statut de fille de son père sans pour autant devenir épouse. " Ce nouvel " état " échappe à l'ordre traditionnel, et permet à une femme de cumuler les trois ressources qui auparavant, étaient distribuées de façon exclusives entre les trois " états "de femme : l'indépendance économique de la " tierce ", la vie sexuelle de la " seconde ", la reconnaissance sociale de la " première "[126] ".

La garçonne marque une évolution majeure dans la situation des femmes en ce début de XXe siècle, liée à différents facteurs que sont la transition démographique amorcée précocement en France au milieu du XIXe siècle, l'alphabétisation, le déclin du religieux, les

[126] Les Ambivalences de l'émancipation féminine, op.cit, note1, p.7

revendications liées au droit de vote. “ Le roman s’en empare pour en fournir une élaboration imaginaire qui tout à la fois témoigne de cette évolution et lui donne des points d’appui fictionnels : tel le roman de Victor Margueritte[127] ”. Aussi, pensons-nous que pour analyser les modèles amoureux proposés aux enfants, il faut explorer les mises en forme fictionnelles de la littérature de jeunesse.

> “ L’intérêt est de se saisir des représentations artistiques et symboliques comme d’un matériau pour appréhender les réalités sociales. Derrière les apparences de libération des mœurs et des discours, ce qui se joue actuellement est bien une perpétuation d’une forme d’essentialisme du féminin[128] ”.

[127] *Ibid.*, p. 303.
[128] *A leur corps défendant*, op.cit. p.14

– *Les contes*

La référence aux contes et particulièrement à *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant* et *Peau d'âne* est récurrente dans toute la littérature que nous avons utilisée, qu'il s'agisse de Beauvoir, Belotti, Heinich, Détrez et Simon, Péquignot.

" C'est le sourire de la Belle au bois dormant qui comble le Prince Charmant : ce sont les larmes de bonheur et de gratitude des princesses captives qui donnent sa vérité à la prouesse du chevalier[129] ", nous dit Simone de Beauvoir, avant de rajouter que

> " Tout encourage encore la jeune fille à attendre du " prince charmant " fortune et bonheur plutôt qu'à tenter seule la difficile et incertaine conquête. En particulier, elle peut espérer accéder grâce à lui à une caste supérieure à la sienne, miracle qui ne récompensera pas le travail de toute une vie… Le mythe du roi épousant une bergère flatte l'homme autant que la femme. L'homme riche a besoin de donner sinon sa richesse inutile reste abstraite : il lui faut en face de lui quelqu'un à qui donner[130] ".

Elles sont patientes et passives, *Cendrillon*, *La Belle au bois dormant*, ou *Peau d'âne* et attendent l'arrivée du Prince.

Si on met à part *Le petit chaperon rouge* (qui n'a pas d'amoureux), la partie que consacre Elena Gianini Belotti aux " vieilles légendes " nous apporte des éléments de réflexion sur les amoureuses :

- *Blanche Neige*, " petite oie blanche … qui reprisera, balaiera, cuisinera[131] ". La seule qualité qu'on lui reconnaît " est la beauté ". Et Belotti de rajouter " mais puisque ce caractère est un don de la nature et non un effet de la volonté individuelle, il ne lui fait pas tellement honneur. Elle se met toujours dans des situations impossibles, et pour l'en tirer, comme toujours, il faut l'intervention d'un homme, Le Prince Charmant, qui l'épousera fatalement[132] ".

[129] Ibid. p.301 vol.2
[130] Ibid. p.232 vol.1
[131] Ibid., p.128
[132] Ibid., p.128

- *Cendrillon* est qualifiée de “ prototype des vertus domestiques, de l’humilité, de la patience, de la servilité, du “ sous développement de la conscience ””. Belotti note que comme *Blanche Neige, Cendrillon* ne “ bouge pas le petit doigt ” pour s’en sortir.
- *Peau d’âne* incarne un idéal féminin “ qui subit sans se rebeller toutes les vexations[133] ”.

Nous reviendrons dans l’analyse sur cette description de l’idéal type décrit par Eléna Gianini Belotti, de jeune fille belle, besogneuse, servile, attendant les bras ballants que le Prince Charmant la trouve, la reconnaisse et la sorte de sa “ situation impossible ” et verrons si ce modèle se retrouve dans les productions littéraires actuelles. Pour le moment, laissons la parole à Christine Détrez et Anne Simon qui, tout en validant notre hypothèse d’une littérature à visée éducative, insistent sur la grande passivité des héroïnes : “dans cette éducation sentimentale et sexuelle, c’est l’homme qui, en la pénétrant, réveille et révèle la femme qui sommeille en chacune, sorte de Belle au bois dormant n’attendant que le “ baiser ” de son Prince[134] ”. C’est aussi ce thème du sacrifice à consentir pour accéder à l’état de femme qui court dans *La Petite sirène* d’Andersen. Mais, parfois l’héroïne est une jeune fille sans histoire qui veut juste aller au bal et c’est le regard du prince qui la métamorphose en fille à prendre : telle Cendrillon voilà Beth dans *Les quatre filles du Dr March.*

Selon Nathalie Heinich, les filles “ disposent essentiellement de cinq ressources sur le marché matrimonial : la naissance attestée par le nom ; la fortune attestée par la dot ; l’éducation attestée par les manières et la conversation ; la vertu, qu’atteste la réputation ; la beauté, qui n’a besoin d’aucune attestation puisqu’elle est immédiatement perceptible[135] ”.

La sociologue note l’abondance des récits de “ secondes ” dans la littérature populaire des contes et légende, “ … une marâtre mauvaise, comme *Blanche-neige* ou *Cendrillon*, [à] une vieille fée méchante, comme dans la *Belle au bois dormant*, ou [à] une mère absente donc incapable de faire obstacle à un père trop présent, comme dans *Peau d’âne*[136] ”.

[133] Ibid., p.129
[134] Détrez, C. Simon, A. A leur corps défendant, Pais, Seuil, 2006, p.52
[135] *Les ambivalences*, op.cit. p.42
[136] *Etats de femmes,* op.cit. p 203

Nous nous proposons d'amorcer une typologie des amoureuses de la liste de référence en privilégiant trois idéaux-type : *Cendrillon* – la pauvresse élue, *La Belle au bois dormant* – la passive qui subit la révélation, et *Peau d'âne* – celle qui ne peut pas accéder à la demande en mariage. Pour étayer cette proposition, voici trois exemples connus :

- *Rebecca,* de Daphné du Maurier est une *Cendrillon* : de " tierce ", elle devient " première ". Le prince – ici un jeune lord – fait sa cour, se déclare, l'épouse et l'emmène en voyage de noce à Venise. Au choix, un vrai roman à l'eau de rose qui pourrait s'arrêter là : " Ils se marièrent, furent heureux et eurent beaucoup d'enfants ". (On sait pour autant que l'histoire ne s'arrête pas là.)

Le modèle " *Belle au bois dormant* " convient très bien à *Blanche Neige*. Elles sont toutes deux filles de roi, et très passives, puisque la première dort dans son château enserré de ronces, la deuxième morte est exhibée dans un cercueil de verre au premier prince charmant venu. La passivité est

> " une position à laquelle sont condamnées *a priori* les jeunes filles sous peine de perdre ce qui fait génériquement leur principale qualité, à savoir la docilité : une fille entreprenante, qui transgresse cette passivité par des initiatives trop visibles, prend le risque de se compromettre et de ruiner sa réputation et, avec elle, ses chances de mariage. La passivité sied aux filles : c'est même un trait identitaire, un paramètre constitutif de la féminité en tant qu'elle se différencie de la virilité, l'un des supports fondamentaux de l'asymétrie entre hommes et femmes : asymétrie sans laquelle on ne peut comprendre grand-chose des structures de l'identité féminine et de la réalité du rapport entre les sexes[137] ".

[137] Ibid., p.53

D'une certaine manière *Yvonne, princesse de Bourgogne*[138] de Witold Gombrowicz correspond à ce modèle : fille de roi, caparaçonnée non dans son sommeil, ni dans son cercueil mais dans son anémie, son apathie, sa peur, sa timidité et surtout sa laideur. Il va falloir toute la ténacité du prince Philippe pour soutenir la gageure de résister aux lois de la nature qui commandent aux jeunes gens de n'aimer que les jeunes filles séduisantes. Il ne s'y soumettra pas, il l'aimera ! Comme un défi, il prend Yvonne pour fiancée.

La princesse de Clèves qui ne peut épouser le duc de Nemours s'apparente quant à elle à *Peau d'âne,* fille de roi qui ne peut épouser celui qui l'aime à cause d'un interdit moral, l'honneur pour l'une, l'inceste pour l'autre.

Dans sa longue digression à propos du personnage d'*Albertine* dans la *Recherche du temps perdu* Simone de Beauvoir ouvre une nouvelle piste, la conquête de l'amoureuse n'aurait d'intérêt pour l'amoureux que parce que l'amoureuse est libre. Claude Habib[139] et Colette Dowling[140] ont montré que la redéfinition des rôles sexuels aussi radicale et aussi rapide que celle que nous avons connue en Occident au XXe siècle ne s'est pas faite sans heurts, sans crises, et sans contradictions. Nous nous proposons de vérifier dans la liste de référence si nous trouvons des personnages qui correspondent à *Albertine*, jeune femme indépendante, et libre vérifiant ainsi l'affirmation de Détrez et Simon " Et le corps (du délit) est bien le lieu de tous ces paradoxes, où s'articulent domination et affranchissement, choix individuels et soumission aux normes. Le "sois belle et tais-toi " d'hier semble s'être mué en "sois libre et tais-toi"[141]". Cela, même si Gilles Deleuze cité par Bruno Péquignot nous rappelle que : " La liberté est une illusion fondamentale de la conscience dans la mesure où celle-ci ignore les causes, imagine du possible et du contingent, et croit à l'action volontaire de l'âme sur le corps[142] ".

---

[138] Gombrowicz, W. *Yvonne, princesse de Bourgogne*, Acte-Sud papiers, 1998.

[139] Habib,C. Le consentement amoureux, Paris, Hachette, 1998, p.8
[140] Dowling, C., *Le complexe de Cendrillon*. Les femmes ont secrètement peur de leur indépendance, Paris, Grasset, 1982
[141] *A leur corps défendant*, op.cit. p.14
[142] *La relation amoureuse*, op.cit. p.21

– *Les corps*

Françoise Collin rappelle que “ La socialisation forme et déforme les corps[143] ”, on pense au sport, à la danse classique ou aux pêcheuses de perles japonaises dont les enfants naissent avec une cage thoracique plus développée que les autres bébés. F Héritier note que la nourriture moins riche imposée aux femmes durant des millénaires a entrainé des différences de taille avec les hommes. Dans *La civilisation des mœurs*, Norbert Élias met en évidence que la socialisation et l’éducation modèlent le fonctionnement biologique des corps. A chacun sa place, le corps, comme le dit Bourdieu, est un “ pense-bête[144] ”.

L’*habitus* se structure par le biais de cette acquisition commune de capital social. Les socialisations primaires vécues (enfance, adolescence) vont être incorporées (les expériences étant elles-mêmes différentes selon la classe d'origine) ce qui donnera les grilles d'interprétation pour se conduire dans le monde. Mais, une fois ce constat fait, est-il suffisant de dire, comme Elena Gianini Belotti, que ces valeurs se transmettent de “ façon automatique ” ou comme Bourdieu, que la domination masculine[145] est tellement ancrée dans nos inconscients qu’on ne la remet pas en question et qu’on la reproduit ? Non, évidemment.

I.1.5.1. Des butoirs pour la pensée

Une piste nous est offerte par Françoise Héritier. Une piste ? Un “ grand récit[146]”serait plus juste.

Pour cette grande anthropologue, les *homo sapiens* ont cherché à donner du sens à ce qu’ils voyaient et, comme tout individu qui voit quelque chose d’inconnu, ils ont cherché à le rapprocher de quelque chose qu’ils connaissaient déjà : “ On décompose en unités de plus en plus fines jusqu’au moment où l’on tombe sur ce que j’appelle des “ butoirs pour la pensée ”, quelque chose qu’on ne peut pas décomposer[147] ”. Françoise Héritier explique encore, dans le même entretien accordé à *Choisir la cause des femmes,* qu’un “ butoir pour la pensée [est] une

[143] Collin. F, *Le corps des femmes*, Bruxelles, Complexe, 1992 p.42
[144] Bourdieu, P., *Méditations pascaliennes*, Parais, Seuil, 1998, p. 169
[145] Bourdieu, P. *La domination masculine* dans Actes de la recherche en sciences sociales, no 84, septembre 1990, p. 2-31;
[146] Héritier,F. *Masculin/féminin II dissoudre les hiérarchies* ,Paris, Odile Jacob, 2002.p.105
[147] Propos recueillis par Gisèle Halimi, Martine Houyvet et Sophie Vacher
www.choisirlacausedesfemmes.org/uploads/.../journal89_2.pdf

chose qui ne peut être maniée, au-delà de laquelle on ne peut pas aller, une chose irrécusable. C'est que toutes les espèces aussi différentes soient-elles, sont parcourues par l'opposition du masculin et du féminin. A mon sens, " masculin/féminin " constitue la base conceptuelle fondamentale de nos systèmes de pensée[148] ".

La division des sexes s'exprime dans l'espace et dans toutes les pratiques de la vie. La binarité est première et tout est distribué en deux et affecté à un sexe selon deux pôles qui sont opposés. Cette division semble aller de soi car elle est objectivée, au sens où on la trouve dans le monde social et intériorisée sous forme d'*habitus*. C'est justement parce qu'elle est visible dans le quotidien et qu'on a intériorisé cette extériorité qu'on la reconnaît comme légitime et, de ce fait, la différence des sexes semble naturelle. Mais, il y a un caractère asymétrique et inégal de la dichotomie. Femmes et hommes sont toujours inverses. C'est l'origine de cette asymétrie des sexes qu'interroge Françoise Héritier allant jusqu'à mettre ses intervieweuses " au défi de trouver une société qui n'utilise pas de catégories dualistes qui ne soient greffées sur la catégorie masculin/féminin caractérisées socialement et culturellement par elle[149] ".

Pourquoi la femme est-elle toujours dans le négatif par rapport à l'homme ? Voilà un second grand butoir de la pensée humaine selon Françoise Héritier. A l'aube de l'humanité, la question semble d'une " injustice criante ". Les femmes peuvent engendrer du pareil (des filles) et du différent (des garçons). Les hommes sont obligés de passer par le corps des femmes pour faire du même. La gestation et l'élevage des enfants étant très coûteux en temps, il paraissait hors de question de " laisser le fruit des actes sexuels partir au bénéfice de quelqu'un d'autre[150] ". Il faut donc contrôler la fécondité des femmes, contrôler le corps des femmes, en fait il faut contrôler les femmes tout court. Selon l'anthropologue, la prostitution et l'entretien domestique font partie de cette exploitation du corps des femmes, qu'elle analyse comme un mécanisme de dépossession. Les femmes qui engendrent sont donc " tenues pour des ressources, elles sont privées de droits, privées d'accès à l'éducation et aux fonctions d'autorité qui sont réservés aux hommes[151] ".

" Si l'homme moderne semble éloigné de la " sauvagerie primordiale " qui inquiétait les Grecs, le désir sexuel reste violent, voir incontrôlé, parfois criminel, souvent incompatible

[148] Ibid.
[149] Ibid.
[150] Ibid.
[151] Ibid.

avec le “monde policé[152]”. Ce qui conduit à ce que “ toute société organise donc pour une “ formation ” spécifique pour ses filles, mais aussi pour ces garçons qui doivent devenir des maris féconds, des guerriers courageux, des travailleurs productifs et des citoyens (ou des sujets) obéissants etc.[153] ”.

I.1.5.2. L’arrangement des sexes

“ Le dualisme des sexes s’enracine dans les corps ” dit Françoise Héritier. Christine Détrez et Anne Simon rajoutent : “ Le corps des femmes véhicule des valeurs et des significations symboliques d’autant plus efficaces qu’elles sont datées[154] ”; de là à penser qu’il engendre un “savoir être” social, il n’y a qu’un pas mis en évidence par Erving Goffman dans son ouvrage *L’arrangement des sexes*. Le sociologue canadien se rapproche de l’idée de “ butoir de la pensée ” propre à Françoise Héritier. Il considère le sexe comme la base d’un “ code fondamental, code conformément auquel s’élaborent les interactions et les structures sociales, code qui soutient également les conceptions que se font les individus[155] ”.

Mais, précisent les auteures d’*A leur corps défendant,*

> “ Ce n’est pas parce qu’un fait est social qu’il est arbitraire - comme si seule la nature était porteuse de nécessité, c'est-à-dire comme si l’humanité n’avait rien à voir avec la culture ni avec la société ; et d’autre part, ce n’est pas parce qu’un comportement est social ou culturel, plutôt que naturel qu’on est autorisé à la refuser mais parce qu’il est antagonique avec les valeurs que nous refusons ”.[156]

Il nous semble pertinent d’analyser la mise en scène des corps des personnages féminins et masculins et la mise en scène de la mixité sur les premières de couvertures des livres de notre corpus pour voir si un “ code fondamental ” peut être mis en évidence. Pourquoi spécifiquement sur la première de couverture ? Il s’agit là du seuil de lecture à franchir ou pas pour le ou la jeune lecteur.trice.

---

[152] *Le drame des sexes*, op. cit. , p.11
[153] *La relation amoureuse*, op. cit. p,138
[154] *A leur corps défendant*, op.cit. p.11
[155] Goffman, E. *L’arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002, p.40
[156] Ibid, p.22

I.1.5.3. Le vêtement

L'amoureuse a des armes pour arriver à ses fins, " prête à toutes les souffrances derrière son sourire enjoué ; elle était coiffée avec soin, un fard insolite animait ses joues et ses lèvres, une blouse de dentelle, d'une blancheur éclatante la déguisait. Habits de fête, armes de combat[157] ".

Le vêtement et le code qu'il donne à lire seront observés avec précision. Rôle fondamental du vêtement entre intériorité et extériorité, " il est l'instrument par excellence de ce travail d'ajustement identitaire… Le vêtement est, à l'évidence une question beaucoup plus féminine que masculine…[158] ". "La robe a beau être un " leurre " ou "un morceau de tissu ", elle n'en est pas moins le " substitut " essentiel d'un être[159] ".

Le vêtement joue à plein le rôle de pense-bête. Lorsque les aristocrates s'emparent, au XVIIIe siècle, des contes populaires, ils en modifient la trame. Ils font notamment précéder le mariage final d'une scène de reconnaissance : le couple de héros est toujours composé d'un prince et d'une princesse, même s'ils se cachaient sous des habits souillés. Au terme de leur parcours, ceux-ci ne s'allient par conséquent qu'à des êtres de leur rang[160].

I.1.5.4. Les valeurs

Dans la littérature le vêtement comme les valeurs font partie du costume des héro.ïne.s. Il paraît donc utile de repérer pour cette thèse les notions qui peuvent donner lieu à une observation fine des modèles proposés dans la littérature de jeunesse notamment celui des valeurs : " Selon les circonstances la valeur mâle se manifestera à ses yeux par la force physique, l'élégance, la richesse, la culture, l'intelligence, l'autorité, la situation sociale, un uniforme militaire[161]… ". De même certaines qualités n'intéressent que l'aimée : " Un homme est jugé par ses semblables d'après ce qu'il fait, dans son objectivité et selon des mesures générales. Mais certaines de ces qualités et entre autres ses qualités vitales, ne peuvent

[157] Ibid. p.409 vol.2
[158] *États de femme,* op. cit.p334
[159] *A leur corps défendant*, op.cit. p.139

[160] Carlier, C. *La clef des contes*, Ellipses, Paris, 1998, p.83

[161] Ibid. p.379

intéresser que la femme ; il n'est viril, charmant, séducteur, tendre, cruel qu'en fonction d'elle[162] ".

Le questionnaire auquel seront soumis les amoureux du corpus devra tenir compte des valeurs et des qualités. Il faudra rajouter à celles-ci la persévérance, l'obstination car plus la conquête de l'être aimé est difficile, plus elle est savoureuse.[163]

[162] Ibid. p.301
[163] " Plus son orgueil l'enhardit, plus il aime que l'aventure soit dangereuse : il est plus beau de dompter Penthésilée que d'épouser une Cendrillon consentante ", Ibid., p.300

– *Le genre*

Ce que la sociologie doit expliquer, nous dit Goffman, c'est la façon dont l'organisation sociale construit et réaffirme le lien entre elle-même et les différences naturelles (entre les sexes) qui servent à justifier les différences sociales construites (entre les sexes). Cette différence biologique est à l'origine des questions sociales et donne lieu à tout un ensemble intégré de croyances et de pratiques sociales, suffisamment vaste et cohérent pour justifier une analyse.“ Ce ne sont pas les conséquences sociales des différences sexuelles qui doivent être expliquées, mais la manière dont ces différences ont été (et sont) mises en avant comme garantes de nos aménagements sociaux[164] ”.

Dans la longue préface qu'elle consacre à son ouvrage, Claude Zaidman prend soin de préciser les différences entre le terme “ sexe ”, qui renvoie à une différence biologique et le terme “ genre ” qui renvoie à la culture : il concerne la classification sociale en “ masculin ” et “ féminin ”. Rappelons que son propos se trouve justifié par le fait que l'ouvrage est antérieur à la clarification entre ces deux termes qui aura lieu dans les années quatre-vingt dix. Pour le sociologue canadien Erving Goffman, il existe, dès le début, un classement des personnes dans le groupe des mâles ou celui des femelles. Ces groupes se voient attribués un traitement différent, vont avoir des expériences différentes, vont bénéficier ou souffrir d'attentes différentes.

Ainsi, il existe

> “ Superposé à la grille biologique, une manière spécifique, d'apparaître, d'agir, de sentir liée à la classe sexuelle. Comme moyen de caractériser un individu…Ce complexe peut être désigné comme le genre ; considéré comme

[164] Ibid. p.44

un moyen de caractériser une société, il peut être désigné comme une sous-culture de sexe[165] ".

Le caractère socialement construit des pratiques, représentations et identités sexuées, dans le cadre d'un rapport de domination a été démontré par les études féministes. Ces conclusions ont donné lieu à la recherche de dénominations plus adéquates, telle la notion de " genre ", qui selon Nicky Le Feuvre permet de saisir " le processus fondamentalement dynamique de différenciation / hiérarchisation des groupes sexués à l'origine des " différences de sexe ", telles que nous pouvons les constater dans nos sociétés contemporaines[166] ".

Les études féministes ont également démontré que, malgré

> " Son caractère universel, la division sexuelle du travail a une historicité et une variabilité qui s'avèrent incompatibles avec toute idée de Nature. Loin de toute logique d'analyse " des femmes " dans leur spécificité, notre travail se centre prioritairement sur le rapport social qui crée les catégories de sexe et leur accorde un sens du point de vue social[167] ".

Il convient donc de développer deux éléments importants de la caractérisation du genre : la domination masculine et les rapports sociaux de classe au sein même du rapport amoureux.

I.1.6.1. La domination masculine

Françoise Héritier montre que les oppositions ne sont pas équivalentes et s'organisent selon une " valence différentielle ", qui se répercute alors sur une distinction homme/femme. Ainsi, selon les sociétés, le soin du feu sera valorisé, comme chez les Inuits par exemple, et donc masculin, ou dévalorisé et par conséquent féminin, évoquant le terme de " cucendron " (qui a le cul dans les cendres) Terme qu'on pense avoir été déformé pour donner " Cendrillon ", qui est donc dénommée de manière péjorative, et n'a pas de « nom propre » et donc, d'identité…; "l'invariant étant que le terme accolé au féminin est toujours

[165] Ibid. p.47
[166] Le Feuvre, N. *Penser la dynamique du genre : parcours de recherche*, dossier pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse-Le Mirail, Institut des sciences sociales, 2003.
[167] Ibid.

celui qui est dévalorisé[168] ". Valeurs et qualités différentes que relèvent également Sylviane Agacinski chez les personnages des auteurs qu'elle étudie : " fermeté contre mollesse, courage contre lâcheté, intelligence contre sottise. Toutes ces qualités et ces défauts étaient attribués à chacun en fonction de son sexe biologique. Dans la mesure où le théâtre se donnait comme une imitation de la nature, ces qualités devaient aussi s'appliquer aux personnages, à la manière de se conduire, de se parler, autrement dit à leur *caractère* – ce qu'Aristote appelle l'*éthos*[169] ".

Ce qui frappe dans la littérature, c'est justement cette position dévalorisée des héroïnes et leur condition dissymétrique dans le mariage de l'époque. La loi du père s'exerce d'autant plus facilement que la fille ne dispose traditionnellement que d'un espace d'autonomie extrêmement limité, ne pouvant guère se déplacer sans accompagnement ou autorisation, ne pouvant même parfois se prononcer en son nom personnel ni exprimer une opinion. Selon Sylviane Agacinski, étonnée de la coriacité de la tradition, " l'autorité masculine s'est longtemps appuyée sur le principe d'un " système conjugal ", c'est-à-dire sur l'union de deux êtres à la fois inégaux et complémentaires[170] ".

La Nora d'Ibsen[171] est très consciente de l'équivalence entre son mari et son père. L'auteur reconnaît que l'aspiration universelle à être *soi-même*, concerne aussi les femmes, tout comme Beaumarchais qui par la voix de Marceline dans *Le Mariage de Figaro* dénonce le statut contradictoire des femmes, à la fois responsables pénalement et irresponsables économiquement.

La littérature est une forme particulière des processus d'assujettissement volontaire dans notre système social. Selon Maurice Godelier : " En fait l'initiation apparaît comme le complément, le prolongement dans le monde des femmes de l'initiation des hommes ; c'est la partie réservée aux femmes pour assurer le même ordre, la même loi, celle de la domination masculine[172] ". En cela, on peut dire qu'il s'agit de " violence symbolique " dans la mesure où selon Bourdieu, la violence symbolique est un phénomène par lequel les valeurs du dominant s'impose aux dominés, contre leur propres intérêts.

---

[168] *A leur corps défendant*, op.cit.p.115
[169] *Le drame des sexes*, op. cit. p17
[170] *Le drame des sexes*, op. cit. p.104
[171] Ibsen, H., *Une maison de poupée*, 1879
[172] Godelier.M, *La production des grands hommes,* Paris, Fayard, 1982, p.88

I.1.6.2. Classes sociales

Les princes épousent des bergères nous disent Simone de Beauvoir et Elena Gianini Belotti. A plusieurs reprises et à des moments différents de sa démonstration, Beauvoir évoque la différence de milieu. L'amoureux est riche, l'amoureuse est pauvre :

> " La chance de l'homme - à l'âge adulte comme dans la petite enfance - c'est qu'on le contraint de s'engager dans les voies les plus ardues, mais les plus sûres ; le malheur de la femme, c'est qu'elle est entourée de tentations presque irrésistibles ; tout l'incite à suivre la pente de la facilité : au lieu de l'inviter à lutter pour son compte, on lui dit qu'elle n'a qu'à se laisser glisser et qu'elle atteindra des paradis enchanteurs[173] ".

Rares sont les œuvres où sont indiqués le statut et l'activité professionnels de l'héroïne, la source de ses revenus ou son organisation pour l'entretien et la garde de ses enfants potentiels. Lorsqu'un métier est mentionné pour une femme, il s'agit souvent d'une activité réputée féminine qui se situe loin derrière les évolutions marketing… Bruno Péquignot a montré que les métiers concevables pour les femmes dans des romans " roses" étaient tout d'abord tellement peu valorisants que la fin du roman correspondait à la cessation de leur activité propre[174]. A ce stade de la réflexion, il est nécessaire de lister les fonctions des amoureux et amoureuses de la liste en fonction du statut social qui leur est affecté.

[173] Ibid. p.380 vol.2
[174] *La relation amoureuse*, op.cit. p. p.81

Conclusion

C'est le caractère artistique de l'œuvre qui est au centre des choix de la liste de référence. Le beau texte, la volonté de constituer un patrimoine commun de littérature propre à l'enfance est sans nul doute la volonté première du ministère de l'Éducation Nationale. Pour Passeron, dès lors que l'œuvre est " affectée de reconnaissance sociale ", elle peut être considérée comme " un fait social aussi incontournable qu'un autre[175] ".

Il se trouve que cette liste est institutionnalisée au début du XXIe siècle, quasiment au même moment que le vote de la loi sur la parité. Or la grande révolution du siècle précédent " dans toute l'histoire des sociétés occidentales est l'accession des femmes à une identité qui leur soit propre, sans plus être celle de leur père ou de leur mari " selon Norbert Élias. Nous avons montré grâce à Jérôme Bruner, Nathalie Heinich et Bruno Péquignot le rôle de la fiction dans la construction de l'identité. Nous voulons montrer quel modèle amoureux est mis en valeur, celui qui précisément va nous intéresser ici.

Quelles sont les conceptions du modèle amoureux ? L'explicite est, ici, ce qui relève de la conscience de l'auteur qui a inventé ses personnages et construit son intrigue en toute connaissance de cause ; l'implicite est ce qui relève d'un processus non conscient échappant à l'auteur mais révélé par le chercheur.

[175] Passeron *Le chassé-croisé des œuvres et de la sociologie*, dans Moulin, Sociologie des arts, 1986.p.449

Nous verrons si, comme le suggèrent Christine Détrez et Anne Simon, “ il semble que les discours actuels tendent à préserver, au prix d’aménagements avec la morale traditionnelle, ce que nous appellerons la “ structure élémentaire ”de la famille : le couple[176] ”.

[176] *A leur corps défendant*, op.cit. p.17

Ce qu'il faut retenir du chapitre I

Rousseau pose dans L*'Émile* l'idéal-type de ce que doit être une relation amoureuse et la place hiérarchique que doit y tenir chacun des partenaires.

Rôle de l'image, rôle du texte

La spécificité de la littérature de jeunesse est qu'elle donne à voir des images articulées à des textes. Les mises en scène de l'éducation sentimentale par le biais de ces œuvres littéraires peuvent se voir appliquer comme grille d'analyse pertinente les outils utilisés par Goffman dans son travail sur la publicité et les critères d'analyse textuelle de Barthes, qu'on pourra élargir aux choix de narration faits par les auteurs (Montardre). Nous vérifierons tant pour l'image que pour le texte la place du personnage : principal, secondaire ou d'arrière plan selon le sexe car d'après Belotti les personnages féminins constituent presque toujours des figures de second plan.

Éléments de typologie : Valeurs, prouesses, qualités, costumes,

Le stéréotype possède une " puissance extraordinaire qui assigne des systèmes de propriétés et de qualités très particuliers aux filles et aux garçons, et ce, dès la naissance " (Baudelot et Establet). Malgré les évolutions de nos sociétés occidentales, les " discours littéraires, … [montrent] la reconduction à peine voilée des stéréotypes les plus éculés ou par la diffusion de normes morales, les corsets symboliques, visant à garder la femme dans le droit chemin du convenable " (Détrez et Simon).

Les qualités, les activités des petits garçons et des petites filles sont très différentes : " des créatures délicieusement incapables, ou de nobles subalternes " pour les filles (Belotti) ; pour les garçons : la persévérance, l'obstination car plus la conquête de l'être aimé est difficile, plus elle est savoureuse (Beauvoir). Toutefois dans cette conquête les filles ont également leurs armes : dentelles, teint d'une grande blancheur mais aussi affirmation de leur

liberté (Beauvoir), la description du vêtement et de la mise en scène des corps est donc importante à analyser.

Enfin, si le modèle de l'amoureux courageux, téméraire, fiable, patient reste l'archétype du prince charmant, il se dégage quatre types d'amoureuse : Cendrillon - la pauvresse distinguée par le prince, La Belle au bois dormant - fille de roi, très passive- qui attend que le prince se débrouille pour la trouver, Peau d'âne - fille de roi qui n'a pas le droit, pour des raisons morales d'épouser le prince, et Albertine - fille libre qui vaut aux yeux du prince justement parce qu'elle est libre.

Chapitre II. Enfance et littérature de jeunesse

Les études de genre et la sociologie de l'enfance ont au moins deux points communs. Les premières voient l'in-visible, les femmes, alors que la seconde entend l'*in-fans* (le sans parole en latin), l'enfant. Elles ont également dû faire face aux mêmes types de réticence de la part de la communauté scientifique et du grand public pour faire admettre l'enjeu de leurs recherches.

– Littérature de jeunesse, miroir de l'évolution du statut de l'enfant

I.2.1.1. Le statut de l'enfant au cours des siècles

Le statut de l'enfant a évolué dans l'espace et dans le temps. Aujourd'hui, anthropologues et historiens s'accordent à définir trois systèmes de représentations de l'enfance.

Le premier modèle est dénommé " enfant de lignage". Il a marqué la société occidentale jusqu'au XVIIe siècle et marque encore parfois les pays en voie de développement. Le taux de mortalité infantile est important, on ne s'attache donc pas à sa progéniture; quand l'enfant est tiré d'affaire face aux risques de la prime enfance, il est d'emblée mêlé à une société d'adultes dans laquelle son âge n'a pas de spécificité. Il grandit le plus vite possible.

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la gestation et l'élevage des enfants étant très coûteux en temps, il est hors de question de " laisser le fruit des actes sexuels partir au bénéfice de quelqu'un d'autre ". Il doit rester dans le clan, dans la lignée. Les femmes qui engendrent sont donc " tenues pour des ressources[177] ". L'enfant est un maillon essentiel de la

[177] Héritier, F. Masculin *Féminin dissoudre les hiérarchies*, Paris, Odile Jacob 2002,

survie du clan. Pour devenir un véritable être humain, il doit effectuer des rites de passages qui assurent la fixation de l'âme dans le corps. Par exemple, l'enfant est considéré par Augustin comme originellement mauvais et démoniaque ; pour Descartes, les pensées de l'enfant sont suscitées par le corps, dénuées de jugement et de critique. Il est le symbole du péché originel. L'éducation répressive va à l'encontre des désirs de l'enfant, " avec violence et froideur, sans complaisance, car le but de l'éducation est de sauver l'âme du péché, par le châtiment du corps[178] ".

Il est " la "propriété" du groupe lignager et "circule" à l'intérieur d'un groupe de parenté élargi ; circulation aux aspects positifs (solidarité lignagère en cas de décès des parents) ou négatifs (exploitation ou vente de l'enfant)[179] ". Il n'est pas question alors de produire une littérature à destination d'une population qui n'existe pas. Selon l'historien Philippe Ariès, avec l'amorce d'une baisse de la mortalité infantile, l'enfant, auquel on pouvait prêter un avenir moins incertain, peut devenir important.

L'*Émile* de Rousseau est l'expression de ce point de vue différent qui commence à voir le jour au XVIIe siècle. L'enfant est considéré comme un être naturellement bon, il doit être accompagné positivement et avec empathie dans son développement. Des formes nouvelles d'éducation, qui s'attachent aux spécificités de l'enfant pour l'instruire et l'éduquer voient le jour. Ce changement de regard se marque aussi par la publication d'ouvrages destinés aux plus jeunes, les contes de Madame Leprince de Beaumont, de Madame D'Aulnoy et de Charles Perrault. La littérature destinée aux adultes se met à portée des enfants par le biais d'adaptation d'œuvres plus anciennes. *Les fables* de La Fontaine participent également à cette évolution. Le conte de fées est un genre qui s'épanouit dans les salons mondains et est majoritairement " écrits par des femmes qui, sur fond de querelle entre Anciens et Modernes, ont participé à la constitution d'un genre devenant dès lors le support privilégié d'une écriture féminine en quête de reconnaissance[180] ". Madame d'Aulnoy fait paraître en 1690 à Paris le premier conte de fées littéraire *L'oiseau bleu* qui figure dans la liste de référence du MEN et pourtant, l'acte de naissance de la littérature destinée explicitement aux enfants est posé en 1699, avec le *Voyage de Télémaque* de Fénelon.

---

[178] Badinter.E, *L'amour en plus,* Paris, Flammarion 1980.
[179] Bonnet. D, Rollet. C, de Duremain.CE, *Modèles d'enfances,* Éditions des archives contemporaines, 2012, p.13
[180] Benureau. E, *Le Conte de fées littéraire féminin de la fin du 17ème siècle*. Mémoire UQAM, 2009, p.15

Le second modèle, l'enfant de la Nation se met donc progressivement en place au cours du XVIIe siècle, en Occident. C'est l'achèvement de la tolérance sur l'infanticide et Vincent de Paul crée un hospice pour les enfants trouvés en 1638. Une nouvelle profession apparaît : les sages-femmes. Elles sont les témoins légaux de la naissance, du baptême. On ne sauve plus seulement les âmes des bébés abandonnés, on se préoccupe de leur survie.

> " Médecins, pédagogues, mais aussi administrateurs, se font les interprètes d'une nouvelle vision de l'enfance. L'enfant doit être contrôlé et même dressé, pour grandir bien droit physiquement et moralement. D'où l'allaitement maternel et le sommeil à la demande, mais les châtiments corporels sont aussi légitimés, ce qui exclu a priori toute idée de " droits " de l'enfant[181] ".

L'enfance devient une préoccupation des politiques qui s'exprime par la mise en place de mesures destinées à protéger les enfants et spécialement ceux qui courent des risques. A la fin de l'Ancien régime, on évalue à vingt-quatre mille le nombre d'enfants trouvés. La loi sur l'assistance publique se substitue à la charité. L'État remplace l'Église. En 1793, les enfants abandonnés sont déclarés " enfants naturels de la patrie ". A la fin du XIXe et au début du XXe siècle de grandes lois sur la protection de l'enfance voient le jour en Angleterre, en France et aux États-Unis. Des politiques sanitaires et éducatives offensives sont mise en place. Ces efforts aboutissent à une baisse sensible de la mortalité infantile dans les pays avancés qui se conjugue, en France, avec l'amorce rapide d'une transition démographique.

Une nouvelle vision de l'enfant se dessine alors, l'enfant comme personne, et la littérature de jeunesse à nouveau témoigne de ce changement de point de vue. Au début du XIXe siècle, deux éditeurs se lancent dans l'édition de jeunesse : Hachette et Hetzel.

Hachette tire profit, dès 1833, des lois Guizot sur l'éducation en publiant des ouvrages pédagogiques et se lance dans la fiction avec une collection dédiée : la fameuse Bibliothèque Rose. Au sein de celle-ci, les romans de la comtesse de Ségur pour les petites filles modèles et les romans de Dickens : *David Copperfield* et *Oliver Twist* pour garçons aventureux et déterminés. Ces ouvrages resteront en bonne place dans les bibliothèques d'école jusque dans les années 1970.

[181] Ibid . , p.14

Hetzel quant à lui se lance avec Jean Macé dans la création de la revue *Le Magasin d'éducation et de récréation* qui réunit des auteurs aussi célèbres qu'Hector Malot, Alexandre Dumas et Jules Verne.

Une “ valeur sociale ” est attribuée à l'enfant dans les sociétés contemporaines occidentales, la littérature de jeunesse est une expression de cette valeur. Dans les pays développés sont institués des systèmes publics de protection sociale ainsi l'accès aux soins pour l'ensemble des enfants.

Soulignons pour conclure cette section que les modèles de l'enfance dépendent en grande partie du statut des femmes (accès à la planification familiale et au salariat), des politiques familiales, des politiques éducatives, des découvertes médicales, et de la signature par 193 pays de la convention internationale des droits de l'enfant qui marque l'accès de l'enfant au statut de sujet et à la dignité de la personne.

L’enfance devient un objet de recherche à part entière en ce début de XXIe siècle. Se met en place un nouveau champ de recherche, la sociologie de l’enfance, qui s’intéresse à un objet social. Il n’est plus possible d’envisager les problèmes éducatifs, qu’ils concernent l’école, la famille ou les médias, sans s’interroger sur le nouveau statut de l’enfant dans la modernité[182]. La littérature de jeunesse est à cet égard une invention de la culture enfantine qui “ suppose la définition de l’enfant comme créateur artistique et comme apprenti intellectuel[183] ”.

[182] *Sous la direction de Régine Sirota* Collection Le Sens Éducation et Sociétés n" 2/1998 l'article de Régine Sirota, "L'anniversaire, un manuel de civilité de l'enfance contemporaine" (Éléments pour une sociologie de l’enfance
[183]Marcoin,F. *La Comtesse de Ségur ou le bonheur immobile* Thèse de doctorat 1999

I.2.1.2. La littérature d'enfance et de jeunesse

C'est sous ce titre que Jean Perrot publie en 1998 plusieurs articles d'états des lieux faisant le point sur les recherches parues dans le domaine

En 1999, il dresse pour le Bulletin des Bibliothèques de France un bilan de la recherche actuelle en littérature de jeunesse qui rend bien " compte du morcellement des préoccupations et des objectifs des chercheurs amenés à s'intéresser à ce champ culturel[184] ". Il note dès son introduction que les approches définies " à partir de leur discipline originelle " ne donnent " pas une vision globale des enjeux de la littérature de jeunesse ". Pour Jean Perrot, une approche pluridisciplinaire de la littérature de jeunesse est nécessaire. On la voit amorcée par *Le Guide de littérature de la jeunesse*[185] du philosophe Marc Soriano, ouvrage de référence dans le domaine. Elle devrait tenir compte des " conceptions de l'enfance jusqu'à la réception des récits et des fictions ".

Le travail de Christian Poslaniec, actuellement président de la commission de choix des livres pour la jeunesse auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, *L'Évolution de la littérature de jeunesse de 1850 à nos jours au travers de l'instance narrative* (1998) est intéressant à deux titres :

- la méthode employée puisqu'il s'agit d'une étude de trois-cent cinquante ouvrages de littérature de jeunesse publiés de 1850 à nos jours. Nous avons déjà expliqué dans le premier chapitre en quoi la méthode quantitative nous semblait pertinente.
- l'hypothèse selon laquelle la littérature de jeunesse doit répondre à deux injonctions conflictuelles.

Le conflit de la littérature de jeunesse qui, d'une part doit s'adresser à un lecteur inconnu qui doit avant tout comprendre ce qu'il lit et qui doit apprendre de ce qu'il lit et d'autre part qui doit être capable de coopérer à la construction du sens de ce qu'il lit, en dialoguant avec le texte. Pour l'auteur, " la littérature de jeunesse est restée un champ indéfini et transparent, un champ considéré comme non littéraire ". Jean Perrot, lui, déplore " qu'il n'existe pas une histoire synthétique des idéologies manifestes dans la littérature de jeunesse :

[184]Perrot, J. Recherche et littérature de jeunesse en France, BBF, 1999, n° 3, p. 13-24, [en ligne] <http://bbf.enssib.fr/> Consulté le 14 août 2013
[185] Soriano. Ma, *Le Guide de littérature de la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1974

l'opposition entre une culture ludique insistant sur l'amusement et l'obligation de moralisation dans la permanence du propos éducatif serait certainement intéressante à considérer[186] ". Le rapport entre la littérature et l'idéologie est ici présent comme nous l'avons vu grâce entre autre aux travaux de Bruno Péquignot dans le premier chapitre. La littérature de jeunesse, sous ses habits de fête est une littérature de formation et d'apprentissage du bien penser, voilà ce que nous disent Perrot et Poslaniec.

I.2.1.3. Une littérature qui apprend à bien penser

Martine Couderc, dans sa thèse *La Semaine de Suzette ou Le Journal des petites filles bien élevées*[187] met en évidence les trois objectifs affichés : moralisation, information et distraction. Christian Poslaniec rajoute que l'image tient un rôle important dans cette vocation d'être édificatrice des premiers ouvrages pour la jeunesse : " Dès qu'il a été question de faire des livres pour un lectorat infantile, l'image a été partie prenante du sujet ". La question des orientations morales et esthétiques d'une époque est abordée par Florence Gaiotti, dans son livre *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*[188]. Cet ouvrage met en évidence, entre autre, la présence dans un temps donné d'interrogations et d'expérimentations sur les formes et les enjeux de l'écriture, le rôle déterminant des maisons d'édition, la dimension réflexive des textes littéraires où l'échange entre jeunes lecteurs joue un rôle important.

Edwige Chirouter, dans sa thèse *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire* montre que certains ouvrages de littérature de jeunesse contiennent une exemplarité métaphysique et peuvent accompagner de jeunes élèves dans l'apprentissage du philosopher ". La littérature permet ainsi, selon Edwige Chirouter, de susciter un décentrement autrement plus important qu'une discussion qui se nourrirait exclusivement des

[186] op.cit Perrot, p. 23

[187] Couderc, M. *La Semaine de Suzette ou le Journal des petites filles bien élevées*, Thèse, Université Toulouse-Le Mirail, 1992.

[188] Gaiotti, F. *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection *Interférences*, 2009

exemples ou réflexions produits par les enfants : “ Le rapport réflexif à la littérature se construit[189] ”.

Dans sa communication *Des pavés dans la mare. Normes sociales, valeurs familiales et autonomie artistique dans la littérature de jeunesse contemporaine*[190], Jean-Louis Fabiani dresse une ébauche des tendances du champ de la littérature de jeunesse à partir des travaux de Pierre Bourdieu. Avant guerre la diffusion ne dépasse le lectorat des enfants de la bourgeoisie. C’est sous l’effet de la généralisation de l’école maternelle, du développement des bibliothèques et de l’évolution de la perception de l’enfance comme objet d’action éducative que s’opère ce profond changement des statuts de la transmission de la culture et du rapport à la culture dans les livres. Un nouveau type d’éditeur émerge qui met en relation deux créateurs : l’illustrateur.trice et l’auteur.e. C’est le cas de *L’école des loisirs* qui voit le jour en 1965 édite Sendak, Lobel et Ungerer et occupe d’emblée la place de l’édition “branchée”. Laissant la majorité de ce jeune lectorat à la porte dans la mesure où selon la sociologie de la réception implicite de Pierre Bourdieu, il ne connaît pas le code. L’ambition de la première liste cycle 3 de 2002 est probablement de permettre à tous les élèves scolarisés du CE2 au CM2 d’appréhender le code et d’acculturer les élèves.

Selon Bakhtine dans *Esthétique de la création verbale*, le fait de relever d’un genre influence tous les niveaux de la textualisation, que ce soit le style, la construction ou le contenu thématique. Il s’agit de ce qu’Umberto Eco[191] appelle un scénario intertextuel, plus précisément le *scénario maximal* ou la *fabula préfabriquée* (il donne comme exemple le schéma standard du roman policier de série). Bref, le fond et la forme sont intimement liés. Albums, Bandes dessinées, romans illustrés ou théâtre, on le verra dans la troisième partie de cette thèse, ne génèrent par les mêmes thématiques.

Sylvie Dardillon pense que l’album par exemple provoque des lectures plurielles et s’interroge sur la réception de ceux-ci par les enfants. La médiation de l’adulte est indispensable “ pour les albums qui conjuguent simplicité apparente et complexité interprétative[192] ”. Nous verrons aussi que dans la réalité d’une classe ce n’est majoritairement pas le cas.

---

[189] Ibid., p.25
[190] Fabiani, JL. *Questions d’éthique dans la littérature pour la jeunesse* ; Actes des 10es Journées d’AROLE / Sous la direction de J. Celtin. – AROLE, 1998
[191] Eco, U. *Lector in fabula*, Grasset, 1985, p. 105.
[192] Dardillon, S. *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres: expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications, didactiques*, Thèse de doctorat, 2009.

La liste de référence cycle 3 fait apparaître un nombre important de robinsonnades : citons pêle-mêle *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheu*r, d'Edy-Legrand, *Lettres des îles girafines* d'Albert Lemant, *L'île du Monstril* de Yvan Pommaux, *Les naufragés du A* de Fred, *Toto l'ornithorynque*, d'Eric Omond, *Mamie Ouate en papouasie* de Joël Jouanneau et Marie-Claire Le Pavec. Ce type d'écrit permet selon Anne Leclaire-Halté dans l'article intitulé *Quelques stéréotypes narratifs dans les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine*[193] paru dans la revue Loxias, de valider des " valeurs consensuelles dans le monde éducatif contemporain : altérité, compréhension d'autrui, dialogue des cultures, mais aussi autonomie, pragmatisme ".

Cet article étudie les " dispositifs textuels générateurs de valeurs dans le genre de la robinsonnade en littérature de jeunesse contemporaine " et cible le rôle que jouent certaines séquences textuelles considérées comme des " foyers axiologiques forts, telles que les scènes de genre (tempête, sauvetage)[194] ".

Philippe Hamon[195], pose la question du héros et distingue deux grands principes de hiérarchisation des personnages, l'un fonctionnel (ou narratif), l'autre moral. Dans les robinsonnades à plusieurs naufragés, le déplacement peut avoir une fonction hiérarchisante. Ce qui est le cas dans *L'île du Monstril* ou dans *Macao et Cosmage* où l'initiative revient au personnage masculin. D'ailleurs on retrouve bien dans les robinsonnades des éléments d'un rite d'initiation et les jeunes robinsons sont presque tous des garçons au sortir de l'enfance que leur aventure aide à grandir, avec ses trois séquences : la phase de séparation qui est liée à un déplacement spatial et qui coupe le personnage de sa famille, "la phase de marge constituée par le séjour sur l'île, où le robinson vit de façon liminale et où il peut être accompagné d'un initiateur, et la phase de réintégration au sein de son groupe (ou du choix d'un autre fonctionnement social)[196]".

[193] Leclaire-Halté, A., *Quelques stéréotypes narratifs dans les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine*, Loxias, 17, mis en ligne le 14 juin 2007 URL : http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=1744
[194] *ibid*
[195] Hamon, P. *Texte et idéologie*, PUF, 1984
[196] *Quelques stéréotypes narratifs dans les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine,* op.cit.

La littérature de jeunesse donne à apprendre des codes sociaux, des savoirs être en société, des manières de vivre ensemble et de *s'arranger avec les sexes* avec l'implicite d'une hiérarchie entre les personnages féminins et masculins.

– *La littérature de jeunesse, une littérature sexiste*

Anne Simon et Christine Détrez évoquent dans leur ouvrage *A leur corps défendant*, le combat " d'une militante pour que disparaisse des livres destinés aux enfants la figure de la jeune fille à la fenêtre, symbole de l'emprisonnement et de l'attente du prince charmant[197]". Dans la longue et passionnante analyse qu'elles font des encyclopédies pour enfants, elles notent qu'effectivement on trouve " des filles en roller, à ski, au foot, à la course à pied, au tennis. Dans les dessins de cours de récréation, elles jouent aux billes avec les garçons, au vélo, à la course, aux petites voitures, au château de sable, au badminton et font du sport. En revanche, aucun garçon ne fait de la danse, ni ne joue à la poupée… Les illustrations sont caricaturales[198] ".

De là à dire que la littérature de jeunesse est une littérature sexiste…il n'y a qu'un pas : franchissons le !

I.2.2.1. Attention Album[199] !

Grâce à Adela Turin, auteure de littérature de jeunesse et directrice éditoriale du site *Du côté des filles*[200], une étude quantitative sur les représentations du féminin et du masculin dans les albums illustrés pour enfants de zéro à neuf ans, a été menée pour la première fois en France en 1994. Le corpus comprend cinq cent trente-sept (537) albums illustrés, soit quatre-vingt virgule cinq pour cent (84,5%) de la production de 1994. A l'époque, l'originalité de la recherche *Attention Album !* réside dans le fait que l'album pour enfants est traditionnellement considéré comme objet qualitatif. La méthode a consisté à aborder cet objet de manière quantitative (transformant le livre en individu statistique) par le choix d'un questionnaire modulable, recueillant les informations dans le texte et les images, en interrogeant les personnages – tous les personnages éléments-clés de l'album. Ainsi il a été procédé à un recensement exhaustif et précis des personnages selon le sexe (masculin, féminin, indéterminé) et l'âge (adulte, enfant, indéterminé).

---

[197] Laurens, C. *L'amour*, *roman*, P.O.L, 2003.p.218 cité par Simon Detrez p.180
[198] *A leur corps défendant*, op.cit. p.199
[199] Recherche soutenue par la commission européenne dans le cadre d'un programme socrates D.G XXII
[200] www.ducotedesfilles.org/fr/

Mais, au-delà des critères classiques du sexe et de l'âge, trois caractéristiques ont été recueillies et analysées : il s'agit de la catégorie du personnage et de son rôle, généralement négligés, ainsi que des fonctions sociales (parentale et professionnelle). La catégorie permet de prendre en compte l'hétérogénéité du peuple des personnages : des humains certes, mais aussi des animaux anthropomorphes dits habillés ou humanisés (exemple : un manchot va à la crèche, un rat travaille), les animaux réels aussi, principales catégories représentées dans le corpus de 1994. Quant aux rôles – du héros/héroïne au figurant – ils mettent en évidence le degré d'interaction et d'inclusion sociale des personnages. En outre, ont été identifiés qualités, attributs, actions, lieux dans lesquels évoluent les protagonistes. La méthode quantitative donne à voir de manière objective ce qui serait, sans doute, resté invisible. Elle a donné lieu à un article paru dans la revue *Population* en 2002[201] où l'initiatrice et responsable de la recherche, Adela Turin, n'est pas citée.

Les quelques résultats qui suivent, de l'étude *Attention Album !,* mettent en évidence de façon significative le déséquilibre en termes de représentation du masculin et du féminin, les petites filles étant, au final, les oubliées des histoires.

- soixante quinze pour cent (75%) des titres des albums suggèrent un personnage masculin contre vingt-cinq pour cent (25%) au moins un personnage féminin.
- Sur les mille neuf cent cinq (1905) protagonistes, soixante pour cent (60%) sont de sexe masculin et quarante pour cent (40%) de sexe féminin.
- En ce qui concerne les animaux habillés qui constituent une particularité de la littérature de jeunesse soixante-dix pour cent (70%) se réfèrent à un personnage masculin et trente pour cent (30%) à un personnage féminin.
- Le personnage principal est plus souvent de sexe masculin, les femmes adultes n'accèdent pratiquement jamais au rôle principal : un adulte féminin est personnage principal dans deux pour cent (2%) des albums, neuf pour cent pour les adultes masculins.
- Les adultes féminins des albums sont essentiellement des mères : vingt-deux pour cent (22%) des albums proposent un adulte féminin qui n'incarne pas de fonction

[201] Brugeilles, C. Cromer, I. Cromer, S. Revue Population volume 57 2002/2, Ed INED Comment les rôles sexués se construisent-ils ?, 2002, pp. 261-292.

maternelle, quarante pour cent (40%) des albums montrent un adulte masculin dans une autre fonction que celle de père.

- Le travail apparaît comme une activité essentiellement masculine : trente deux pour cent (32%) des albums mettent en scène un homme au travail contre quinze pour cent (15%) une femme. Les femmes sont cantonnées dans les métiers de l'enseignement, du soin et du service auprès des enfants et du commerce.

I.2.2.2. Le sexisme au programme[202] ?

Cette recherche à laquelle j'ai participé[203], porte sur les représentations du féminin et du masculin dans la première liste de référence parue en 2002. Jean Claude Barrère, professeur documentaliste, spécialiste de littérature de jeunesse à l'IUFM de Toulouse et moi-même avons bâti le questionnaire commun aux trois supports analysés (albums, bandes dessinées, romans et récits illustrés). Si le module sur le personnage s'inspire largement de la grille de la recherche *Attention album !*, nous y avons rajouté un module carte d'identité du récit qui prend en compte la thématique, le ton et le genre littéraire du récit. Nous nous sommes également intéressés à faire émerger la question de la dédicace qui oriente la lecture d'un ouvrage, et peut indiquer le sens du livre ; c'est aussi une forme de connaissance de l'auteur. Nous avons donc listé tout ce que pouvaient contenir les dédicaces : un nom sexué, une qualité (par exemple *La longue marche des dindes* est dédiée à " A Elaine Schubb, éditrice par excellence "), etc. Il peut s'agir aussi d'un lien parental qu'il nous a semblé nécessaire de préciser (ascendance ou descendance) : « mes parents ", " ma fille ". Sur les trente-cinq albums de la liste de 2002, quatorze sont dédicacés par des auteurs masculins, et quatre par des auteures. Les hommes ont dédicacé à leurs filles, à leur femme, à leur mère.

---

[202] Brugeilles, C. *Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école* dans Travail, genre et sociétés 2009/1 (Nº 21) p. 107-129

[203] 1ère note de bas de page de l'article paru dans Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école *Travail, genre et sociétés* 2009/1 (Nº 21) p. 107

« Cet article est issu d'un travail intitulé Féminin/Masculin dans la liste de littérature de jeunesse, 2002, de l'Éducation nationale, mené d'avril 2003 à juin 2004 par une équipe pluridisciplinaire : Jean-Claude Barrère, formateur spécialisé en littérature de jeunesse, en charge du pôle Ressource Lecture, Littérature Jeunesse à la médiathèque de l'iufm Midi-Pyrénées, Carole Brugeilles et Isabelle Cromer, démographes, Sylvie Cromer, sociologue, Virginie Houadec, conseillère pédagogique, Nathalie Panissal, psychologue. Il a bénéficié d'un soutien financier du fse attribué à l'iufm Midi-Pyrénées dans le cadre d'une convention pour la promotion de l'égalité des chances entre femmes et hommes. Ce travail d'équipe n'aurait pas vu le jour sans le soutien et les encouragements constants de Jeanne Fine, mathématicienne. Nous lui exprimons ici toute notre gratitude. Le traitement des données et les analyses présentées ici sont propres aux auteures de cet article. »

Enfin, dans le cadre de cette recherche, j'ai construit la partie de la grille qui porte sur la narration, sur la filiation et sur les espaces dédiés aux personnages principaux selon leur sexe.

En m'appuyant sur le travail d'Hélène Montardre, j'ai souhaité vérifier le rôle du personnage dans la narration. Il existe deux formes de base d'énonciation : le narrateur omniscient, la voix off, qui utilise la troisième personne, et le narrateur à la première personne, endossé par un personnage (personnage principal, secondaire ou simple témoin). Dans un même récit, soit pour varier les points de vue (*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne), soit pour avoir un relais de narration (*L'enfant océan* de Jean Claude Mourlevat), plusieurs narrateurs peuvent se succéder pour apporter des témoignages partiels. Les deux peuvent être d'ailleurs combinés, comme dans *Verte* de Marie Despléchin, où les différents narrateurs permettent de varier les points de vue mais aussi de faire avancer le récit. Dans cette thèse, seul le narrateur en " je " est intéressant, en effet être narrateur suppose une plus grande implication dans le récit et ainsi donne " du poids " au personnage Il me semblait donc pertinent de corroborer les résultats d'Hélène Montardre qui notait que l'instance narrative était masculine.

Le deuxième point auquel je m'étais particulièrement intéressée concernait la filiation. Une première lecture " sauvage " du corpus de cent-dix-huit ouvrages de la première liste de référence de 2002 faisait apparaître ce que j'ai nommé un " génocide de mères ". Bon nombre de textes de littérature enfantine commencent par la mort de la mère (*Blanche -Neige*, *Cendrillon*, *Babar*) ou par un abandon (*Hansel et Gretel*, *Le vilain petit canard*, le *Petit Poucet*). " Cette mort réelle ou symbolique du parent n'est pas une cruauté inutile, mais une sorte d'exigence psychologique qui permet l'individualisation immédiate, l'émancipation du personnage[204] ". Lorsqu'elles ne sont ni décédées, ni empêchées, les mères font l'objet de moqueries et leur comportement est souvent dévalorisé. C'est le cas pour Ursule, la mère de *Verte* de Marie Despléchin, de la mère de Lili dans le *Cabanon d'Oncle Jo,* de Brigitte Smadja et aussi la mère très réactionnaire du narrateur de *Trèfle d'or,* de Jean François Chabas.

[204] Turlan, C. Journées d'études de l'École Normale d'Instituteurs des Hauts de Seine 1986

> “ Dans de nombreux ouvrages pour la jeunesse, la présence du père et de la mère est fréquemment évoquée sans qu'on sache jamais ce qu'ils pensent, ce qu'ils font, quelles relations ils entretiennent avec le héros ; ils sont là pour rappeler que ce dernier vit dans une famille, tout comme la mention d'un lit rappelle que le héros est dans une chambre[205] ”.

En conséquence, une grande majorité des héros et des héroïnes sont orphelin.e.s et l’on peut dire qu’il existe aussi des faux.sses orphelin.e.s. Deux explications peuvent être apportées à ce choix de héros et d’héroïnes, vrai.e.s ou faux.sses orphelin.e.s. D’une part, “ pour apprivoiser, séduire et captiver des lecteurs peu familiarisés avec l'écrit, il convient avant tout d'émouvoir et d'émouvoir avec violence[206] ”, d’où la prédilection pour des situations douloureuses ; d’autre part, en coupant ainsi les liens du héros, de l’héroïne, on autorise et favorise davantage le passage à l’âge adulte et la construction de soi comme adulte. Il est compréhensible que les héros et les héroïnes de la littérature de jeunesse soient souvent orphelin-e-s car ils bénéficient ainsi d’une autonomie pour exercer leur propre liberté dans l’histoire. Il est permis d'établir un parallèle avec l’acte de lire chez le jeune lecteur qui s’exerce ainsi à une lecture autonome, premier acte de liberté permis au jeune enfant dans nos sociétés occidentales. Notons dans la liste de référence du cycle 3 de véritables orphelin.e.s : Benjamin dans *Je suis amoureux d’un tigre* de Paul Thiès, le héros du *Diable et son valet* de Anthony Horowitz, Otto dans *Oma, ma Grand mère à moi* de Peter Härtling, Simon dans *La longue marche des dindes*. Il existe également dans le corpus un nombre important de “ faux orphelins ”. Ce sont des enfants que les hasards de la vie ont séparés de leurs véritables parents. Nous avons par exemple la fillette dans *Maman-dlo* d’Axel Godard dont la mère travaille en métropole. C’est aussi le cas de l’héroïne de *Rouge braise* de Rolande Causse dont le père est prisonnier de guerre et la mère est au sanatorium.

---

[205] Houyel, Ch, Poslaniec, Ch. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris, Hachette éducation, coll Pédagogie pratique à l'école, 2000

[206] Décréau, L. *Ces héros qui font lire.* Paris, Hachette Education, Didactique, 1994

Les personnages sont inscrits dans une famille. Cette appartenance est explicitement indiquée pour près de soixante pour cent des protagonistes. Pour les personnages enfants qu'ils soient filles ou garçons, le pourcentage grimpe à quatre-vingt pour cent. L'appartenance à une famille est précisée pour soixante-neuf pour cent (79%) des femmes, mais seulement pour trente-huit pour cent (38%) des hommes.

Enfin dans cette recherche réalisée en 2003-2004, je me suis intéressée à la question de l'espace. Dans la construction culturelle de l'espace, les règles sont subtiles. Les anthropologues ont montré que la division entre espaces publics et espaces privés est en corrélation avec un statut de la femme inférieur à celui de l'homme[207] . L'analyse des mises en scène dans l'espace des personnages montrait-elle la mise en œuvre de pouvoir entre les sexes ? " Une fois à leur place [les espaces sexués] vont de soi, restent inexaminés, et apparemment immuables. Ce qui est devient ce qui devrait être, et qui en retour contribue au maintien des différences de statut[208] ".

Il s'agissait de définir l'espace principal pour connaître le lieu privilégié, ou dominant, de mise en scène : public (la rue, un musée, un magasin) / privé (la maison) ; ouvert (l'océan, la mer, la prairie, la forêt, la ville, le grand nord) / clos (un magasin, une cuisine, une chambre, une salle de classe, une maison, un musée, un train, un appartement, une salle de cinéma, un restaurant, une librairie mais aussi une barque, une fourmilière, un jardin qui sont bornés dans l'espace.) ; intérieur (maison, musée.) / extérieur (rue, jardin public ou privé). Le parc d'une *Histoire à quatre voix*, les îles dans *L'île du Monstril* ou *Macao et Cosmage* doivent être classés dans les espaces extérieur, public ou privé et clos.

La question des espaces va trouver toute sa signification dans cette thèse, puisque les héros étant plus généralement inscrits dans des espaces extérieurs (" dans les chansons, dans les contes, on voit le jeune homme partir aventureusement à la recherche de la femme, il pourfend des dragons, il combat des géants[209] ");et les héroïnes dans des espaces intérieurs ("

[207] Lamphere, L. Zimbalist Rosaldo, M. *Women, Culture, and Society*. Stanford University Press. Stanford, 1974.
[208] Keohane, Nannerl O., Zimbalist Rosaldo, M, and Barbara C. Gelpi, *Feminist theory: a critique of ideology*.University of Chicago Press, 1982.
[209] Beauvoir. S, op. cit 2,1, ch1

elle est enfermée dans une tour, un palais, un jardin, une caverne, enchaînée à un rocher, captive, elle attend[210] ”). Comment vont-ils faire pour se rencontrer et tomber amoureux ?

Pour l’heure, voici les résultats de la recherche *Sexisme au programme*[211] sur la première liste de référence.

	Adultes		Enfants	
	de sexe masculin	**de sexe féminin**	**de sexe masculin**	**de sexe féminin**
Lieu public	32.4	54.2	52.4	48.8
Lieu privé	66.2	66.2	43.9	37.3
Sans dominance	1.4	1.4	3.7	13.9
Total	**100**	**100**	**100**	**100**
Lieu intérieur	67.6	67.7	54.9	44.2
Lieu extérieur	29.6	29.6	42.7	44.2
Sans dominance	2.8	2.8	2.4	11.6
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

Source : *Féminin/Masculin dans la liste de la littérature de jeunesse, 2002.* Calculs propre aux auteures

Tableau I.1 Lieux de présence des personnages selon le sexe. *Le sexisme au programme*-Cairn info

Les protagonistes sont inscrits dans des espaces tantôt privés, tantôt publics. Pour chacun.e, le lieu principal de l’histoire a été défini selon deux aspects : son caractère public (la rue, l’école, le magasin) ou privé (la maison), d’une part, l’espace intérieur (une maison, un théâtre…) ou extérieur (la forêt, les champs…), d’autre part. On notera que le paramètre de la limitation de l’espace n’est pas pris en compte dans cette recherche (parc, île, barque, jardin,…). Il me semble nécessaire de le prendre en compte aujourd’hui pour la recherche qui nous occupe.

Ce tableau montre que les personnages féminins adultes évoluent principalement dans des espaces privés tandis que les masculins sont dans l’espace public. L’archétype des femmes à la cuisine et des hommes à la chasse est ici respecté. La sphère domestique reste le terrain privilégié des femmes. Selon cette recherche le monde des enfants serait plus égalitaire. Les résultats montrent des personnages garçons un peu plus souvent présentés dans des lieux publics, mais la différence avec les personnages filles n’est pas significative. Les personnages féminins se répartissent de façon égale entre l’intérieur et l’extérieur. Les auteures en concluent que “ le temps de l’enfance est donc associé à un équilibre plus juste

[210] Beauvoir. S, op. cit 2,1, ch1

[211] *www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=TGS_021_0107* Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l’école

dans la liberté de circulation " ; nous montrerons dans l'analyse de nos résultats qu'en ajoutant la variable limitation de l'espace (parc, île, barque, jardin,…) le résultat est, lui, conforme aux stéréotypes.

D'autres résultats notables à propos de *Sexisme au programme*

- La mixité

Il y a deux-cent cinquante-huit personnages masculins et seulement cent quatorze personnages féminins parmi les protagonistes des histoires. Anne Dafflon souligne que " le fait que les personnages de filles soient moins nombreux et moins valorisés que les personnages de garçons engendre un moindre choix en matière de lecture pour les filles[212]".

L'enquête montre que les personnages de la liste de référence de 2002 sont majoritairement des hommes, protagonistes et figurants confondus. Sur les cent-vingt-huit histoires, les protagonistes humains sont prépondérants (quatre-vingt quatre pour cent (84%) des histoires). Les animaux humanisés sont présents dans dix-neuf pour cent (19%) des histoires et les animaux doués de parole dans treize pour cent (13%). Tous les personnages sont généralement caractérisés par un âge et un sexe. Ce qui frappe c'est la domination numérique des personnages adultes masculins. Ils représentent quatre-vingt-quatre pour cent (84%) du corpus. " Quatre-vingt treize pour cent (93%) des histoires campent au moins un protagoniste masculin, dont soixante dix-huit pour cent (78%) au moins un adulte masculin et plus de cinquante pour cent (50%) des ouvrages mettent en scène au moins un enfant masculin. En revanche, soixante pour cent (60%) des histoires seulement font appel à un personnage féminin au moins, quarante-cinq pour cent (45 %) impliquant une adulte, moins de trente pour cent (30 %) une enfant." Les personnages de filles sont donc les grande absentes de cette cartographie des personnages principaux des histoires.

[212] Ferrez, E. Dafflon Novelle, A. *Sexisme dans la littérature enfantine : Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 57, 2003, p. 23-38.

La sélection propose donc aux élèves des modèles d'identification humains inscrits dans des classes sexuées et générationnelles où l'homme est nettement privilégié.

Concernant la mixité, la majorité des histoires comporte des protagonistes des deux sexes (cinquante-sept pour cent) :

> " Treize pour cent seulement des histoires comptent autant de protagonistes des deux sexes. Dans plus du tiers, on observe un déséquilibre numérique en faveur des personnages masculins, l'inverse ne s'observe que dans neuf pour cent des œuvres. Ce déséquilibre est renforcé par les nombreuses histoires où la mixité est inexistante (quarante-trois pour cent) : trente-six pour cent d'entre elles présentent exclusivement des personnages masculins, mais seulement trois pour cent ont un univers exclusivement féminin[213]".

	Protagonistes	Figurants	Ensemble des personnages
Pas de mixité	43.0*	16.5	7
Mixité égalitaire	13.3	7.8	8.6
Mixité déséquilibrées en faveur du masculin	35.1	64.8	75.0
Mixité déséquilibrées en faveur du féminin	8.1	10.9	9.4
Total	**100**	**100**	**100**
• **Lecture : il n'y a pas de mixité parmi les protagonistes dans 43% des histoires**			
Source : ***Féminin/Masculin dans la liste de la littérature de jeunesse, 2002.*** **Calculs propre aux auteures**			

Tableau I.2 Répartition des histoires selon la mixité (%) Personnages principaux et de second ou d'arrières plan selon le sexe. *Le sexisme au programme*-Cairn info

[213] Op.cit. *Le sexisme au programme*-Cairn info

- Héros et héroïnes

Le personnage principal est masculin. Il s'agit d'un garçon dans vingt-cinq pour cent (25%) des histoires, d'un homme dans vingt pour cent (20%) des histoires, enfin d'un groupe d'adultes ou d'enfants masculins (treize pour cent (13%) et six pour cent (6%) respectivement). Les filles figurent pourtant rarement comme héroïne, c'est le cas dans onze pour cent (11%) des histoires seulement. En ce qui concerne les personnages féminins adultes le pourcentage s'élève à peine à deux virgule trois pour cent (2,3%).

Personnages héro-ïne-s	% d'histoires
Un adulte de sexe masculin	19,5
Une adulte de sexe féminin	2,3
Un enfant de sexe masculin	25,0
Une enfant de sexe féminin	11,2
Des adultes de sexe masculin	13,3
Des adultes de sexe féminin	5,5
Des adultes des deux sexes	3,9
Autres	3,7
Pas de héros	5,5
Total	100
Effectif des histoires	128
Source : *Féminin/Masculin dans la liste de littérature de jeunesse*, 2002. Calculs propres aux auteures	

Tableau I.3.Répartition des histoires selon l'âge et le sexe du ou des héro-ïne-s (%) *Le sexisme au programme*-Cairn info

- Portrait des personnages principaux

Le déséquilibre est important : on trouve près de la moitié de personnages masculins / hommes (quarante-sept pour cent- 47%), viennent ensuite les personnages masculins / garçons (vingt-deux pour cent- 22%). En ce qui concerne les personnages féminins, les femmes représentent dix-neuf pour cent (19%) et les filles douze pour cent (12%).

Les qualités et les défauts des personnages principaux ne sont pas marqués par le genre. Les qualités sont valorisées, les défauts stigmatisés. Les personnages-enfants incarnent

des valeurs positives. Les personnages-adultes, féminins ou masculins, s'illustrent très majoritairement par des qualités de gentillesse, d'affection, d'attention vis-à-vis des plus faibles et cela sans distinction de sexe. Masculins ou féminins, ils sont majoritairement intelligents et cultivés.

> " Mais, pour les autres qualités, la palette attribuée aux personnages masculins est très variée et importante : altruistes, solidaires, humanistes, engagés, ayant le sens du devoir, de l'honneur, de la justice, ils sont également artistes. Rien de tout cela pour les personnages féminins. Le côté négatif des protagonistes masculins renvoie majoritairement à des dimensions morales (malhonnêteté, traîtrise, vanité…). Pour les personnages féminins sont mentionnés la froideur, la violence. "

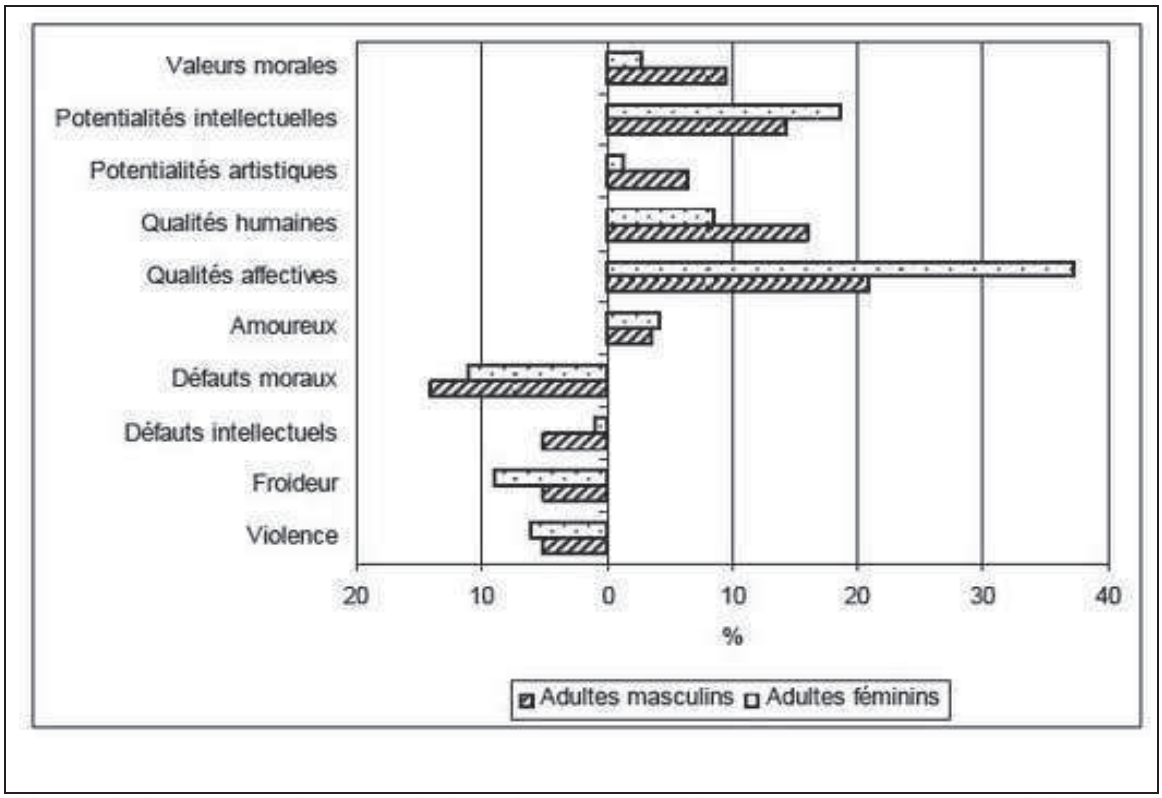


Tableau I.4 Distribution des traits de caractère selon le sexe des protagonistes adultes (%) *Le sexisme au programme*-Cairn info

Comme pour les personnages adultes, les potentialités intellectuelles sont légèrement plus signalées chez les filles que chez les garçons. De même que pour les adultes les qualités artistiques sont plus fréquentes chez les garçons. Les protagonistes masculins sont légèrement moins altruistes que les féminins. En revanche, les résultats se distinguent fortement et curieusement sur les traits de caractère liés à la sphère émotionnelle, puisque ce sont les garçons qui expriment de la gentillesse et de la douceur. Les personnages féminins, eux, sont les premières en ligne quand il s'agit de décrire des expériences amoureuses.

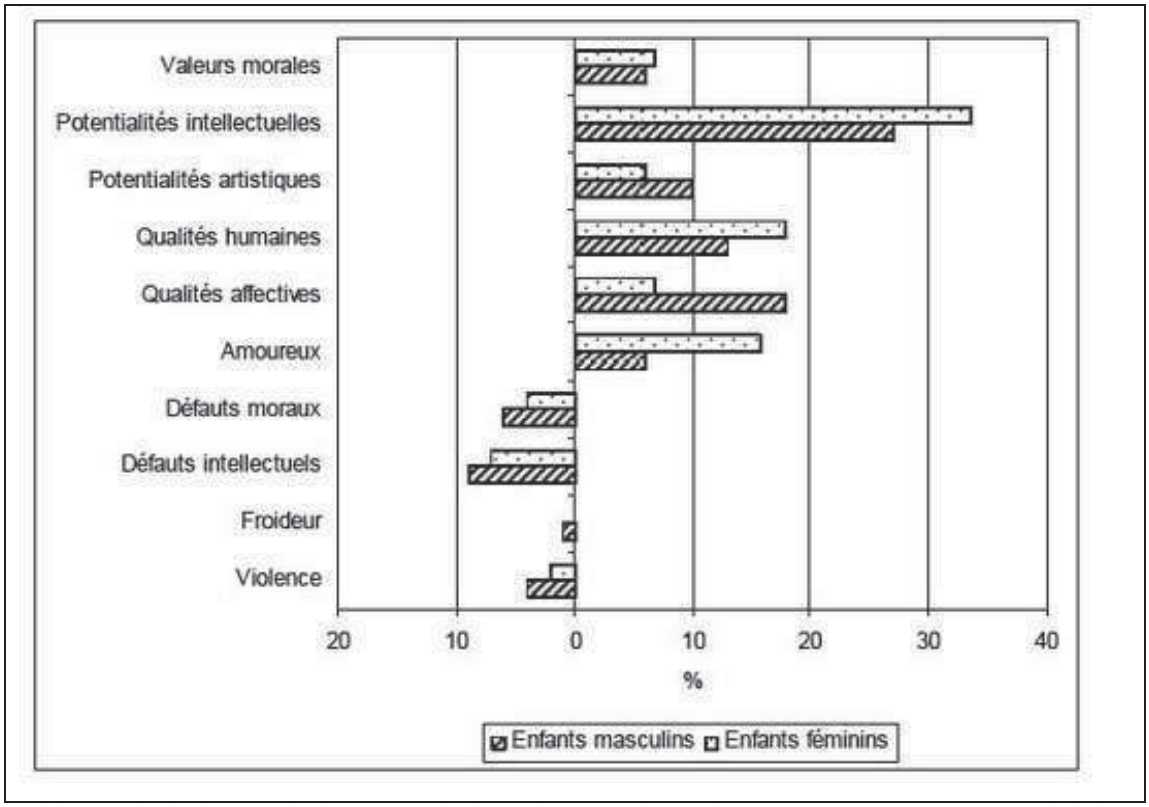


Tableau I.5 Distribution des traits de caractère selon le sexe des protagonistes enfants (%) *Le sexisme au programme*-Cairn info

L'enquête mentionne que nos jeunes lecteur.trice.s vont rencontrer au cours de leur pérégrination littéraire cent douze protagonistes masculins, et seulement dix-neuf protagonistes féminins exerçant une activité professionnelle ". La place des hommes dans la sphère familiale, bien que restreinte, existe. En revanche la présence de personnages féminins dans la sphère professionnelle est quasiment nulle.

Le fait que les personnages de filles soient moins nombreux et moins valorisés que les personnages de garçons a une incidence objective : le moindre choix en matière de lecture pour les filles. Car, les enfants s'identifient aux personnages principal et préfèrent lire un livre où celui-ci est du même sexe qu'eux-mêmes. De plus, " cet éventail plus restreint de modèles d'identifications et de références peut provoquer une baisse de l'estime de soi[214] ".

La différenciation de la socialisation des filles et des garçons se niche là comme partout (famille, crèche, école, habits, jouets publicité, télévision, …). " C'est la preuve que l'ensemble du corps social, protagonistes y compris, érige artificiellement en qualités naturelles ce qui n'est que l'effet d'un prodigieux dressage mental et physique[215] ".

Cette moindre valeur des filles qui ressort de la liste de référence du ministère de l'Éducation Nationale se retrouve-t-elle dans les modèles amoureux proposés aux enfants ? Y a-t-il une hiérarchie dans les couples présents dans la littérature de jeunesse ? Comment cette hiérarchie est-elle mise en scène ? Telles sont les questions qui alimenteront notre recherche.

[214] Dafflon Novelle, A . (dir.)*Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG, 2006. – 399 p. (Vies sociales), p.5
[215] Héritier, F. Masculin *Féminin dissoudre les hiérarchies*, Paris, Odile Jacob 2002, p.97

– Où on parle d'amour

Alors que pendant trois siècles l'éducation sentimentale a été mise en scène dans le roman d'amour et essentiellement pour un public de femmes et de jeunes filles, Catherine Monnot[216] montre que les lieux de la construction de l'éducation sentimentale ainsi que le public ont bougé. Sont concernées aujourd'hui les petites filles, entre six et onze ans et leurs terrains de prédilection sont la chanson pop et les séries télé. La liste de références ne vient qu'appuyer, dans l'institution école, ce que les filles découvrent et apprennent par le biais de la télévision.

I.2.3.1. L'amour pour les six – onze ans

Certes, nous explique Catherine Monnot, les parents et le monde de l'industrie culturelle contribuent à apprendre aux filles à tenir leur place, mais l'appartenance de sexe se transmet aussi et de manière déterminante par les pairs.

Dans cette enquête réalisée auprès d'une dizaine de filles de CM2 entre neuf et onze ans, Catherine Monnot interroge les mécanismes de la construction identitaire des filles, à l'ère de la culture et de la consommation de masse. Elle montre que ces petites filles, " demeurent très majoritairement poussées sur la voie de la reproduction sociale et culturelle, de l'imitation de leurs héroïnes médiatiques favorites, de schémas de pensée qui limitent bien souvent leurs horizons[217] ". Les injonctions d'images sont fortes : minceur, cheveux longs, maquillage, vêtements tendance, blancheur de peau. Les nouvelles Cendrillon se nomment Jenifer ou Britney Spears. Elles véhiculent une image ambigue à la fois innocente et hyper sexualisée, et servent ainsi de support identitaire privilégié à des fille de cet âge.

La conception du sentiment amoureux est différenciée entre les filles et les garçons nous dit Sophie Ruel[218] qui tente d'en comprendre les raisons en évoquant notamment le

[216] Monnot, C. Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité. Autrement, 2009
[217] Ibid., p.157
[218] Ruel, S. *Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans : son implication dans le mode de construction identitaire de genre* Recherche en éducation N° 7 – Juin 2009 Les politiques d'éducation et de formation à l'épreuve des changements institutionnels

poids de la pression des pairs conjuguée aux programmes télévisés où les enfants puisent des valeurs et des références participant à la représentation du sentiment amoureux. L'intérêt de son travail réside dans la prise en considération du point de vue, de l'expérience et du rôle des enfants

L'amour n'est pas le privilège exclusif des adolescents et des adultes. Les enfants tombent amoureux. Les amours enfantines sont des amours préparatoires qui mêlent la découverte de l'autre et du sentiment amoureux. Dès l'école maternelle, les enfants éprouvent de telles émotions et ils n'apprécient pas du tout que les adultes s'en mêlent.

C'est un jardin secret où les filles se laissent plus aller à la confidence que les garçons. Elles envisagent déjà leur vie sentimentale et entretiennent, toujours selon Sophie Ruel, l'idéal du prince charmant. Les garçons interrogés par la chercheure ne montrent pas leurs sentiments et ne songent pas à l'établissement matrimonial. L'un des jeunes enquêtés disant : " *Je suis célibataire et je compte le rester* ".

Mais, cette apparence est trompeuse. Les garçons développent des stratégies qui ne font pas appel au langage parlé pour exprimer leurs sentiments : petits billets couverts de cœurs, par exemple. Chez les six – onze ans observés, ce sont donc les filles qui sont à l'initiative. Les copines sont largement informées et examinent les relations amoureuses. Elles relaient souvent les fameux petits billets. " Les amours écoliers se font et se défont sous la surveillance des regards publics[219] ".

La télévision joue un rôle de filtre à travers lequel les enfants peuvent se représenter le monde et entre autres les relations amoureuses. Les *sitcoms* jouent un rôle prescriptif en termes de valeurs et de références du répertoire des codes amoureux.

[219] Ibid., p.125

I.2.3.2. Les amoureux célèbres de la littérature de jeunesse

Même si la littérature de jeunesse n'a pas auprès des petites filles le monopole de la prescription que pouvait avoir le roman d'amour auprès des jeunes filles et des femmes jusqu'à récemment, les amoureux de la littérature de jeunesse restent un modèle sur la palette du savoir-être amoureux. Le maillon entre la littérature de jeunesse et les *sitcoms* se trouve chez Walt Disney où Blanche-Neige chante " Un jour mon prince viendra " tandis que Cendrillon s'écrie " Le rêve d'une vie c'est l'amour ".

Evelyne Resmond-Wenz, coordinatrice et lectrice de l'association *acces-armor*, s'est livrée à un inventaire des amoureux célèbres de la littérature de jeunesse[220]. Il nous paraît essentiel de les lister ici pour les comparer à notre corpus. Toutefois, nous faisons le choix de retirer de cette liste Wendy et Peter Pan. En effet la plupart des élèves identifient les personnages de James Matthew Barrie comme frères et sœurs ou mère et fils.

Les demoiselles des contes célèbres rencontrent toutes leur prince. Mademoiselle d'Aulnoy le nomme Prince Chéri dans *Finette Cendron* et Roi Charmant dans *L'oiseau bleu*. Madame Leprince de Beaumont nous raconte l'histoire d'un prince qui a pour nom Charmant. Ils sont beaux et richement vêtus, c'est en général tout ce qu'on sait d'eux. Il leur suffit d'un regard pour reconnaître l'aimée : " Quand elle se releva, en voyant son visage, le prince la reconnut et s'exclama : c'est elle, la véritable fiancée ! [221] " ou encore : "Le Prince la regarda. Alors Blanche Neige s'éprit de lui et l'accompagna, et leurs noces furent célébrées dans la magnificence et la somptuosité[222] ". Dans la *Belle au bois dormant*, le prince donne un baiser à Fleur d'Épine qui regarde le prince d'un regard tendre et amoureux : " Tu es près de moi ! lui répondit le prince tout heureux. Je t'aime et tu m'es plus chère que tout au monde. Viens accompagne-moi au château de mon père : tu seras mon épouse[223] ".

[220]Resmond-Wenz, E.De quelques amours et amoureux célèbres dans Spirale n° 28 2003/ 2004
[221] Cendrillon
[222] Blanche Neige
[223] La Belle au bois dormant

Toutefois l'apparence physique est déterminante, vêtue de haillons Peau d'âne n'attire aucun regard. Il faut à Cendrillon le sortilège de sa marraine pour apparaître vêtue d'une jolie toilette au bal. La laideur, du moins au début, de la Bête dans *La Belle et la Bête* interdit l'amour. Il en va de même dans *Riquet à la Houppe*.

Avec Andersen on voit apparaître les amours impossibles. Dans *Les fiancés*, le sabot-toupie préfère ne pas reconnaître la balle qu'il a autrefois aimée, quand, il la retrouve " dans une boîte à ordures ". *La petite sirène* est le plus connu de ces amours impossibles. Elle accepte la souffrance et la mort plutôt que de renoncer à un prince qui en aime une autre.

C'est au moment où généralement les contes s'arrêtent que débute *L'histoire de Babar*[224] et Céleste. Babar se marie avec Céleste dès le premier album. Le couronnement et le mariage se déroulent le même jour. Babar et Céleste sont cousins, tous deux issus du même milieu et vont donner au lecteur un modèle de couple solide et stable. Leur amour est sincère, pas question ici d'amour fou, mais au contraire d'un modèle d'amour raisonnable. Céleste est effacée, plus jeune que Babar, elle prend rarement la parole, calme Babar quand il s'énerve. Lui, la console dans les moments difficiles. Ils auront plusieurs enfants.

Marcel, le héros d'Anthony Browne est un anti héros par excellence. Il est petit, pas costaud et affublé du surnom de mauviette. Pourtant, dès le premier titre de la série, Marcel rencontre Mimi. Faisant preuve d'un courage surprenant, il devient immédiatement son héros. Ils se promènent et vont au cinéma ensemble. Marcel imagine un bonheur futur avec Mimi et… deux enfants !

Claude Ponti est sûrement l'auteur fétiche des enfants, qui commencent à l'adorer bien avant de savoir lire. Ses amoureux sont entourés de petits cœurs évocateurs. Ainsi dans *Le Tournemire*[225], Mose et Azilise pendant toutes leurs terribles aventures ont un petit cœur sur la tête pour veiller sur eux. Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moiselle[226] se rendent

[224] De Brunhoff, J. *Le voyage de Babar*, 1932.
[225] Ponti, C. *Le Tournemire*, L'école des loisirs, 1996
[226] Ponti, C. *Bizarre… Bizarre*, L'école des loisirs, 1999.

compte qu'ils sont amoureux car depuis quelque temps, chacun laisse un peu de lui chez l'autre, " Je crois que je sais ce qui nous arrive, nous sommes amoureux. "

Jules, de *L'île des Zertes*[227] est amoureux de la brique après le choc d'une rencontre inopinée. Il la couvre de cadeaux, mais cet amour ne semble guère réciproque. Tout absorbé par son amour pour la brique, il ne remarque pas Roméotte une fille discrète, qui, patiemment, attend son heure et que le.la lecteur.trice voit, lui. La dernière image montre Jules et Roméotte regardant ensemble des étoiles dans le ciel, deux petits trous rouges dans la nuit, deux cœurs se sont glissés parmi les étoiles. Zéralda[228], grâce à ses bons petits plats, évite de se faire manger, et se fait aimer de l'ogre qui rase sa barbe et l'épouse.

Evelyne Resmond-Wenz conclut que si les histoires d'amour et d'amoureux célèbres n'abondent pas, la palette n'en est pas moins vaste et contrastée. Pas si sûr ! Nous retenons que comme Blanche Neige, Cendrillon ou la Belle au bois dormant, la Céleste de *Babar* ou la Roméotte de *L'île des zertes* sont toutes discrètes et attendent que le prince ou leur chéri les remarque. Le géant de Zéralda nous montre un amour rédempteur, un " On peut donc penser que leur vie fut heureuse jusqu'au bout. " conclut l'ouvrage

Evelyne Resmond-Wenz rajoute qu'

> " Aujourd'hui comme hier, les amoureux trouvent une place dans les livres que l'on destine aux enfants. Sans doute parce qu'il ne s'agit pas d'un thème de l'enfance, le sujet n'y est pas encore rebattu, mais l'on peut penser, à découvrir les nouvelles parutions, qu'il pourrait devenir un thème à la mode… Pour le moment, l'éventail des histoires d'amour proposées aux enfants dans les livres que les adultes créent pour eux depuis des décennies est assez coloré et ample pour ouvrir sur celui des histoires de la vie. "

Si l'éventail proposé par Evelyne Resmond-Wenz est effectivement représentatif, il ne montre pas "un éventail coloré et ample " mais plutôt un modèle unique.

---

[227] Ponti, C. *L'île des Zertes*, L'école des loisirs, 1999

[228] Ungerer, T. *Le géant de Zéralda*, L'école des loisirs, 1971.

I.2.3.3. Les symboles liés aux amoureux de la littérature de jeunesse

Nous venons de le voir avec Claude Ponti et ses petits cœurs, les auteurs illustrateurs des albums de jeunesse utilisent les symboles. Certains de ces symboles sont très explicites : les petits cœurs ; d'autres le sont moins : c'est à force de voir des bouquets de roses que les jeunes lecteurs comprennent qu'il s'agit d'un code amoureux. Nous nous proposons ici de lister les symboles qui figurent l'amour, notre objectif étant de voir s'ils sont utilisés dans la littérature de jeunesse.

Les fleurs et plantes[229]

La rose était la fleur préférée de Vénus, déesse romaine de l'amour. Rouge elle figure l'amour, sans épines elle est le début d'attachement ; rose orange pour la passion ; rose rose pour l'amour secret, charme et douceur ; rose blanche, elle indique : je suis digne de toi ; rose jaune : l'amoureux se demande si l'amour est réciproque.

Le lierre incarne la fidélité et le mariage ; la tulipe rouge est une déclaration d'amour. A priori, ce symbole n'est pas utilisé dans la littérature de jeunesse. Pas plus que l'Anémone qui symbolise la tentation amoureuse passionnelle, ou son contraire l'aubépine quant à elle représente l'amour pur et sincère de deux fiancés. A priori, ce symbole n'est pas utilisé dans la littérature de jeunesse

L'arbre est un symbole de l'amour conjugal, en lien avec Philémon et Baucis, deux vieux amants dont le vœu le plus cher est de vieillir et mourir ensemble.

[229] Dossier *L'amour dans la littérature de jeunesse* Télémaque CRDP de Créteil 26/07/2007 http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/amour.htm

La pomme a remplacé la figue dans la symbolique amoureuse. Elle est signe d'amour charnel et de discorde. Elle symbolise aussi la fécondité. On pense à *Une Figue de Rêve* de Chris Van Allsburg à l'école des loisirs.

Le cœur contient l'âme. Le cœur a un lien étroit avec les sentiments amoureux. D'où l'utilisation fréquente du cœur transpercé d'une flèche pour traduire l'amour.

La dentelle et les rubans tombent négligemment par terre pour être ramassés par un amoureux. Nous pouvons déjà dire que les dentelles sont fréquemment utilisées par les illustrateurs pour entourer des photos de mariage ou d'être aimés ; C'est le cas *Tu sais siffler Johanna* ? d'Ulf Stark, dans *Le chat qui parlait malgré lui* de Claude Roy ou encore dans *Le secret de grand-père* de Morpugo.

Les oiseaux, dans Cendrillon, ou la colombe sont des symboles de l'amour romantique. La bergeronnette est l'attribut d'Aphrodite : elle représente les enchantements, les envoûtements et les philtres d'amour. La huppe est le symbole des amours de *La reine de Saba*, le roman de Mohammed Kacimi figurant dans la sélection du ministère de 2004.

L'anneau peut être utilisé pour produire un enchantement. Celui qui le porte obtient l'attachement de la personne qu'il convoite. La perte de l'anneau est un signe de trahison ou de rupture de l'harmonie de la relation.

– *La recherche en littérature de jeunesse*

Les symboles font partie de ces implicites qui, s'ils ne sont pas simplement expliqués, ont toutes les chances d'être interprété de façon erronée. La question de l'implicite conjuguée à celle de l'inférence sont actuellement en débat dans la recherche la littérature de jeunesse[230].

I.2.4.1. Le livre, vecteur d'expérience

Le livre est un bon vecteur d'expérience parce que la littérature permet de mener des vies par procuration.

Au cours de sa conférence parisienne de mars 2004, Jérôme Bruner soulignait que : " C'est la Culture qui donne forme à l'esprit ". C'est elle qui nous procure l'outillage (le langage, la conception que nous avons de nous- même et du monde), ainsi que de notre capacité à intervenir. Les enfants apprécient, bien avant de savoir lire, les histoires et maîtrisent très tôt la structure du récit. Ils savent que -ce n'est pas pour de vrai- et pourtant, il s'y engage comme dans une autre réalité. Grâce au récit, ils peuvent discerner ce qui est ordinaire ou ce qui ne l'est pas, établir des catégories, définir des critères, des normes. Les interdits ne sont que des péripéties dans l'histoire.

La vraisemblance des réalités fictionnelles est-elle différente de la croyance que nous avons dans l'organisation du réel ? Dans un roman, c'est avant tout par ce qu'il fait qu'un personnage affiche ses valeurs. Il s'agit donc pour le.la lecteur.trice d'identifier, pour reprendre les termes de Greimas[231], " quels objets font courir quels personnages, quels personnages parviennent à leurs fins et comment ".

Si l'on en croit Susan Suleiman, qui en développe et illustre le fonctionnement dans son essai intitulé *Le roman à thèse ou l'autorité fictive,* l'itinéraire du personnage est illustration, par l'exemple, de ce qu'il est ou non judicieux de faire. Le.La lecteur.trice voit ainsi la mauvaise voie, sans la suivre. Autrement dit, le.la lecteur.trice bénéficie ainsi, par le biais de l'imaginaire, d'une expérience insolite qui l'interpelle, le questionne, l'oblige à

[230] Giasson, J. *La compréhension en lecture Pédagogies en développement* Pratiques méthodologiques De Boeck, 1990.
[231] Greimas, A.J. *Du Sens, II,* Paris, Seuil, 1970, p.10

confronter son système de valeurs et de pensée à celui du texte, et peut-être à repenser sa propre vision du bien et du mal. Car, par définition, les valeurs inscrites dans un texte ne se laissent appréhender qu'à travers les relations qu'elles entretiennent avec le monde de référence du lecteur.

I.2.4.2. À quel.le lecteur.trice s'adresse la liste du ministère.

Il s'agit d'une sélection d'ouvrages pour le cycle 3 : CE2, CM1, CM2. Nous avons vu dans l'introduction la philosophie qui présida à la conception de la première liste de référence. Les programmes actuels[232] précisent que ce

> " programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de référence appropriés à son âge, puisées dans le patrimoine et la littérature de jeunesse … il participe ainsi à une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages de divers genre appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'Éducation Nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec un souci de développer chez l'élève, le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leurs lectures, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation les textes entres eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique…). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou au contraire les rendent impossibles[233] ".

Les enfants arrivent en CE2 en ayant une compétence de lecteur-trice que Christine Houyel et Christian Poslaniec[234] qualifient de " lecture impliquée " qui consiste à se laisser guider par l'auteur à, " laisser son imagination fonctionner sans règles", pour arriver à une " lecture experte " où l'enfant est capable de percevoir l'implicite d'un texte, et même à une " lecture littéraire " qui consiste à percevoir au-delà du sens immédiat, au-delà de l'implicite, le mode de construction d'un livre. Il faut les trois années du cycle trois pour aboutir à ce niveau de lecture. Roland Goigoux constate que les professeur.e.s des écoles " n'accordent guère de

[232] Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008
[233] Ibid., p.21
[234] Houyel,Ch. Poslaniec,Ch.[234] dans *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Hachette éducation, coll Pédagogie pratique à l'école, 2000

place à une pédagogie explicite de la compréhension[235] " et que nombreux.ses sont les enseignant.e.s qui pensent qu'il suffit de faire lire beaucoup pour améliorer les connaissances, or la plupart des connaissances des élèves sont des connaissances en actes, largement implicites, voire non conscientes pour le plus grand nombre d'entre elles.

I.2.4.3. Comment se construit la passion de la lecture chez le jeune enfant?

Toujours selon Goigoux, les professeur.e.s expérimenté.e.s rappellent la tâche et précisent le but de la lecture. Ils mobilisent les connaissances liées à l'univers de référence, expliquent le vocabulaire, segmentent le texte, aident à relier les éléments du texte, en insistant sur les reprises anaphoriques et les connecteurs par exemple. Ils synthétisent, reformulent, sollicitent les inférences et organisent le nécessaire travail d'aller-retour dans le texte. C'est donc un étayage précis qui est mis en place par l'enseignant.e expérimenté.e. On voit, alors, derrière un texte transparent,

> " se révéler la complexité fascinante d'un imaginaire collectif, véritablement populaire. Pour y plonger, un seul moyen : lire, lire, lire encore et au gré des lectures, capter les ressemblances, traquer les archétypes, par-delà les variations de mille et une péripéties, saisir enfin les grandes récurrences qui font la cohérence d'un imaginaire[236] ".

Dès lors, la question qui surgit dans cette thèse est : quels archétypes soumet-on à l'enfant ? Quels modèles transhumains leur donne-t-on à imiter ?

Certes, les écueils sont nombreux pour les enseignant.e.s. Tout d'abord, ils n'enseignent pas uniquement la littérature mais aussi les maths, les sciences, l'histoire, la géographie,… Le temps de formation en français, c'est-à-dire en grammaire, conjugaison, lecture, écriture, était de seulement quarante-huit heures en IUFM de 2002 à 2008. Le remplacement des IUFM en 2008 a diminué encore ce temps de formation.

Ensuite, il semble, toujours selon les travaux de Roland Goigoux, que les enseignant.e.s sous-estiment les difficultés de compréhension des élèves et ne s'assurent pas de la compréhension des implicites. Ils laissent souvent les élèves seuls face à un

[235] Goigoux,R. Cebe,S. *Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris , Retz, 2009.
[236]Décréau, L. *Ces héros qui font lire,* Hachette Education, Didactique, Paris, 1994

questionnaire ou en groupe autonome, c'est-à-dire sans l'adulte. Pour Roland Goigoux, il n'est pas pertinent de trop questionner le texte. Il faudrait au préalable privilégier les reformulations, la relecture. Pour s'assurer que les élèves ont bien compris le texte la grande majorité des enseignant.e.s propose aux élèves d'imaginer par écrit la suite d'un texte ; ce travail est considéré comme stérile s'il est proposé trop tôt, car il génère des confusions entre comprendre et interpréter : " Il s'agit pour les élèves d'abord de comprendre et de formuler de quoi, de qui parle, l'histoire, où, quand elle se passe avant de pouvoir interpréter des sentiments et des faits…[237] ".

Si le guidage de l'enseignant.e.e est crucial, la rencontre de l'élève avec l'histoire l'est tout autant. Il s'agit de faire rentrer l'enfant dans l'histoire par le biais du héros. " Pour apprivoiser, séduire et captiver des lecteurs peu familiarisés avec l'écrit, il convient avant tout d'émouvoir et d'émouvoir avec violence[238] ". Dans cette littérature qui apprend à devenir un.e lecteur.trice autonome, tout est mis en œuvre pour permettre au lecteur.trice d'avancer dans le texte sans se heurter jamais à lui : "normée, répétitive, celle-ci se transforme en jeu de piste semé d'indices pour le débutant en littérature[239] ".

Catherine Tauveron, dans *Lire la littérature à l'école*, parle, elle, de la nécessité de la construction chez le jeune lecteur d'un " *habitus* lectural[240] ". La connaissance de l'univers d'un.e auteur.e participe à cet *habitus*. Elle donne pour exemple le monde fictionnel, peuplé de personnages récurrents ou présentant des similitudes, évoluant dans des situations et dans des espace voisins, que l'on trouve chez Philippe Corentin; un monde fictionnel gouverné par une logique propre qui n'est pas nécessairement la logique cartésienne.

Les pistes pédagogiques que proposent les documents de la recherche en littérature de jeunesse nous donnent à voir en creux des éléments sur l'usage et sur le mode d'utilisation de la liste de référence qui nous permettent d'estimer que, dans l'ensemble, cet apprentissage n'est pas convenablement mené et laisse souvent les élèves seuls face aux textes. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant ainsi que dans l'analyse des résultats.

---

[237] *Apprendre à comprendre les textes narratifs* op.cit.
[238] *Ces héros qui font lire*, op.cit.
[239] Ibid.,
[240] Tauveron, C., *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier Pédagogie, 2002

I.2.4.4. Le rôle incontournable du stéréotype dans la littérature de jeunesse

Avec la littérature de jeunesse, il ne s'agit pas tout à fait d'œuvres comme les autres : elles servent à apprendre, et pour être sûr de ne rien laisser au hasard, les auteur.e.s pour la jeunesse comme les auteur.e.s de manuels scolaires se débarrassent de tout ce qui peut, selon eux, brouiller le message. Un contre-stéréotype est, à cet égard, un brouilleur de message dans le sens où il va mobiliser l'attention du lecteur ou de la lectrice sur une autre focalisation que l'intention de l'auteur. Le stéréotype " est un terrain d'entente entre l'auteur et son lecteur[241] ". Catherine Tauveron le définit comme " un schème collectif figé constitué d'un thème et de ses attributs obligés[242] ". Pour elle, face à un stéréotype littéraire, le.la lecteur.trice a une part importante de travail. Il doit rassembler des notations dispersées, inférer des traits de caractère à partir de situations concrètes et reconstruire l'ensemble en le rapportant à un modèle existant. Pour toutes ces raisons, le stéréotype peut être considéré comme une construction de la lecture. Il est utilisé par le jeune lecteur ou la jeune lectrice comme moteur d'anticipation dans l'apprentissage de la lecture littéraire.

D'une certaine manière l'identification du stéréotype, sa bonne connaissance par le jeune lecteur, la jeune lectrice doit permettre une lecture distanciée attentive au fonctionnement du texte. Mais, là, rien n'est moins sûr !

La littérature jeunesse propose aux jeunes des modèles qui peuvent influencer leurs comportements, leurs attitudes et leur vision du monde, " leur contenu frappe l'imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation[243] ".

> "L'idéologie présente est souvent pernicieuse. Parce qu'elle correspond pour les auteurs à des représentations sociales qui leur apparaissent comme des évidences, et non parmi d'autres différentes… Pareille représentation conforte l'idéologie sexiste, alors même que ce n'est pas une intention consciente de ceux qui l'expriment[244] ".

[241] *Ces héros qui font lire,* op.cit. p.26
[242] *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà* op.cit, p. 27
[243] S. Rignault et P. Richert, 1997 Rapport du sénat sur le sexisme dans les manuel scolaire
[244] *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, op.cit, p. 15

Conclusion

Il semblerait que les valeurs esthétiques et morales qui présidèrent à l'introduction de la littérature jeunesse à l'école soient bien différentes de celles initialement affichées et constituent une " reconduction à peine voilée des stéréotypes les plus éculés ou par la diffusion de normes morales, les corsets symboliques, visant à garder la femme dans le droit chemin du convenable enserrent toujours les corps[245] ".

Ce qu'il faut retenir du chapitre II

La littérature de jeunesse a pris une place importante à l'école mais, alors que le rôle qui lui est attribué par le ministère de l'Éducation Nationale peine à se généraliser dans les classes. Les élèves sont souvent seuls en classe ou en groupe de pairs à se dépatouiller avec les textes, comme ils sont seuls ou en groupe de pairs devant leurs séries télévisées. L'étayage des adultes est insuffisant, laissant les enfants structurer eux-mêmes les normes qu'ils s'appliquent.

La littérature de jeunesse est une littérature sexiste, les listes du ministère de l'Éducation Nationale n'y font pas exception. Les œuvres de littérature de jeunesse ne sont pas envisagées par les formateurs.trices, les enseignant.e.s, en fonction du genre ; or la réception des œuvres par les élèves est cependant le plus souvent biaisée par ces même spécificités, aussi ignorées soient-elles.

Les amoureux les plus connus de la littérature de jeunesse fixent des normes de genre très réactionnaires. Bâtir une grille d'analyse des textes de la liste de référence du ministère de l'Éducation Nationale à partir des personnages du récit concernés (sexe, âge, rôle, origine sociale, place dans la famille, attribut physique, appartenance culturelle, trait de personnalité, attitude face à l'amoureux.se, valeurs présentées selon qu'il s'agit d'un garçon amoureux ou d'une fille amoureuse….) constitue donc l'entrée empirique principale du présent travail.

[245] *A leur corps défendant*. op. cit. p 251

Chapitre III. Le huis-clos de la classe

Nous l'avons déjà dit dans l'introduction générale, les livres de la liste du Ministère ont deux spécificités : ils sont lus dans les classes des écoles élémentaires et ils sont les seuls livres lus par les enfants qui n'aiment pas lire. Nous avons montré dans le premier chapitre que la littérature et la littérature de jeunesse avaient une visée éducative et posaient des normes visant à l'inculcation de comportements. Nous avons vu dans le deuxième chapitre, qu'entre l'intention initiale du Ministère de l'Éducation Nationale et la mise en œuvre de la littérature de jeunesse dans les classes, il y avait un fossé très important. Les écueils ont été notamment listés par Roland Goigoux. Cette première partie ne serait pas complète si nous n'allions pas jouer aux petites souris pour voir comment s'organisent dans les classes les rapports sociaux de sexe ; nous ferons également une excursion dans la cour de récréation. Mais avant cela intéressons-nous à comment se construit la représentation que les enfants ont d'eux-mêmes.

- Comment se construisent les représentations que les enfants ont d'eux-mêmes ?

Les tout-petits forment des catégories pour classer le monde qui les entoure sans l'aide de la biologie, des mathématiques ou de la philosophie. Les tout-petits conceptualisent à partir de leur réel. La chose à quatre pattes, qui fait " miaou " est un chat, alors que la chose à quatre pattes qui fait " woua " s'appelle chien. Ils le savent parce que la première fois qu'ils ont dit " chat " en montrant un " woua ", un adulte présent a rectifié : " non, c'est un chien ".

Les tout-petits imaginent de la même façon que leur propre sexe et celui des autres sont déterminés en fonction des critères que la société a culturellement dévolu à l'un ou l'autre sexe : chouchou dans les cheveux, vêtements roses, balai, pour les unes, ballon de foot, vêtements verts ou bleus, baskets à scratch pour les autres. Anne Dafflon Novelle a présenté à des enfants en bas-âge des images représentant un petit garçon nu, puis une petite fille nue. Pour la première image, les enfants disent qu'il s'agit d'un garçon et pour la seconde aussi. Pourquoi ? Dans les deux cas le personnage a les cheveux courts.

L'entourage du jeune enfant participe également activement à cette catégorisation du monde. De nombreuses recherches ont montré que les parents utilisent davantage les termes " grand " pour les fils et " belle ", " mignonne " ou " gentille " pour les filles. Si on montre la photo du visage d'un bébé qui pleure à des adultes en leur disant qu'il s'agit d'un petit garçon, ils ne vont pas employer les mêmes termes pour décrire l'image que si on leur affirme qu'il s'agit d'une fille.

Aujourd'hui, avec l'échographie, cela commence *in utéro*, puisque le coup de pied du fœtus mâle n'est pas interprété de la même façon que le coup de pied du fœtus femelle. En extrapolant, on peut dire qu'on ne naît pas fille ou garçon, on le devient, et ce rôle est socialement construit dès la conception de l'enfant, ou presque. L'enfant reçoit des rétractions positives de l'adulte lorsqu'il imite des comportements " conformes " à son sexe, et négatives lorsqu'il n'est pas dans une attitude conforme. "Ainsi, dans le cas où un garçon joue avec la poupée de sa sœur, on ne va pas forcément le lui interdire, mais sans le féliciter pour autant. Alors qu'il sera applaudi des deux mains à la réussite d'un puzzle. Si bien que vers trois ou quatre ans, les enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé[246] ".

Alors que l'écrasante majorité des parents et des personnels liés à l'enfance affirment avec une grande sincérité qu'ils ne font pas de distinction entre les filles et les garçons, il existe une socialisation différenciée qui produit des différences et des hiérarchies de sexe dont ils portent la responsabilité.

[246] Dafflon Novelle, A. (dir.) *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, Vies sociales (coll.), 2006

Qu'est-ce que la socialisation différenciée ?

Bernard Lahire, distingue trois grandes modalités de socialisation différenciée :

- La socialisation par entraînement ou pratique directe par exemple, lorsque les parents attribuent des jouets différents selon le sexe, conduisant les enfants à s'occuper différemment à partir d'objets distincts.
- La socialisation silencieuse : " les répartitions tacites ou semi explicites de territoires différenciés (les garçons "dehors ", les filles "dedans ") (qui) contribuent à fixer des identités sexuées et à engendrer des inclinations pour une série de pratiques sociales et culturelles qui sont associées à ces territoires[247] ".
- La socialisation par inculcation idéologique symbolique. Ce sont toutes les normes culturelles diffusées par la télévision, la radio, l'image publicitaire, qui montrent ou mettent en scène les femmes et hommes dans des rôles, des situations, des manières, des attitudes différentes.

Chacune des ces trois modalités de socialisation différenciée est à l'œuvre dans les instances socialisatrices que sont la famille, les *media*, les pairs, l'école.

C'est à cette dernière instance socialisatrice que nous allons nous intéresser dans le paragraphe suivant car c'est l'école qui médiatise la littérature de jeunesse auprès de la totalité des enfants.

[247] Lahire, B. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu - Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 2001, p.21

– *Des filles et des garçons en classe*

Le principe qui préside à la fondation de l'école républicaine est de faire parvenir, par un travail toujours personnel de la pensée, par une culture excluant toute idéologie, toute religion, toute censure à une autonomie effective de jugement. C'est le principe du savoir qui libère, qui émancipe… les hommes. Pour les femmes, le ministère de l'Instruction Publique proclame en 1890 : " C'est le mérite de nos lycées de jeunes filles de ne préparer à aucune carrière et de ne viser qu'à former des mères de famille dignes de leurs tâches d'éducatrices ". En un siècle, les principes de base initialement pensés par des hommes et pour des hommes se sont étendus aux femmes par " porosité ". On peut penser que le principe d'égalité du triptyque républicain a joué à plein dans l'accès des filles à l'école. En 1924, les programmes sont unifiés pour les filles et les garçons, les écoles demeurent séparées et les filles font de la couture quand les garçons travaillent l'osier.

Une circulaire du 3 juillet 1957 autorise pour la première fois la mixité des établissements scolaires. Elle est sans équivoque : " la crise de croissance de l'enseignement secondaire […] nous projette dans une expérience (de la mixité) que nous ne conduisons pas au nom de principes (par ailleurs fort discutés) mais pour servir les familles au plus proche de leur domicile ". Autrement dit, le contexte économique – nous sommes au beau milieu du *baby-boom* – impose des établissements mixtes. En 1975, la loi Haby rend la mixité obligatoire, en fonction de raisons purement économiques. Il est en effet moins onéreux pour l'État de rémunérer un enseignant pour 30 élèves filles et garçons, qu'un enseignant pour 15 garçons et qu'une enseignante pour 15 filles. Il est également plus économique pour les collectivités territoriales de regrouper tous les élèves sur un même site scolaire.

Aucune réflexion pédagogique n'accompagne ce changement : on fera comme si mixité voulait dire égalité d'accès aux savoirs entre les filles et les garçons. Comme le souligne Claude Zaidman : "On peut aussi se demander si la coexistence des enfants dans l'école ne contribue pas, à sa manière, à maintenir, reproduire les rapports traditionnels entre les sexes[248] ". Il n'est cependant pas neutre de mettre ensemble dans une même classe des filles et des garçons, sans tenir compte des rapports sociaux de domination.

[248] Zaidman, C. La mixité à l'école primaire, Paris, L'Harmattan, 1996, p.12

En France, c'est seulement à partir des années 1980-1990 que des recherches sont menées sur la mixité à l'école (Duru Bellat, 1990 ; Baudelot et Establet, 1990 ; Mosconi, 1989 et 1994 ; Zaidman 1996). Toutefois, très peu concernent l'école primaire (Zaidman, 1996 ; Acherar, 2003) et aucune ne s'intéresse aux Zones d'Éducation Prioritaire ; c'est pourquoi nous nous intéressons plus loin aux zones difficiles dans la mesure où ce sont les endroits où les seuls livres lus sont les œuvres de la liste de référence.

Depuis 1982, et sous l'influence de ces recherches, plusieurs textes officiels en provenance du ministère des Droits des femmes et/ou du ministère de l'Éducation Nationale ont eu pour objet de promouvoir l'égalité des chances entre garçons et filles dans le système éducatif. Jusqu'en 2000, leur contenu porte essentiellement sur l'orientation des filles et les stéréotypes de sexe et recommande la formation des enseignantes et des enseignants. Le 25 février 2000, un texte beaucoup plus ambitieux est signé par les ministères de l'Emploi et de la Solidarité, de l'Éducation Nationale, de l'Agriculture et de la Pêche et le Secrétariat d'État aux Droits des femmes et à la formation professionnelle. La *Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* a pour objet de " définir une politique globale d'égalité des chances entre les sexes " et elle comporte un grand nombre d'orientations et de recommandations qui préconisent une formation systématique de toutes les catégories de personnel éducatif.

Depuis cette date, les textes suivants sont parus au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale :

- Cahier des charges de la formation des maîtres - BOEN n°1 4-01-2007. Le professeur connaît les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; *mixité ; égalité entre les hommes et les femmes.*
- Une nouvelle convention interministérielle - BOEN n°5 01-02-2007, dont les objectifs sont les suivants : 1/ Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons, pour une meilleure insertion dans l'emploi ; 2/ Assurer auprès des adolescents une éducation à l'égalité entre les sexes ; 3/ Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif.
- Une circulaire de rentrée 2007 affirmant dans son point 3.2 - L'égalité des filles et des

garçons dans le système éducatif : 1/ Donner aux filles et aux garçons une égale ambition scolaire ; 2/ Faire de l'école le lieu où s'apprend l'égalité des sexes. Cette circulaire stipulait toutefois que " l'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si, en amont, et tout au long de leur scolarité, les jeunes développent une vraie culture de l'égalité entre les sexes ".

Mais le développement de cette culture ne va pas de soi. Jusqu'ici les enseignant.e.s n'y sont pas formés. Comment les sensibiliser à cette culture de l'égalité entre les sexes ? Dans le cadre de mes fonctions de conseillère pédagogique j'observe les pratiques pédagogiques d'enseignants de Zone d'Éducation Prioritaire aujourd'hui appelée Réseau Ambition Réussite (RAR). Élaboré à partir de cette expérience, ce chapitre vise à montrer que les enseignant.e.s sont enclins à gérer les enfants " avec le pilote automatique " des stéréotypes de genre. Néanmoins, si les comportements les plus marqués s'estompent au fur et à mesure, d'autres plus insidieux perdurent. Ces derniers, souvent inconscients, alimentés par les représentations sociales, aboutissent chez les élèves à des apprentissages différents en termes de savoir-être (produire ou reproduire des actions adaptées) et de savoir-faire, mais aussi en termes de savoirs tout court.

I.3.2.1. La recherche sur la mixité en France

Nicole Mosconi aborde dès 1989 le cas de l'enseignement secondaire et le qualifie de " masculin neutre ". Pour elle, l'école a réalisé un compromis entre sa mission égalitaire et le modèle patriarcal : " Tout se passe comme s'il n'avait pu réaliser et affirmer l'égalisation du droit à l'instruction qu'au prix d'une sorte de perte de l'identité de chaque sexe, ou plutôt d'une sorte d'assimilation de l'identité féminine à l'identité masculine[249] ".

A la même époque, en 1990, Marie Duru-Bellat montre, de son côté, que les exigences pédagogiques et les attentes des enseignant.e.s sont différentes, s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Sur le plan des résultats scolaires, les garçons sont ainsi souvent considérés comme " sous-réalisateurs ", c'est-à-dire intelligents et possédant des capacités indéniables, qu'ils n'exploitent pas entièrement, faute de faire les " efforts " suffisants. Les filles sont, au contraire, plutôt jugées comme " faisant ce qu'elles peuvent " et définies comme réussissant

[249] Ibid., p.46 Nicole Mosconi citée par Claude Zaidman

grâce à leur travail et non selon leurs capacités. Différentes recherches mettent par ailleurs en évidence que les garçons reçoivent plus de rétroactions positives ou négatives à propos de leurs performances scolaires que les filles, accompagnées de plus de félicitations, mais aussi de plus de critiques.

Ces différences d'attention envers les filles et les garçons dans les classes mixtes aboutissent à des apprentissages différents. Annette Jarlégan[250] montre, à partir d'une recherche menée sur vingt-deux classes de CE1 et vingt-et-unes de CM2, la manière dont l'école participe, par de multiples mécanismes, à la fabrication des différences liées au sexe dans le domaine de l'apprentissage en mathématiques. Les différences de temps allouées se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les garçons recevraient selon Marie Duru Bellat environ trente-six heures de cours de mathématiques de plus que les filles, entre le primaire et la fin de la seconde année du collège.

L'existence de ces différences de traitement entre les filles et les garçons dans les classes mixtes, ainsi que l'appel à un " double standard " pour l'évaluation des comportements et des performances scolaires participent au " curriculum caché[251] " de l'enfant. Cette notion est utilisée pour signifier la différence entre les objectifs explicitement poursuivis par l'école et ce qui est effectivement accompli au travers des multiples interactions enseignant.e.s / élèves et élèves / élèves. Cela reviendrait en fait à enseigner une notion sans vouloir l'enseigner, voire à désirer enseigner le contraire.

I.3.2.2. Le recrutement et la formation des enseignant.e.s

Entre 2001 et 2009, environ quarante pour cent (40%) des enseignant.e.s sont partis à la retraite. Les recrutements de nouveaux enseignant.e.s ont donc été très importants durant cette période qui correspond à l'installation de la liste de références dans le paysage de l'école. Le recrutement se fait par deux biais : d'une part, par le concours de recrutement des Professeurs d'écoles (CRPE) avec un nombre de places limité, les lauréats devenant professeurs stagiaires (PE2) et bénéficiant d'une année de formation à l'IUFM. Les " listes complémentaires ", d'autre part, sont constituées de personnes ayant passé le CRPE, mais qui

[250] Jarlégan, A. *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de M. Duru-Bellat et M. Fayol, Université de Bourgogne, 1999.
[251] Forquin, J.C.Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: Présentation et choix de textes, De Boeck, 1997

n'ont pas été reçues en raison de leur mauvais classement. L'administration de l'Éducation Nationale fait appel à ce vivier lorsque des postes sur le terrain ne sont pas pourvus. Il peut s'agir de postes éclatés, deux jours dans une école et deux jours dans une autre. Ces jeunes enseignant.e.s sont seulement épaulés par des conseillèr.e.s pédagogiques et ont droit à une formation d'un an à l'IUFM, à la suite de leur année sur le terrain. A l'issue de l'année de formation en IUFM, tous les jeunes enseignant.e.s, quelque soit leur mode de recrutement, sont accompagnés durant leur première année d'enseignement par les conseillèr.e.s pédagogiques[252]. Ce sont ces jeunes enseignants, représentant quarante pour cent du corps des enseignants du premier degré que nous avons décidé d'observer dans leurs rapports genrés.

I.3.2.3. Observations sur la gestion genrée de la classe

La première à avoir noté une séparation des sexes dans l'organisation de la classe, est l'anglaise Sara Delamont[253] en 1980.

C'est surtout en maternelle, qu'on trouve une séparation des sexes organisée. Les enseignant.e.s réalisent des tableaux où sont inscrits les prénoms des enfants en fonction de leur sexe : en bleu, les prénoms des garçons, en rose le prénom des filles. Au cours des observations il a été remarqué qu'après l'appel, les enseignant.e.s débutant.e.s demandent souvent aux élèves de compter les filles puis les garçons. Là aussi, la justification pédagogique qui consiste à dire que " c'est pour apprendre aux élèves à compter " est insuffisante. Dans une classe, il y a toujours, *grosso modo*, le même nombre de filles et de garçons, sauf en cas de maladie. Cette activité est tellement ritualisée que les élèves finissent par donner la bonne réponse concernant le nombre de filles et de garçons de la classe avant même que le maître ou la maîtresse n'ait posé la question. Si l'objectif visé est de faire compter les enfants, on peut imaginer de nombreuses situations : compter ceux qui ont un pull vert, ceux qui ont des chaussures à lacets, ainsi on obtiendra des nombres différents chaque jour et on pourra plus aisément travailler la numération au cycle 2.

Un autre des traits caractéristiques des écoles maternelles et élémentaires concerne l'éducation physique. Par exemple en maternelle, l'enseignant.e fait courir les filles sur une file, les garçons sur l'autre. De manière plus insidieuse, lors des parcours qui consistent à

[252] Cette formation était en vigueur jusqu'à la rentrée scolaire 2011
[253] Delamont, S. *Sex role and the school*. 2 nd ed. London, Methuen, 1990

passer sous un banc, sauter dans un cerceau, lancer des balles dans un carton, c'est un garçon qui est invité à montrer ce qu'il faut faire. Quand la file s'organise pour réaliser le parcours, on retrouve en moyenne cinq garçons en première position. A l'école élémentaire, spontanément les élèves s'organisent de manière non mixte lors de la mise en place des activités physiques et sportives. Une non mixité s'organise ainsi dans des classes pourtant mixtes, sans justification pédagogique, parfois même en occultant des apprentissages qui pourraient être réalisés. L'absence de formation et la reproduction des pratiques enseignantes rencontrées pendant l'enfance peuvent expliquer cette organisation sexuée de leur classe.

Dans les autres disciplines, les filles sont présentées comme modèle pour le soin et la qualité de leur travail. Nicole Mosconi[254] parle de filles " porte-craies " et Claude Zaidman[255] d'" auxiliaires de pédagogie " ou d'" auxiliaires didactiques ". Elles sont des " porte craies " quand elles distribuent, ramassent les cahiers, prêtent leurs stylos, nettoient et rangent les peintures, rangent le matériel de sport. A l'exception d'un cas précis, lorsque des objets lourds ou encombrants doivent être transportés l'enseignant.e fait appel à un " costaud ", c'est le terme qui est quasiment toujours utilisé. Les filles deviennent des " auxiliaires de pédagogie " quand elles aident ceux qui n'ont pas compris, doivent prêter leurs cahiers à ceux qui n'ont pas fini.

Un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale de février 2003 portant sur la formation initiale et continue des maîtres et maîtresses souligne : " […] il a souvent été observé que le matériel d'enseignement, édité par l'industrie privée et qui ne se trouve entre les mains des maîtres que parce qu'ils l'ont acheté, joue un rôle capital, parfois excessif, en tout cas insuffisamment mis en perspective dans la modélisation des pratiques du maître ". Les manuels sont en effet utilisés par les enseignant.e.s débutant.e.s comme une " bible ", suivie aveuglément. L'utilisation des manuels scolaires commence au CP. Pour les mathématiques, même lorsque les représentations des filles et des garçons sont égalitaires comme par exemple dans les manuels de mathématiques *Objectif Calcul* et *Ermel*, les héroïnes sont toujours plus petites que les héros et elles ne jouent jamais au tir à l'arc dans la leçon sur la multiplication. En ce qui concerne les manuels de français de lecture, de grammaire ou de conjugaison, le monde du travail est évacué des manuels scolaires. Le père, s'il est à la maison, apprend quelque chose à son fils ; la mère fait les courses ou réalise une

[254] Mosconi, N. *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, coll. "Le pédagogue",1989.
[255] Zaidman, C. *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

recette de cuisine en compagnie de sa fille. Jamais de pères faisant le ménage ou alors ils font beaucoup de bêtises ! On remarque aussi une moindre présence des filles et des femmes, comparée à celle des garçons et des hommes. Les proportions sont identiques à celles de la littérature de jeunesse : trente pour cent (30%) de personnages féminins pour soixante-dix pour cent (70%) de personnages masculins[256].

En 1997, un rapport du Sénat sur les stéréotypes dans les manuels scolaires mentionnait que

> " L'idée sexiste d'une place inférieure assignée à la femme est bien souvent masquée par la valorisation de celle-ci dans la sphère familiale où on lui donne le rôle prédominant. Aujourd'hui les hommes et les femmes agissent dans toutes les sphères de la société, assument des rôles familiaux mais aussi professionnels et de participation au pouvoir[257] ".

En général, lorsque les femmes apparaissent dans les manuels, les activités, " les qualités qui leur sont attribuées diffèrent considérablement de celles des hommes[258] ". Soulignons que le même ministère signataire de la convention de février 2000 et de celle de 2006, produit aussi des documents d'évaluation à destination des élèves qui n'échappent pas aux stéréotypes. Les évaluations de CE2 par exemple, présentent des problèmes de mathématiques où il faut classer des enfants lors d'une course de vitesse. C'est toujours un garçon qui arrive le premier et une fille la dernière. Nous pouvons également relever que dans les nouveaux programmes (2002), " l'heure des mamans " est indiquée comme repère de la construction du temps chez le jeune enfant. En revanche, une partie du programme d'Histoire est consacrée aux luttes des femmes pour l'obtention de leurs droits : cette partie est complètement gommée dans le projet de programme 2008 au profit de l'Histoire des grands hommes.

Pour l'observateur, ce qui étonne sont les attentes pédagogiques différenciées à l'égard des filles et des garçons. Elles se traduisent principalement par un accueil différent donné aux réponses des enfants. Lorsque la maîtresse ou le maître pose une question, une majorité de

---

[256] Ces représentations ont donné lieu à des communications lors de colloques et montrent la récurrence des résultats : Houadec, Toulouse 2002, Nantes 2003, Toulouse 2008 Véronique Perry Lyon 2010, Collard, Pomard Toulouse 2010, Sinigalia Amado Lausanne 2012

[257] Rignault, S. et Richert, P. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Rapport au Premier Ministre, La Documentation Officielle, 1997, p.46

[258] Ibid,.p.52

filles lèvent le doigt pour répondre, particulièrement en élémentaire, mais ce sont très majoritairement des garçons qui sont interrogés. Prenons un exemple : sur une classe de vingt-et-uns élèves, un tiers lève le doigt pour répondre (deux garçons et cinq filles). Quasiment à chaque fois, c'est un des deux garçons qui sera interrogé pour donner la réponse. Il existe toutefois des échanges entre les filles souhaitant être interrogées et l'enseignant.e. Par exemple, une formule de mise en attente est souvent proposée à la fille: " *Oui, attends, tu vas parler*. " Ou bien l'enseignant.e va faire une remarque à propos d'un rangement qui n'a pas été fait par la fille demandant la parole, par exemple : " *J'avais dit de mettre le cahier vert dans le casier* ", ce type de formule peut être analysé comme une réassignation de genre – une fille doit être ordonnée et tu n'as pas répondu à la consigne de rangement que je t'ai donné.

A contrario, quand des enseignant.e.s sont confronté.e.s à des filles qui ne correspondent pas aux modèles, une véritable angoisse s'installe. Par exemple, nous avons pu observer deux enseignant.e.s confrontés chacun à un groupe de filles que l'on pourrait qualifier de " non-conformes aux stéréotypes " : elles ne levaient pas le doigt, parlaient fort et jouaient au foot pendant les récréations. Dans ces deux cas, les enseignant.e.s (un homme et une femme) étaient complètement démunis et ne savaient plus que faire. Curieusement, ils ont su tous les deux dire ce qu'ils auraient fait s'ils avaient eu à faire avec des garçons insolents : " séparer le groupe aux quatre coins de la classe, expédier le leader chez la directrice ou le directeur, convoquer les parents, et les interroger fréquemment pour conserver leur attention ".

Les enseignant.e.s débutant.e.s sont sincèrement convaincus d'avoir interrogé autant de filles que de garçons. Il faut leur rappeler leurs questions pour qu'une prise de conscience se fasse. Certains maîtres avancent l'idée que les filles connaissant la bonne réponse, il n'est donc pas utile de s'en assurer en les interrogeant. Quant à l'autre argument avancé selon lequel, les filles mettraient plus de temps à répondre que les garçons, les observations révèlent qu'il est faux. En fait, les enseignant.e.s ne laissent pas de temps à une fille pour élaborer sa réponse. Les enseignantes et les enseignants observés ne laissent pas le même temps aux filles et aux garçons pour répondre : une fille qui lève le doigt doit donner la réponse du tac au tac, pour le garçon, il y a un petit temps de latence qui est octroyé. Deux cas de figures se sont présentés dans les observations. Si une fille ne répond pas assez vite, un garçon est interrogé en suivant et, s'il ne fournit pas la réponse attendue, la fille qui avait mis un peu trop de temps à élaborer sa réponse, ne sera jamais ré-interrogée. Si c'est un garçon qui est sollicité en

premier et qu'il cherche trop longtemps sa réponse, lui, sera ré-interrogé.

Des subtilités s'installent aussi dans le type de questions posées, notamment dans les matières scientifiques. Lorsque la situation pédagogique nécessite un rappel du cours précédent, une synthèse : "Dis-moi ce qu'on a fait hier ", " Qu'est-ce qu'on a appris en math ? ", les enseignant.e.s s'adressent de préférence à une fille. En revanche, lorsque la question posée par l'enseignant.e nécessite de la part de l'élève une émission d'hypothèse : " Comment va-t-on faire pour partager les bonbons de ce sachet ? ", ce sont les garçons qui sont interrogés le plus souvent.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que Christian Poslianec identifiait trois stades de lecture : la lecture impliquée, la lecture experte et la lecture littéraire. L'observation des classes montre la réelle difficulté pour les élèves et pour les enseignant.e.s à parvenir à l'issue du CM2 à une lecture littéraire. Les élèves sont souvent laissés à eux-mêmes face au texte. Ils doivent lire silencieusement et répondre, par écrit, à des questions de compréhension qui ne font pas l'objet d'une correction collective orale. Le moment d'émission d'hypothèses, de confrontation, d'expression des émotions est souvent inexistant. Les élèves sont laissés à leurs incompréhensions mais parfois à leurs certitudes. En somme, la littérature au service du travail sur les valeurs n'est pas légion. Face à ce constat, nous avons donc mis en place dans plusieurs classes des situations de confrontation d'hypothèses à partir de plusieurs ouvrages de la liste. Nous y reviendrons dans la partie consacrée aux résultats.

On peut penser que si les interactions sont plus nombreuses entre garçons et enseignant.e.s, c'est que les enseignant.e.s obéissent à "des stéréotypes de sexe qui les poussent à privilégier les garçons, à leur attribuer plus de valeur et d'importance[259] ". L'enseignant.e doit en effet maintenir la discipline dans la classe, c'est-à-dire faire face au comportement des garçons qui s'imposent comme groupe dominant (en bruit et en mobilité, notamment) et tendent à imposer leurs propres modes de comportement. L'enseignant.e qui n'a pas une connaissance claire de ces processus risque alors de céder à la demande du groupe des garçons, même involontairement, simplement du fait de la pression qu'ils exercent et de la nécessité pour l'enseignant.e d'obtenir un minimum de consensus pour que la classe fonctionne.

[259] Mosconi, N. *Femmes et savoir*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.254

Claude Zaidman note que les enseignant.e.s oublient plus les prénoms de filles que ceux des garçons. Nous observons que les garçons sont toujours nommés dans les rétroactions, qu'elles soient positives ou négatives : "C'est bien Khalil, tu as compris " ou dans les rappels à l'ordre " Karim, tu fais n'importe quoi ! ". Les filles, en revanche, sont interpellées par une périphrase : " Toi, avec les nattes. ". Ces oublis de nommer les filles se répètent pour rappeler, par exemple, une fille à l'ordre : " Pimprenelle, tu m'écoutes " ou, plus amicalement : " C'est bien ma jolie ". Les filles sont appelées " *les pipelettes* ", " *les mistinguettes* ". Ce qui est remarquable ici c'est que les filles ne sont pas vues comme des individus, mais comme un groupe indifférencié[260].

Cet ensemble d'observations met en jeu l'identité de l'individu. Ne pas nommer, c'est ne pas reconnaître, ne pas voir c'est rendre invisible. Les effets répétés de cette invisibilité ont sûrement des conséquences sur l'image que les filles ont d'elles-mêmes et sur l'image que les garçons ont des filles. Les garçons étant régulièrement nommés, les enseignant.e.s donnent en effet à comprendre par leur comportement que les petites filles comptent moins que les petits garçons. Dans un autre registre, l'observation du placement spontané des élèves dans la classe montre des blocs de filles et des blocs de garçons.

La participation des élèves évolue en fonction de la place de l'enseignant.e dans la classe. L'enseignant.e qui reste à son bureau privilégie en effet la parole des garçons, tandis que celui ou celle qui se déplace dans la classe génère plus d'interactions avec les filles. A l'école primaire, rares sont les enseignant.e.s qui peuvent rester assis à leur bureau. On peut distinguer toutefois deux grandes catégories :

- ceux et celles qui ne se déplacent pas au-delà d'une zone, dont les limites sont le bureau, le tableau et le premier rang de tables.
- ceux et celles qui se déplacent dans toute la classe.

Les enseignant.e.s de la première catégorie constatent souvent que des filles profitent du moment de la sortie de la classe pour poser des questions. Pour ceux et celles de la seconde catégorie, on constate que les filles posent plus de questions pendant les cours, lorsque le maître ou la maîtresse est proche d'elles. On rapprochera cette observation d'un constat

[260] Lorenzi-Cioldi, 1988

fréquent parmi les enseignant.e.s du second degré, et cité par Nicole Mosconi dans *La mixité à l'école, un faux semblant*. Ils remarquent que ce sont souvent les filles qui viennent poser des questions à la fin du cours. Est-il alors possible de supposer que la réputation de " bavardes " des filles est liée au fait qu'elles sont peu interrogées, d'une part, et qu'elles ne s'autorisent pas à questionner l'enseignant.e quand elles en ont besoin, d'autre part ? On peut aussi émettre l'hypothèse que lorsqu'elles parlent à leur voisin.e, c'est pour éclaircir un point qui concerne le cours.

Les filles et les garçons ne sont pas traités de la même manière à l'école. Elles bénéficient en effet de moins de rétroactions que les garçons, elles ne sont pas ou peu nommées. Et pourtant, elles réussissent mieux à l'école que les garçons. P. Bouchard et J.-C. Saint Amant émettent l'hypothèse que " les garçons seraient victimes d'une contradiction des attentes de l'école à leur égard qui leur prescrivent de combiner bonne scolarisation et valeurs typiquement masculines[261] ". L'enquête de Bouchard et Saint Amant montre également que les élèves les plus conformes aux valeurs masculines, mais aussi féminines, sont ceux qui réussissent le moins bien à l'école.

Nous voudrions évoquer une autre piste qui n'infirme pas celle de Bouchard et Saint Amant, mais la complète. Marcel Pagnol raconte que petit garçon, sa mère, lorsqu'elle allait au marché le laissait au passage dans la classe de son père, qui apprenait à lire à des gamins de six ou sept ans. " Un beau matin, ma mère me déposa à ma place, et sortit sans mot dire, pendant qu'il écrivait magnifiquement sur le tableau : La maman a puni son garçon qui n'était pas sage. Tandis qu'il arrondissait un admirable point final, je criai : Non ! Ce n'est pas vrai !… Maman ne m'a pas puni ! Tu n'as pas bien écrit ! [262] ". En fait, le petit Marcel, plongé dans l'univers d'une classe, avait appris à lire tout seul, au plus grand étonnement de son père et des autres instituteurs de l'école. L'histoire du petit Marcel, c'est un peu ce qui arrive aux filles tous les jours en classe. On les accueille avec bienveillance dans un lieu d'apprentissage, elles ont à portée de voix tous les éléments pour apprendre et bénéficient finalement d'une grande liberté dans un univers très favorable aux apprentissages et sont mises dans une situation qui répond totalement à l'un des objectifs fondateurs de l'école publique, laïque et obligatoire : " Instituer le sujet libre dans l'enfant, faire qu'il s'institue lui-même, le faire

[261] Bouchard, P. St Amant, JC. *La réussite des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes,* 1993, Recherches féministes, vol 6, n°2, p.34
[262] Pagnol, M. *La gloire de mon père*, Forunio, Paris, 1957, p.125

parvenir par un travail toujours personnel de la pensée à une autonomie effective de jugement[263] ". À l'inverse, il n'est pas interdit de penser que les garçons, toujours sollicités par les enseignant.e.s qui pensent ainsi mieux les contenir (la pratique du chahut peut être considérée comme pratique sexuelle de classe mâle, comportement institutionnel de genre) ne trouvent pas l'espace de liberté nécessaire à tout apprentissage. Comme le souligne Erving Goffman, " tout environnement matériel, toute pièce, tout lieu qui accueille des réunions sociales fournissent nécessairement des éléments utilisables pour la manifestation du genre et pour l'affirmation de l'identité de genre[264] ". La classe n'échappe pas à cette règle.

[263] Loi Jules Ferry 1982
[264] *L'arrangement des sexes,* Op.cit., p.101

– *La cour de récréation*

La cour de récréation est un lieu à part dans la socialisation enfantine. Elle est souvent qualifiée par certain.e.s chercheur.e.s de zone de non-droit, dans la mesure où les enseignant.e.s n'interviennent qu'en cas de bagarres ou s'il y a des petits bobos. Les élèves s'organisent par eux-mêmes, avec des règles que les plus grands apprennent aux plus jeunes. Pourtant, dans un entretien au journal *Le Monde*[265] Julie Delalande dit que " contrairement à bien des idées reçues, la cour de récré, espace commun à des enfants d'âges différents, n'a rien d'une jungle. Elle n'est pas un univers si violent que cela. " C'est un entre-soi enfantin. Certains jeux de cour, tel que l'élastique ou la corde à sauter sont joués de la même façon aujourd'hui dans les cours d'école mixte des écoles primaires, qu'il y a quarante ans dans les cours d'écoles de filles. Les comptines, qui les accompagnent, remontent parfois à la révolution française : *A la salade mon père malade, au céleri, il est guéri*, salade et cèleri faisant référence à des jours du calendrier républicain[266].

Autrefois, les cours d'écoles pas plus que les écoles n'étaient mixtes. Dans les cours d'écoles de filles on faisait de gigantesques rondes, les marelles jouxtaient les carrés, il y avait des saisons pour la corde à sauter, l'élastique, les yoyos, les osselets, les jeux de cartes et les balles. Les garçons, dans leur école, avaient leurs jeux propres : les billes, la galoche, les jeux de ballon - et pas seulement le foot - , les avions en papier, le chat perché et les bagarres.

Depuis les années 1975, les écoles sont devenues mixtes. Il a fallu attendre quelques années pour que les cours d'écoles deviennent mixtes elles aussi. Un mur, un grillage, parfois une simple ligne jaune établissaient la frontière entre cour des filles et cour des garçons. C'est dans les années 1980 que la ligne de séparation sera franchie et qu'une répartition sexuée des territoires s'instaurera avec ses lois tacites.

[265] Le Monde 24/09/02
[266] Céleri correspond au 23 octobre

Dans un premier temps, nous ferons le point sur l'état des recherches actuelles. Temps de liberté, temps de l'“ entre-enfants ”, la récréation offre ainsi une belle occasion de saisir l'organisation sociale et la culture commune des enfants. Nous observerons ensuite le cas de deux écoles fonctionnant avec des conseils d'enfants afin de voir en quels termes se déroulent les processus de ré-appropriation de l'espace par les filles.

Une ségrégation sexuée s'exerce spontanément, s'opère dans les cours de récréation[267], “ à chaque fois que les enfants peuvent choisir parmi les compagnons de jeu qui ont à peu près leur âge, ils forment des groupes non mixtes ”. Selon Claude Zaidman, “ Le football et l'élastique constituent les deux paradigmes fondamentaux des jeux sexués[268] ”. Les garçons, ballon au pied, occupent le centre des cours de récréation alors que les filles, à la périphérie, jouent à l'élastique, à « trappe-trappe », à la corde à sauter mais aussi aux billes, jeu devenu mixte, plutôt féminin en l'espace de trente ans. Julie Delalande identifie une division de la cour en différents espaces dont, chacun, apprend-on, remplit une même fonction d'une récréation à l'autre.

La comparaison avec les cours non mixtes d'avant 1975 permet de voir que si la gémination a fait évoluer les jeux de part et d'autre, les filles ont dû se situer par rapport aux garçons.

Une grand-mère interrogée par des élèves d'une école de l'Est de la France raconte : “ Cela dépendait des saisons, les filles jouaient souvent à la marelle ou à la corde. On jouait aussi à des jeux de balles comme “ gobé ”où il fallait attraper un ballon lancé par un adversaire. En hiver, on faisait des batailles de boules de neige. Pendant la récréation, on jouait à la balle; à la corde à sauter, à la chandelle, et on faisait aussi beaucoup de rondes en chantant ” .

Nos grands-mères jouaient au croquet, à la marelle ou à la corde à sauter et aussi à la toupie. Les rondes pouvaient être gigantesques et enrôler jusqu'à cinquante participantes. Elles s'amusaient également aux osselets, fabriqués en os de pieds de mouton ; l'une de ces pièces est teintée en rouge grâce au sang du mouton. Leurs poupées étaient faites avec des

[267] Maccoby, E. *Le sexe, catégorie sociale*, Actes de la recherche en sciences sociales, n°83,p.16-26.1990
[268] Zaidman,C. *La mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, 1996, p.55

pommes de terre ou de vieux chiffons. Leurs dînettes étaient constituées de morceaux d'assiettes cassées.

Chez les petits garçons qu'étaient nos grands-pères, les jouets en bois sculpté, les sifflets en bois qu'ils fabriquaient eux-mêmes étaient nombreux. Les billes avaient aussi beaucoup de succès dans la cour de récré. Elles pouvaient être en bois ou en terre, cuites dans le four à pain du boulanger. Le *football* n'était pas encore un jeu de récréation.

On le voit, la récréation d'aujourd'hui a perdu cette diversité de jeux . Les garçons jouent à la " tapette " : le jeu consiste à retourner des images (Pokémon, Digimon, Harry Potter, Dragon Ball Z...) dans un sens puis dans l'autre en donnant un léger coup sur la carte posée par terre. Celui qui réussit gagne toutes les images. Les règles du jeu de billes se sont réduites : il suffit, pour gagner, soit de toucher les billes de l'adversaire, soit de réussir à mettre la bille dans le même trou que l'adversaire. Les petits garçons d'aujourd'hui jouent surtout au *football*. La corde à sauter et l'élastique restent l'apanage des filles. Ce sont justement ces jeux qui bravent le temps, tout comme les formulettes chantées à la corde à sauter ou lors d'un " plouf-plouf " : " Am stram gram pic et pic et colégram ". Des jeux de contacts entre les deux sexes existent : " Déli-Délo " par exemple, le groupe des filles devant attraper le groupe des garçons ou inversement.

A part le *football* masculin, les jeux sont soumis aux saisons, ce qui demeure largement énigmatique. En effet pourquoi, partout, joue-t-on plutôt aux billes à l'automne, aux cartes les beaux jours venus ?

Les jeux de récréation résultent, pour l'essentiel, d'une transmission qui s'effectue entre les murs de l'école. Julie Delalande témoigne de " l'existence d'un folklore enfantin qui se transmet entre pairs et perdure d'une génération à l'autre en connaissant quelques variantes adaptatives[269] ", mémoire d'un passé qui se reconduit dans des usages répétés. Les jeux des filles se situent en fonction de la place laissée par les garçons. Elles ont leurs jeux qui prennent peu de place. On peut supposer d'ailleurs que si les filles se sont appropriées les jeux de billes c'est parce qu'ils prennent peu d'espace. Une enseignante interviewée par Claude

---

[269] Delalande, J. *La cour de récréation*, *pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001

Zaidman en 1996 affirmait que s'il y avait " une cour où il n'y aurait que des filles, je suis sûre qu'elles s'exprimeraient beaucoup mieux. Elles joueraient plus spontanément que là où elles sont quand même… Elles sont obligées de se modérer à cause de l'agressivité des garçons[270]"

Dans l'école de cette enseignante aucune réflexion n'est menée sur ce qui se passe dans la cour de l'école. Les filles sont donc obligées de se positionner dans la cour en fonction des garçons. " Il leur faut produire à chaque instant une estimation de la situation globale : qui joue à quoi, qui se déchaîne, où se mettre pour être tranquilles, éviter les heurts[271] ".

I.3.3.1. La hiérarchie des espaces

Catherine Monnot revient sur cette microsociété qu'est la cour de récréation, " espace genré où, en dépit de la mixité, les sexes se répartissent selon une règle immuable : les garçons au centre, les filles à la périphérie. Ces dernières apparaissent prises dans une double logique, d'individualisation et d'appartenance". Elle note que les filles investissent l'espace de la cour de récréation en se réfugiant dans un lieu " à elles ". C'est un passage obligé pour être acceptée comme fille par les autres filles : il faut investir les espaces de son sexe (notamment dans la cour de récréation), et participer à " une culture de groupe originale, différenciée en fonction des classes d'âge, et fortement influencée par les médias de masse, notamment la télévision, Internet ou l'industrie musicale ".

Dans son article « Les ruses de la rue : légitimité des femmes dans l'espace sexué », Anne Lovell affirme que

> " L'occupation de l'espace physique se prête facilement d'une part à la représentation des relations sociales et plus précisément des positions des individus ou des groupes les uns par rapport aux autres, d'autre part aux rangs occupés dans une hiérarchie sociale. Si les relations entre les sexes découlent

[270] Zaidman, C. *La mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, Paris, 1996, p.57
[271] Zaidman, C. *La mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, Paris, 1996, p.56

d'une asymétrie de pouvoir, elles devraient, elles aussi, se trouver reflétées dans les arrangements spatiaux[272] ".

Les anthropologues ont montré que la division entre espaces publics et espaces privés s'associe à un statut inférieur de la femme et qu'une " fois à leur place [les espaces sexués] vont de soi, restent inexaminés, et apparemment immuables. Ce qui est devient ce qui devrait être, et qui en retour contribue au maintien des différences de statut[273] ".

Dans toutes les écoles, les caractéristiques du chef de bande se révèlent d'une grande constance : il est suffisamment imaginatif et directif pour que ses congénères souhaitent l'imiter dans le jeu. Bon élève, il allie autorité et douceur, impose une discipline dans les jeux et dans les rapports humains, et ose parfois braver les interdits posés par l'adulte. Il organise et fait durer le jeu en le protégeant des agressions extérieures. Il défend également ses acolytes et leur rend justice en lançant, si besoin, sa bande dans la bagarre. C'est toujours un garçon. Les bandes sont une expression de la hiérarchie, selon Julie Delalande. Appartenir à une bande est de la plus haute importance, surtout chez les plus jeunes. Les enfants se regroupent dans la cour en créant des liens de dépendance liés à une distribution des rôles dans le jeu et des statuts dans le groupe. C'est le jeu qui construit la relation entre les enfants. En jouant régulièrement ensemble, ils se mettent d'accord sur des règles qu'ils conservent. Et chacun trouve l'occasion d'affirmer sa place. Pour se faire accepter, savoir donner s'avère très efficace, tout comme faire preuve de solidarité, de loyauté, de gentillesse, montrer sa force physique ou briller en classe. La tricherie, le mensonge, le vol valent exclusion. Autant de règles de savoir-vivre étonnamment inspirées de celles des adultes : " Les enfants voient vite la nécessité de réguler la violence en s'appropriant des règles, des valeurs[274] ", souligne Julie Delalande.

[272] Lovell, A. *Les ruses de la rue*, in Le Forum et le Harem, femmes et hommes pratiques et représentations. Aix en Provence, Presses Univers de Provence, 1996
[273] Keohane, Nannerl O., Zimbalist Rosaldo, M. *Feminist theory: a critique of ideology*. University of Chicago Press,1982
[274] Le Monde 24/09/02

I.3.3.2. Les jeux mixtes et les jeux de contact ou “ l’amour sur la place publique ”

Dans les cours d'école se mêlent apprentissage des valeurs et découverte des autres. On pourrait, au regard des hiérachies qui y sont associées, dessiner une cour de récréation comme une fleur dont le pistil serait constitué de petits garçons et où les pétales représenterait les filles… mais il y a des co-actions : jeux mixtes, jeux de contacts et intrusions.

Tous les enfants ne se battent pas, mais, Julie Delalande nous explique que tous tous prennent part à leur manière aux histoires de bagarres, parce qu'elles engagent des questions de morale auxquelles ils sont attachés. On se bat aussi pour défendre une valeur bafouée, une règle transgressée. En maternelle, l'une des occupations favorites des enfants est d'attaquer en bande un enfant isolé (en fait, il s’agit de courir vers lui en criant “ A l'attaque !”), ce qui ressoude le groupe. Mais la bagarre n'est bien souvent qu'un simple jeu inspiré des dessins animés, ou même, paradoxalement, une manœuvre de séduction entre garçons et filles. Embêter les filles, cela revient à les “ attaquer par amour ”. Un garçon peut attaquer une fille tout en s'en déclarant amoureux : c'est sa façon d'entrer en contact avec elle sans être la risée du groupe masculin. A la maternelle, lorsque l'année scolaire est bien avancée, on se déclare sa flamme, on s'étreint, on échange des baisers. Entre élèves de grande section, ce sont les jeux (“ chat-bisou ”) qui permettent “ d'enlacer, d'exprimer une sensualité naissante ”, comportements impensables à l'école élémentaire !

Les élèves de maternelle tombent amoureux. Et même éperdument. Sans barrière sociale, l'amour des petits est total, même s'il s'exprime souvent dans l'imaginaire. Et c'est bien le propre de l'enfance que d'être dans un temps, dans un réel en construction et donc légèrement différents de ceux des plus grands. Mais les amours enfantines que sont les amitiés électives laissent des traces.

Les amitiés entre enfants de sexe opposé sont toujours teintées d'amour. Jouer au papa et à la maman demeure le support idéal pour manifester son attirance envers un enfant de l'autre sexe. “ Il est alimenté par des scènes-clés censées résumer l'essentiel de la vie familiale : le repas à la maison, le moment du coucher, les courses, le départ en voiture pour les vacances. Les parents sont-ils originaires d'un pays étranger ? Ont-ils divorcé ? Le jeu de "papa-maman" ne sera que très peu empreint de ces spécificités[275] ”. La situation familiale dont ils s'inspirent est davantage une reconstruction idéale, fondée sur le modèle de la famille occidentale et alimentée par l'environnement culturel qu'ils côtoient (livres de classe, publicités et films), remarque Julie Delalande. Les enfants font ainsi l'apprentissage symbolique des rôles familiaux, cherchent à comprendre le monde des adultes et se l'approprier.

Voici donc décrites les cours de récréation classiques, celles de l’“ entre-enfants ”, celles où les enseignant-e-s se gardent bien d’intervenir, celles qui, considérées comme espace public enfantin, montrent une mise en œuvre continuelle de rapport de pouvoir entre les sexes.

– Que se passe-t-il quand les adultes interviennent ?

Souvent la cour de récréation est simplement surveillée par les adultes. On s’assure qu’il n’y a pas de bagarres, quand un enfant se plaint d’un autre, on lui conseille d’aller jouer plus loin. Mais, il arrive que pour diverses raisons (augmentations du nombre de petits bobos, bagarres à répétitions), les enseignant.e.s mènent une réflexion pédagogique sur l’espace de la cour de récréation.

I.3.4.1. Les conseils d’enfants

Les conseils d’enfants, aussi nommés parlement d’enfants, sont des structures initiées par les enseignant-e-s au sein des écoles. Contrairement aux conseils de délégué-e-s de classe des collèges et des lycées, ils ne sont pas obligatoires. Interrogées sur leur motivation dans la mise en place d’un conseil d’enfants, les équipes d’enseignant-e-s, même si elles font référence à l’apprentissage nécessaire de la citoyenneté, évoquent systématiquement leurs difficultés à gérer la violence pendant le temps de récréation.

[275] *La cour de récréation*, *pour une anthropologie de l’enfance*, opt.cit.

Les modes de désignation des enfants au conseil varient d'une école à l'autre. Il peut s'agir d'une simple désignation par l'enseignant.e de la classe ou d'une véritable campagne électorale avec profession de foi, affiches et débats. Entre ces deux extrêmes toutes les variantes existent. Dans le cas où les délégué-e-s sont désignés dans chaque classe par les enseignant-e-s il est rare que les enfants s'approprient le fonctionnement du conseil autrement qu'en terme d'interdictions. Cela pose deux problèmes. Le premier : les enfants désignés ne se considèrent pas comme responsables. Désignés par l'adulte, ils ne sont pas porteurs de la réflexion collective de leurs camarades de classe. Ces conseils trouvent souvent des solutions simplistes, comme en témoingne cette école de Toulouse où les délégués-e-s avaient voté la non mixité des cours de récréation (ce qui remettait en cause la circulaire de 1975 sur la mixité de l'école), sans que cela ne choque les enseignant-e-s. A l'opposé dans une autre école de Toulouse, des déléguées avaient fait la proposition de refaire les élections pour se mettre en conformité avec la loi de 2001 sur la parité.

Nous avons choisi d'observer deux conseils qui fonctionnent grâce à une forte implication de l'équipe enseignante, où les délégué-e-s sont élu-e-s. Il s'agit des écoles Fontaines Bayonne dans le quartier de Bourrassol et de Daniel Faucher n°1 dans le quartier de Reynerie, à Toulouse.

I.3.4.2. Une réappropriation du territoire par les filles

a) Les terrains de jeux

La lecture des premiers ordres du jour de ces deux conseils d'enfants montre que la question d'une redéfinition du territoire est centrale. Dans toutes les classes, les délégué-e-s sont porteurs de cette question. Elle est le plus souvent formulée ainsi : " Les grands prennent toute la place. Nous, on ne peut pas faire des jeux " ; les " grands en question sont des garçons des classes de CM1 et 2 ".

Les propositions de répartition sont préalablement réfléchies dans les classes. Dans le cas de l'école Fontaines Bayonne, c'est une répartition par classe qui est fixée. La partie

centrale de la cour reste dévolue au *football*, mais le lundi est réservé au CP, le mardi aux CE1&2, le jeudi et le vendredi aux classes de CM. Les grands garçons de CM doivent donc partager leur territoire avec les petits garçons. Les grands garçons, qui n'imaginent pas une récréation sans balle au pied, demandent l'autorisation aux petits garçons de jouer avec eux le lundi et le mardi en échange de quoi les bons –petits-garçons-joueurs-de *football* ont l'insigne honneur de jouer avec les CM les jeudi et vendredi.

Au conseil de Décembre, quelques filles des classes de CP et CE ont profité des réunions préparatoires de classe pour demander si elles pouvaient jouer au *football*. Dans la classe de CP le terme d'" autorisation " est prononcé. À l'école Daniel Faucher n°1, pour essayer de mettre un terme à la dictature du football un enseignant propose de mettre en place un atelier ballon car les enfants n'arrivent pas à se partager les terrains de la cour. Cela donne lieu à des règles : " Le terrain de football : on respecte le planning, on peut jouer à autre chose qu'au footbal*l*, les filles comme les garçons peuvent utiliser le terrain. " (école Daniel Faucher n°1).

b) Les toilettes

Une autre question récurrente est celle des toilettes. Là aussi les premiers conseils sont amenés à légiférer rapidement.

> Extrait d'un conseil non daté de Fontaines Bayonne
>
> " Les garçons doivent obligatoirement utiliser les urinoirs (toilettes côté gauche).
>
> Les six autres toilettes sont à la disposition des filles (côté droit)"

Dans tous les conseils d'enfants, tous les délégué.e.s soulèvent rapidemment un problème commun à tous les élèves : les toilettes. Les élèves, notamment les filles, se plaignent de certains garçons qui viennent les regarder par-dessus les portes des toilettes lorsqu'elles y sont. De plus, les garçons, eux, aimeraient un peu plus d'intimité lorsqu'ils sont aux urinoirs. Les enfants demandent que l'enseignant.e de service se poste entre les WC filles et les WC garçons. Les enseignant-e-s refuseront cette demande car ils pensent que c'est à chacun-e d'avoir une attitude respectueuse.

Toujours dans la volonté de développer une attitude respectueuse, une règle a été élaborée par le conseil d'enfant : " Quand je vais aux toilettes, je ne gâche pas le papier, je tire la chasse d'eau. Je ne joue pas avec l'eau et je ne reste pas dans les toilettes pour jouer. Il est interdit aux garçons d'aller dans les toilettes des filles et aux filles d'aller dans les toilettes des garçons. "

On peut raisonnablement faire l'hypothèse que les problèmes soulevés dans ces conseils d'enfants sont des questions communes à tou.te.s les petit.e.s élèves des écoles publiques françaises : la ré-appropriation de l'espace dévolu au football dans les cours d'écoles par les filles et la question des toilettes sont les deux paradigmes des soucis des élèves des écoles élémentaires.

Conclusion

Le genre se niche dans tous les interstice du temps de l'élève. Dans le temps de la classe, les remarques des enseignant-e-s, leurs attitudes, les non-dits, il est clair que les exemples ou problèmes présentés dans les manuels construisent des savoirs être, des savoirs faire et des savoirs genrés.

Dans le temps de la cour de récréation, les codes et les rituels, sous l'oeil bienveillant des enseignant-e-s contribuent à une socialisation de l'enfant dans l'espace public en intégrant les stéréotypes de sexe .

Ce qu'il faut retenir du chapitre III

C'est sur ce terrain là, celui de l'école que se lit la littérature de jeunesse. Un terrain déjà gorgé de représentations in-interrogées, où s'exerce sur les élèves une pression normative, ancrant très précocement chez l'enfant les attentes et les représentations des adultes, " processus de naturalisation et d'incorporation des faits sociaux : effectués dès la prime enfance, il est entretenu par la presse et la littérature[276] ".

[276] Boltanski. L, *Prime Éducation et morale de classe*, La Haye, Mouton, 1969

Conclusion de la première partie

Le beau texte, la volonté de constituer un patrimoine commun de littérature propre à l'enfance est sans nul doute la volonté première du ministère de l'Éducation Nationale.

La liste de référence de littérature de jeunesse pour le cycle 3 est devenue une caution morale, pédagogique, didactique et surtout institutionnelle. Le coût du livre et le temps de lecture pour le choix d'un livre adapté aux élèves sont des contingences matérielles qui mettent les enseignant.e.s en situation d'aller au plus simple, à savoir choisir un ouvrage dans la liste.

Ce sont donc ces ouvrages que vont lire en priorité tous les élèves d'une classe. Pour les plus favorisés, ils en liront d'autres à la maison, pour les plus modestes ce seront les seuls livres qu'ils connaitront. Or la littérature a aussi une fonction cognitive qui est affirmée aux adultes qui s'occupent des enfants mais pas aux enfants eux-mêmes. On ne dit jamais à un élève-je te fais lire tel livre parce qu'ainsi tu comprendras telle ou telle chose- Et c'est bien là le problème, l'apprentissage donne lieu à un voilement de l'apprentissage attendu, alors même que la fiction joue un rôle important dans la construction de l'identité.

Pire, l'utilisation des stéréotypes est importante car, il faut faire simple pour guider suffisamment son lecteur. Les stéréotypes de sexe qui font attribuer une valeur et des qualités différentes aux filles et aux garçons sont ancrés chez tous les individus, y compris les éducateurs.trices que sont les parents, les enseignant.e.s, les puéricultrices.trices. Les enfants intériorisent les attentes des adultes et finissent par les anticiper.

Cette éducation voilée, mise en place dès la petite enfance contraignant implicitement les enfants à adopter les attitudes conformes irradie dans tous les domaines y compris celui de l'éducation sentimentale.

De fait, l'école participe dès l'enfance à cette éducation sentimentale au travers de la littérature de jeunesse dans le huis clos de la classe. Là aussi une socialisation différenciée est à l'œuvre. Les enseignant.e.s ne traitent pas de la même manière les filles et les garçons, montrant ainsi, sans avoir conscience de le faire, aux unes et aux autres leur place hiérarchisée. La scolarisation différenciée que vivent les filles et les garçons se surajoute à leurs socialisations médiatique et familiale.

Deuxième partie :
Liste de références et méthodologie

Introduction

Avant d'aborder précisément la méthode que nous proposons pour l'analyse des ouvrages, il est nécessaire de préciser comment et par qui ont été construites les listes de références et comment sont utilisés les ouvrages dans les classes.

Ensuite, nous verrons la méthode propre à cette recherche et comment l'état des lieux nous a permis de construire notre grille d'analyse. Elle est volontairement exhaustive, certaines questions ne seront peut être pas analysées dans cette thèse faute de pertinence pour certaines ou faute de temps.

Enfin, il nous faut noter que nous n'avons pas trouvé d'ouvrages théoriques sur la réception des œuvres par les enfants. Il existe un article[277] de Jean Louis Fabiani, souvent cité qui date de 1977 et qui porte sur la lecture loisir.. Pour pallier cette difficulté, nous avons donc mis en place deux situations de classe : une sur le théâtre, l'autre portant sur un ouvrage dont la thématique est l'amour *Je suis amoureux d'un tigre* de Paul Thiès.

[277] Voir partie 1 p.76

Chapitre I. La liste de référence

– *Les enjeux.*

Comme les petites fées de la *Belle au bois dormant*, nombreux sont ceux qui se sont penchés sur la littérature de jeunesse à l'école y attribuant chacun des vertus, des intentions et des enjeux propres.

II.1.1.1. Pour le Ministère de l'Éducation Nationale

L'enjeu pour le Ministère de l'Éducation Nationale de l'époque[278] est de fonder à et par l'école une culture commune.

> " La question de la langue et de la culture commune en regard du vécu personnel est, pour moi, le fondement des actions engagées par le ministre. L'école est là pour construire une culture commune sans nier les cultures diversifiées que vivent les enfants... La littérature permet de dépasser le communautarisme en construisant une culture commune! [279]".

Pour cela la littérature de jeunesse telle que la présentent les programmes n'est ni un objet d'étude, à la manière du secondaire, ni un support pédagogique, mais vise à donner à chaque élève un répertoire commun de références. Les textes proposés dans cette liste sont, comme le souligne Jean Hébrard " des textes qui restent ouverts ". Catherine Tauveron n'exprime pas autre chose lorsqu'elle dit que le texte doit être " résistant ", pour familiariser l'enfant avec tous les obstacles à la saisie de l'intrigue. Il s'agit d'une sélection d'ouvrages pour le cycle 3 CE2, CM1, CM2.

Dans un article de " *la Revue des Livres pour enfants* ", Isabelle Nières montre que " la culture acquise pendant l'enfance est la seule qui soit commune à tous les membres d'une communauté nationale ". Ce propos fait écho à la préoccupation des responsables de l'enseignement primaire[280] qui est de redonner une place plus importante aux enseignements à contenus et de faire en sorte que les formations puissent se construire à partir d'un socle

[278] Il s'agissait à l'époque du Ministère Jack Lang
[279] Henriette Zoughebi, Conseillère pour le livre et la littérature du ministère Lang, dans une interview accordée à *Animation & éducation* n°168, Mai/Juin 2002
[280] Sous le second Ministère de Jack Lang (1992-1993 ; 2000-2002)

culturel commun. Il s'agit de la troisième mission de l'école définie dans la loi cadre de 1989 : construire une culture commune.

Dans le domaine précis de la littérature, cela signifie redonner à cette discipline la place qu'elle a perdue au profit d'approches plus instrumentales. Comment cependant constituer un corpus incontestable d'œuvres sur lequel s'appuyer ? Si le conte et les classiques pour la jeunesse font naturellement partie de ce patrimoine, l'affaire devient plus subjective lorsque l'on aborde la création récente.

Pour ce faire, et à l'initiative du ministère, une commission de formateurs s'est réunie dans le courant de l'année 2002 sous la direction d'Henriette Zoughebi[281]. Il résulte de ce travail une liste de cent quatre-vingt (180) titres, parmi lesquels les professeur.e.s des écoles peuvent puiser pour construire leurs enseignements de la littérature. Cette liste a un effet vitrine pour les enseignant.e.s mais aussi pour les parents qui la prennent comme une prescription.

Nous avons déjà vu que la philosophie de cette liste est affirmée dans le préambule du document d'accompagnement des programmes 2002 et pose d'emblée le parti pris idéologique. Il est question de " valeurs esthétiques et morales ".

Les observations de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) ont aussi été prises en compte. Les ouvrages choisis sont là pour inciter les pédagogues à se poser la question du comment forme-t-on un jeune lecteur ou une jeune lectrice à l'esprit critique ? Mais, surgit aussi la question du travail sur le double langage et l'ambiguïté et du rôle du médiateur en vue d'une lecture au second degré. L'objectif de cette liste se veut de convier l'enseignant.e à mettre en place une lecture littéraire, à travailler la distance humoristique, pour que certains textes ne soient pas pris au pied de la lettre.

Les critères retenus pour l'élaboration de la première liste, bien qu'annoncés, ne seront pas publiés sur le site du gouvernement. Il semble que le changement de majorité et la polémique dont nous parlerons dans le prochain paragraphe en soient la cause. Cependant, lors de la troisième réactualisation de la liste en 2007, le site du Ministère de l'Éducation

[281] Conseillère pour le livre et la littérature du Ministère Lang et auparavant Directrice du salon du livre pour enfants de Montreuil

Nationale précise que la sélection est établie à partir de plusieurs critères : “ la qualité littéraire des œuvres, l’accessibilité des textes, l’équilibre entre les ouvrages patrimoniaux libres de droits, des classiques et des publications récentes, la disponibilité des titres, la diversité des auteur.e.s, des illustrateurs.trices, des éditeurs…, l’ouverture des pratiques pédagogiques et éducatives qu’elle permet.”[282]

La qualité littéraire des œuvres ? Ce premier critère laisse songeur ! Qui juge de la qualité littéraire d’une œuvre ? On pourrait répondre comme Flaubert qu’“ il faut juger une œuvre non sur la qualité littéraire mais sur le temps que le lecteur met à s’en remettre ”. Citons pour exemple le travail de la commission pour la sélection de la première édition (année 2012) du prix du livre jeunesse égalitaire de la mairie de Toulouse où il a été impossible de faire figurer un ouvrage de l’éditeur *Les Talents Hauts* alors que le compte-rendu de la commission extra-municipale[283] stipulait que “ les membres du groupe de travail souhaitent que deux ou trois ouvrages de cet éditeur [*Les Talents Hauts*] soient ajoutés au panel ”. Il semblait pourtant légitime de demander qu'un ouvrage de la seule maison d'édition française qui affiche une ligne éditoriale “ où les héros peuvent être des héroïnes, les mamans sont des femmes d'aujourd'hui et les hommes des papas modernes, les filles ne sont pas au bois dormant et les garçons ne sont pas les seuls à chasser le dragon...” soit présente dans la pré-sélection du prix littéraire toulousain. Un profond désaccord s'est fait jour au sein de la commission et avec les bibliothécaires chargées du choix de la sélection. C’est au nom d’une qualité littéraire, jamais définie, qu’ont été rejetés ces ouvrages qui présentaient des personnages non stéréotypés.

François Bourgeon auteur de la très célèbre bande dessinée *Les passagers du vent*, Emmanuel Trédez ou Clémentine Beauvais deviendraient-ils mauvais auteur.e.s en écrivant chez *Talents Hauts* ?

Cet exemple illustre à la fois la nécessité de convenir d’une définition de la littérature de jeunesse et d’autre part, l’invisibilité par les acteurs eux-mêmes de la normativité de la littérature.

---

[282] http://eduscol.education.fr/recherche.php?recMot=crit%E8res+de+s%E9lection+des+oeuvres+liste+r%E9f%E9rence&type=Simple&recPer=per 28/02/12

[283] Votée le 21 novembre 2008 au conseil municipal, la Ville de Toulouse a créé une commission extra municipale “ Égalité hommes femmes dans la cité ” où sont représentées 13 associations, 2 personnes qualifiées et 5 élu-e-s.

Les œuvres qui ébranlent les représentations et les normes sociales se heurtent au barrage du premier critère de la liste de référence : le beau littéraire. Il y a loin de la coupe des enjeux affichés par le ministère aux lèvres des jeunes lecteurs et lectrices.

II.1.1.2. Pour l'initiatrice de la liste

Pour Henriette Zoughebi[284] qui était conseillère pour le livre et la littérature auprès de Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale, " l'entrée de la littérature dans les nouveaux programmes de l'école primaire est un événement de grande portée qui croise des enjeux disciplinaires, artistiques et sociétaux " et vise à favoriser, au sein de l'école, le développement complet de l'enfant, de son intelligence, de sa capacité d'abstraction, mais aussi de sa sensibilité.

Henriette Zoughebi est animée dans cette mission par une aspiration à l'égalité pour tous les enfants, de lutte contre les inégalités scolaires. Elle souligne que " pour la première fois dans l'histoire de l'Éducation Nationale, la littérature, partie intégrante de ce projet, était placée du côté des arts et non pas seulement du côté de la maîtrise de la langue ". Elle rappelle que si les instructions officielles antérieures à 2002 insistaient sur la nécessité pour l'enfant de beaucoup lire, de faire l'expérience de la lecture d'œuvres littéraires, c'est la consultation sur les nouveaux programmes qui a fait apparaître le désir des enseignant.e.s d'avoir une liste d'œuvres de référence. Elle est ainsi chargée d'assurer la coordination de l'élaboration de cette liste, dont l'objectif est de proposer un parcours et des repères pour une première culture littéraire et artistique, et de permettre la découverte de la diversité des genres, que ce soit dans la littérature française ou étrangère : poésie, théâtre, album, bande dessinée, roman, conte.

La première liste propose des textes du patrimoine et des œuvres contemporaines et son extension est déjà anticipée. Il est stipulé que les œuvres littéraires sont lues dans des livres présentés en édition courante ou en livres de poche, en aucun cas sous forme de photocopies ou d'extraits, ni d'éditions préparées pour la classe avec des commentaires ou des exercices. Au cours d'une interview Henriette Zoughebi exprime l'idée, fort répandue, que c'est "l a fréquentation des œuvres, en suscitant de nouveaux désirs, qui multiplie pour chaque élève les occasions de rencontres avec la littérature ". On verra dans le paragraphe suivant que

[284] http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0042-009 Bulletin des bibliothèques de France BBF 2004tome 49, n°1, dossier lire à l'école

chercheur.e.s et formateur.trice.s montreront que la rencontre et la fréquentation ne suffisent pas.

La gageure pour la coordinatrice est que les livres proposés par la commission permettent l'investissement affectif, intellectuel et culturel du jeune lecteur. Or dans l'énorme production de l'édition jeunesse, ce n'est pas chose aisée, d'où la nécessité d'une liste indicative. Mais, il s'agit aussi d'une manière de dire que tous les livres ne se valent pas et donc que les livres proposés dans la liste ont en commun une même exigence littéraire et artistique. Cela engendrera une énorme polémique.

II.1.1.3. La polémique autour de la liste

De manière inattendue, la publication de la première liste en 2002 a suscité de vives réactions. En effet, on accepte mal une liste imposée, même si elle donne une liberté de choix dans une liste de cent quatre-vingt livres et si elle précise qu'il ne s'agit pas d'exclusivité (on peut aussi lire en dehors de la liste), mais plutôt de faire acquérir aux écoliers une culture commune.

Voici quelques réactions extraites du "sitEcoles" : " Comment se procurer ces livres? J'avais l'habitude de faire étudier …. qui n'est pas dans la liste ", " Dix livres par an, vous êtes sûr ? 10 œuvres littéraires à lire, mission impossible ". On note également des réactions de maires : " Comment financer ces achats. On n'avait pas budgété ! "

Les éditeurs, auteur.e.s, illustrateurs.trices réagissent également :" pourquoi privilégie-t-on tel éditeur, tel auteur ? ". Un collectif, à l'initiative d'un auteur -Thierry Lemain- a proposé " une charte des neuf principes pour un bon rapport entre littérature de jeunesse et école ". Un groupe d'auteur.e.s et de médiateurs s'exprime par l'intermédiaire du site " nonalalisteobligatoire ", et voit dans la liste, une atteinte à la liberté de création. De plus, les éditeurs de manuels scolaires ne voient pas sans inquiétude une partie des crédits communaux leur échapper. Pourtant la liste est seulement recommandée, incitative.

À la suite des élections présidentielles de 2002, Jack Lang est remplacé au Ministère de l'Éducation Nationale par Xavier Darcos. Discours ministériels, et positions syndicales

alternent accompagnant les revirements du ministère. On supprime, on rend indicatif, on affirme que ce n'est pas au gouvernement (via une commission) d'établir une liste. Pour autant, est-ce davantage aux éditeurs de s'en charger ?

Xavier Darcos annonce le 10 Janvier 2003 dans *Livres Hebdo* son intention de la " simplifier jusqu'à la supprimer " lors de la prochaine rentrée. Dans *Le Monde des livres* daté du vendredi 17 Janvier 2003, la position du Ministre semble très tranchée et l'entrefilet laisse entrevoir les enjeux très importants concernant la constitution de la liste. Il s'agit avant tout d'une bataille d'éditeurs. Le revirement du Ministère de l'Éducation Nationale tient sûrement au fait que les enseignant.e.s attendaient cette liste et se sont lancés avec les mairies dans une politique d'achat. L'Office Centrale de la Coopération à l'Ecole qui publie un bi-mensuel *Animation & Éducation*[285], très lu dans les écoles, médiatise largement la liste en publiant un dossier : *La littérature à l'école: quelles ambitions ?* Le syndicat majoritaire dans le premier degré publie plusieurs documents pédagogiques d'accompagnement de la liste dans sa revue *Fenêtres sur cours*[286] et écrit au ministre, cinq jours après l'annonce du retrait que les " enseignants ont apprécié la qualité " du document ministériel d'accompagnement de la liste et demande au ministre de reconsidérer sa position.

Alors que tout le monde pense que l'affaire est terminée, en ouverture du colloque de janvier 2003 de l' *Observatoire National de la Lecture* , la liste est " restaurée " par un conseiller du Ministre. Cet intermède hivernal aura au moins permis aux un.e.s et aux autres de prendre conscience de l'importance des enjeux idéologiques dans ce domaine que l'on voulait croire préservé. Après controverses et péripéties (annonce d'annulation de la liste puis de sa restauration[287]), la circulaire de la rentrée C. n°2003 n°2003-050 du 28 mars 2003 publiée au Bulletin Officiel n°14 du 3 avril 2003 stipule : " L'introduction de la littérature au cycle 3 constitue une nouveauté importante qui doit être soutenue : aide à l'acquisition d'ouvrages (crédits pédagogiques, efforts par les municipalités et d'autres partenaires, coopération avec des bibliothèques), aide pédagogique. La liste d'œuvres de référence publiée

[285] n°168, Mai/Juin 2002
[286] n°234 du 16/12/02
[287] Cf. l'intervention de Pierre Saget, Conseiller auprès du Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la recherche, à la journée de l'Observatoire national de la lecture (ONL) le 30 janvier 2003 : *"* Je ne souhaite pas revenir sur le débat concernant les dix livres ou le caractère obligatoire de la liste. Je précise seulement que cette liste a vocation à servir de références sur une période de cinq ou six ans. Il ne s'agit de consacrer une littérature officielle. Cette liste restera telle quelle le temps suffisant. *"* (ONL, *Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège.* Les journées de l'Observatoire, janvier 2003. p. 12).
Voir aussi Christian Poslaniec, 2003. *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des actions concrètes ?* Hachette Education, qui retrace la controverse.

en 2002 qui constitue une première base pour les choix que les maîtres ont à effectuer sera progressivement élargie[288] ".

Au-delà de cette polémique, chacun se rend bien compte que les enseignant.e.s ont besoin d'outils. Cette liste en constitue un, en présentant chaque œuvre et le niveau de lecture nécessaire. En donnant aussi une ouverture par la diversité : BD, poésie, théâtre… Elle participe pour le ministère à la volonté de développer une culture littéraire et artistique forte dès l'école primaire.

II.1.1.4. Pour les auteur.e.s

Récemment, Jean Delas et Jean-Louis Fabre, directeurs de la maison d'édition *L'école des loisirs* ont invité leurs auteur.e.s à s'exprimer sur le thème " L'éducation au sens critique qui donne aux lecteurs la liberté de choisir et leur assure d'être demain des femmes et des hommes libres[289] ". L'invitation tourne autour de l'allitération entre lire et élire, et lecteur et électeur. Il en a résulté la publication d'un petit livre, *Lire est le propre de l'homme*, publié en 2011.

Cet ouvrage s'ouvre sur un texte du fondateur de *L'école des loisirs* qui raconte comment, grâce aux livres " amis passionnants et discrets ", il a réussi à s'extraire de la secte où s'étaient engagés ses parents. Les livres dont certains " faisaient complètement oublier les soucis " l'assurent qu'une " inépuisable chaîne d'ami(e)s l'attend[290] ". Plusieurs auteur.e.s de la liste de référence sont présents : Jean-François Chabas, Claude Ponti, Christian Oster, Marie Desplechin, Yvan Pommaux, Florence Seyvos, Colas Gutman, Alan Mets, Xavier Petit-Laurent, Brigitte Smadja et Philippe Corentin.

---

[288] Cf. aussi Luc Ferry, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Odile Jacob- Sceren, 2003 : " Le programme de littérature de jeunesse, appuyé sur une liste d'ouvrages de grande qualité, vise à donner aux élèves, dès le plus jeune âge, une première culture littéraire partagée. Lus par le maître ou la maîtresse, puis par les enfants eux-mêmes, les livres servent de référence dans diverses situations de la vie quotidienne ou à l'occasion d'autres lectures pour lesquelles ils offrent des points de comparaison. Les élèves acquièrent ainsi les repères culturels que seules les grandes œuvres sont en mesure de donner par la manière singulière qu'elles ont à traduire – en les transfigurant – les expériences humaines les plus universelles *(l'amitié,* l'amour, la violence, la peur, la filiation, etc.) C'est aussi un apport irremplaçable pour apprendre à bien lire et écrire *"* pp.69-70.

[289] *Lire est le propre de l'Homme*, témoignages et réflexions de cinquante auteur.e.s de livres pour l'enfance et la jeunesse, Paris, L'école des loisirs, 2011, p.7.

[290] Ibid. p.17

Trois idées communes à tous ces textes émergent : celle du combat, celle du passeur (celui ou celle qui a permis la découverte de la lecture ou l'œuvre qui a déclenché la passion du lire), enfin celle de la communauté des lecteurs :

La littérature y est définie comme un combat et réside dans l'interpellation de Chabas à " Mesdames, messieurs qui désirerez nous gouverner, je ne peux imaginer que vous trouviez avantage à régner sur un peuple décérébré[291] ", à laquelle répond Marie Aude Murail : " ce n'est pas la lecture qui est en danger, ce sont les illettrés[292] " même si selon Claude Ponti " rien ne garantit que nous fassions les bons choix, mais comme nous lisons, nous choisissons, nous décidons[293] ". La croyance également que le combat naît de la simple mise en contact des enfants avec les livres y est développé. "Il faut donner un livre aux enfants pour leur faire prendre conscience de tout ce qui les contraint, pour alléger leurs souffrances, pour les faire rire, pour les faire rêver, pour les aider à penser, pour les rendre libres[294] ".

Le passeur, c'est l'idée portée par Valérie Zenatti des " rencontres qui façonnent une vie[295] ", ou, comme le raconte Malika Ferdjouk, auteure de *Minuit moins cinq*, dans un texte très émouvant, la complicité avec Yvette, une voisine de palier qui lui offrit ses premiers livres, expérience fondatrice car dit-elle : " J'ai lu, Yvette. Et merci de m'avoir sauvé la vie[296] ". Pour Stéphanie Blake, auteure de *La fille qui voulait être un garçon*, il s'agit d'un personnage identificatoire, ici Pippi Longstocking / Fifi Brindacier :

> " Ne sachant pas encore lire, j'inventais au fil des pages… Je m'identifiais totalement à elle, je vivais comme elle, je devenais moi aussi une héroïne, je battais l'homme le plus fort du monde… Elle était peut-être une rebelle qui s'attaquait au monde des adultes et au carcan de l'école, et sans doute faisait-elle table rase de l'image conventionnelle de la petite fille, mais par-dessus tout, elle était fidèle à elle-même[297] ".

Le rôle de l'école est affirmé par Christian Oster, auteur de *La poule,* ouvrage présent sur la liste de 2002 : " L'expression 'lecture scolaire' peut faire peur, mais c'est précisément à

[291] Ibid. p.24
[292] Ibid. p.27
[293] Ibid. p.57
[294] Ibid. p174
[295] Ibid. p.45
[296] Ibid. p.72
[297] Ibid. p.50

l'école que j'ai appris à lire. J'entends que je n'y ai pas seulement appris à déchiffrer les lettres, les mots, j'y ai découvert les livres. Ça m'a énormément aidé. Et j'ai l'impression que ça en a aidé d'autres[298] ".

L'idée que la lecture contribue à alimenter une communauté d'appartenance y est développée : "L'école me protégeait, j'étais identique aux autres, surtout pas différente[299] " nous dit Brigitte Smadja. Alors que Geneviève Brisac s'interroge sur pourquoi lisons-nous ? " N'est-ce pas dans l'espoir d'une vie plus dense, de journées plus vastes ?… un avenir vivable, un passé compréhensible…[Les livres] sont la chance que l'on peut saisir, l'ouverture inattendue, les autres dans leur impensable mystère. Un espoir. Une force[300] ".

Bref, il apparaît en filigrane l'idée chère à l'abbé Prévost, que la littérature rendrait meilleur et qu'" outre le plaisir d'une lecture agréable, on y trouvera peu d'événements qui ne puissent servir à l'instruction des mœurs ; et c'est rendre, à mon avis, un service considérable au public que de l'instruire en l'amusant[301] ".

Mais, une question demeure à la suite de l'affirmation de Florence Seyvos, auteure de *Pochée* pour qui, " les très jeunes enfants aiment les livres comme ils aiment les glaces[302] " et c'est moi conseillère pédagogique qui la pose : Comment arrivons-nous à les en dégoûter ?

II.1.1.5. Pour les chercheur.e.s, les formateurs.trices, les enseignant.e.s ?

Pourquoi un point d'interrogation ?

Les enseignant.e.s de 2002 qui ont porté l'apprentissage du livre avec la littérature de jeunesse ont passé le témoin. En effet, quarante pour cent des enseignant.e.s du premier degré sont partis à la retraite entre 2001 et 2009[303]. La formation a largement été modifiée depuis 2002. Aujourd'hui, le recrutement se fait à un niveau Bac+5 avec un concours professionnalisant qui laisse peu de place à l'approfondissement de la didactique de la littérature de jeunesse.

[298] Ibid. p.80
[299] Ibid. p.171
[300] Ibid. p.95
[301] Abbé Prévost, *Manon Lescaut*
[302] *Lire est le propre de l'homme*, op.cit.p 118
303 Direction de la programmation et du développement MEN 2000 14200 départs à la retraite par an jusqu'en 2009.

On se retrouve dans une situation étonnante. Les écoles disposent de livres mais les jeunes enseignant.e.s peu ou pas formés les utilisent comme de simples supports d'apprentissage de la lecture. Il est nécessaire à ce stade de faire un détour par la recherche qui a pointé les paradoxes auxquels sont confrontés les enseignant.e.s dans leur enseignement de la littérature.

Il existe une spécificité des enjeux de la culture littéraire que Catherine Tauveron résume dans son article *Apprendre à comprendre et donner le goût de lire : des intentions aux actes*[304].

> " On dit que lire c'est comprendre ; comme il arrive cependant que les apprentis lecteurs, contre le présupposé, identifient tous les mots et ne comprennent pas, on s'arrange pour leur donner des textes où il n'y a rien à comprendre, c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit. Et l'on a beau proclamer qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire, au-delà du cours préparatoire, on se contente, croyant apprendre, de faire lire et de vérifier que le texte a bien été compris. Vérification qui repose sur une conception désormais un peu plus exigeante de la compréhension (on passe de la compréhension littérale à la compréhension dite fine) qui suppose que l'élève a été capable, après identification des mots, de faire quelques inférences."

Le constat est sans appel et représentatif de l'écrasante majorité des pratiques enseignantes actuelles. On propose aux élèves un questionnaire de compréhension en guise de travail littéraire ou bien un questionnaire à choix multiples destiné à vérifier que l'élève a bien lu ce qu'on lui demandait de lire. Dans la grande majorité des classes de cycle 3, l'interprétation est réputée plus difficile que la compréhension et du coup, elle n'est pas travaillée à l'école primaire exceptée dans de rares classes où l'enseignant est passionné par la littérature de jeunesse comme le démontre le travail de Vincent Dudez *Les objectifs de la lecture littéraire au cycle 3*[305].

[304] Tauveron, C. *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier pédagogie, 2006 p.13-14
[305] Dudez, V. *Les objectifs de la lecture littéraire au cycle3*, mémoire de master 1 en sciences de l'éducation, Université de Rouen 2010.

En effet, “ les enseignants pensent qu’il suffit de mettre en contact les élèves avec de beaux textes et que le plaisir ressenti une fois sera recherché par la suite[306] ”. Les enseignant.e.s supposent que la magie du livre (et du maître présentant le livre) s’opère naturellement, sans dire que “ la magie ne peut opérer si le lecteur n’apporte pas une part importante de lui-même et sans penser qu’il puisse exister un plaisir esthétique, intellectif et culturel qui loin d’opérer par magie se construit[307] ”. Parmi les projets autour de la littérature jeunesse que je dois valider dans le cadre de mon travail, il m’arrive régulièrement de trouver des formulations qui mettent en évidence cette opération magique. Voici, par exemple, un extrait de projet déposé le 20 novembre 2012 à l’heure où je rédige ce chapitre :

> “ Le livre aide aussi l’enfant à faire la connaissance du monde qui l’entoure. Notre meilleure approche demeurera la variété. Plus l’enfant sera en contact avec des modèles ou des réalités de toutes sortes, plus large sera sa vision. Moralement, le livre transmet à l’enfant des valeurs, des messages, qu’il a le temps d’intégrer. Il lui permet de raconter, de se raconter, mais aussi de se trouver, de se retrouver dans les personnages, de se connaître … tout simplement ! ”

Dans l’esprit des rédactrices de ce projet, c’est le livre qui est le sujet de l’action, le rôle de médiation de l’enseignant.e n’est pas pensé.

Catherine Tauveron montre qu’à l’école si la littérature fait l’objet d’une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l’objet d’un apprentissage spécifique. Pour l’instant, on lit encore la littérature dans les classes mais on la lit comme on lirait un documentaire ou, pire parfois, comme on lirait une liste de commission. Lorsque l’on vérifie sa compréhension par les enfants…, on vérifie ce que raconte l’histoire. La dimension symbolique et esthétique est oubliée. On appréhende la littérature de jeunesse comme un fait divers et non comme un produit artistique. On tolère, en maternelle, qu’elle puisse déclencher des réactions affectivo-identitaires, mais on les écarte par la suite. En l’absence de recherche

[306] *Lire la littérature à l’école*, op.cit. p.14
[307] *Lire la littérature à l’école*, op.cit. p.14

sur la réception des œuvres littéraires à l'école élémentaire, j'ai mis en place un protocole d'observation dont l'objectif est de vérifier la compréhension symbolique et esthétique de deux œuvres théâtrales très résistantes de la liste de référence par les élèves, et de la comparer à celle des enseignant.e.s.

Pour Catherine Tauveron, la littérature de jeunesse est mangée par les mythes. Souvent sollicitée par la formation des maîtres, ses textes apparaissent régulièrement dans les sujets du concours de recrutement des professeurs d'école. Aussi intéressons-nous précisément à son propos. Pour elle, les enseignant.e.s de l'école élémentaire entretiennent aujourd'hui un rapport paradoxal avec la littérature de jeunesse. D'un côté, elle est révérée et on lui accorde des vertus qui ne sont pas accordées aux textes non littéraires et pourtant, les enseignant.e.s n'encouragent pas à la lire autrement qu'un écrit ordinaire, pensant qu'elle n'exige aucune compétence particulière. Les enseignant.e.s ne prévoient pour elle aucun apprentissage technique particulier. En d'autres termes, la littérature est considérée comme un simple support parmi d'autres. Ce paradoxe, nous dit Catherine Tauveron repose sur ce qu'elle appelle des " mythes ", générateurs d'erreurs tactiques qui ne sont pas sans conséquences.

Le mythe de l'efficacité intrinsèque

Dans un premier temps, elle identifie le mythe de l'efficacité intrinsèque des œuvres. Les maître.sse.s d'école tablent sur la magie naturelle du livre ou du maître présentant le livre. Ils n'imaginent pas d'apprentissage spécifique pour établir une connivence culturelle et affective entre le texte et l'élève et n'apprennent pas aux élèves à comprendre le code nécessaire pour entrer en littérature. Ce code, Catherine Tauveron le nomme « répertoire » : c'est la partie constitutive du texte qui précisément renvoie à ce qui lui est extérieur. C'est pour elle, une condition élémentaire pour une connivence possible entre le texte et le lecteur. C'est donc aussi, sans savoirs ou savoir-faire spécifiques que la majorité des enseignant.e.s d'élémentaire compte faire aimer la littérature à leurs élèves. Et Catherine Tauveron de s'interroger : " Comment, en effet, répondre didactiquement à ce qui fonctionne comme une injonction paradoxale ? " En effet, comment apprendre ce qu'on identifie " comme une sorte de jouissance intime, subjective et pour partie mystérieuse ", et penser son apprentissage? De fait, les enseignant.e.s ne conçoivent même pas de le penser et ne favorisent que la mise en contact des élèves avec les livres, imaginant que cela suffit et oubliant que la connivence

culturelle se construit et qu'il existe “ une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation ”.

Le mythe de la lecture naïve ou de la transparence du texte.

Si les recommandations officielles ont évolué depuis une vingtaine d’années, elles continuent néanmoins à donner à l’école la mission d’apprendre à comprendre tous les textes. “ Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l’oral ou par écrit l’essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l’histoire, relations entre les personnages...). Repérer dans un texte des informations explicites[308] ” sont les objectifs fixés par les grilles de références pour l’évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2.

Toutefois, grâce à la recherche en didactique du français, les instructions officielles en maîtrise de la langue, ont introduit deux notions nouvelles :

- L’inférence : “ Inférer des informations nouvelles (implicites) [309] ”. S’il est besoin de préciser ce qui est entendu par “ information implicite ”, donnons l’exemple suivant : Les élèves doivent lire un article de journal où est relaté par exemple un fait divers mentionnant qu’hier un accident a eu lieu. Les élèves doivent alors, pour trouver la date de l’accident, se référer à la date du journal. Il est précisé pour l’évaluation de ces compétences en lecture qu’elle doit reposer sur des activités de lecture littéraire ou documentaire, en français et dans les autres enseignements ainsi que sur des activités spécifiquement conçues pour l’évaluation. Elle porte sur la capacité à mettre en relation les informations du texte entre elles et à mobiliser des connaissances culturelles ou appartenant à des domaines disciplinaires.

- La capacité à lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge. Cette seconde capacité est évaluée positivement si l’élève lit au moins cinq ouvrages dans l’année scolaire et en rend

[308] Grilles de références pour l’évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, Eduscol, janvier 2011, p.5
[309] Ibid.p.5

compte, choisit un extrait caractéristique et le lit à haute voix, explicite des choix de lecture, des préférences, raconte de mémoire une œuvre lue, cite de mémoire un court extrait caractéristique, rapproche entre elles des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit.

Si certains points de ces injonctions ministérielles de 2002, puis 2008 sont largement évaluées par les enseignant.e.s du cycle 3, d'autres peinent à éclore dans les classes concernées, et spécifiquement celles sur l'interprétation et les implicites.

L'absence de formation en est la cause. Les professeur.e.s des écoles sont persuadés qu'on passe automatiquement d'une lecture non inférentielle au cycle 2 à une lecture inférentielle au cycle 3. Le principe selon lequel il faut identifier tous les mots d'un texte avant de chercher à comprendre le sens de ce texte est extrêmement répandu. En témoigne l'incrédulité des enseignant.e.s en formation quand les formateurs.trices présentent la situation pédagogique dite *le texte en polonais*. Qu'est-ce donc ? Pour montrer à des enseignant.e.s qu'on peut lire un texte sans comprendre une langue, le Groupe Français pour l'Éducation Nouvelle avait monté la situation pédagogique suivante dans les années soixante-dix : on présente à des instituteur.trice.s une lettre en polonais. Il s'agit d'une lettre d'enfants, on le déduit à l'aspect formel : date en haut à droite, signatures enfantines en bas de la page et reconnaissance littérale du mot zoo. Cette situation est présentée à nouveau dans les années quatre-vingt avec un autre texte, en français celui-là, mais incompréhensible. C'est-à-dire, que dans ce second texte le sens de chaque mot est connu mais, le sens du texte est incompréhensible pour un non spécialiste de la colorisation de gravure. L'Association Française de la Lecture (AFL) veut démontrer ici qu'on peut comprendre sans connaître la langue et inversement ne pas comprendre un texte en langue maternelle. Encore aujourd'hui ces situations sont utilisées régulièrement[310] pour démontrer aux enseignant.e.s qu'il n'est pas nécessaire de déchiffrer pour comprendre, qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une compréhension littérale pour avoir une compréhension inférentielle.

L'idée qu'il est nécessaire qu'il y ait une coopération cognitive active du lecteur " car il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit[311] " n'est pas suffisamment entendue aujourd'hui à l'école élémentaire.

[310] http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/stagesEteGfen.aspx
http://ecolededemain.wordpress.com/2012/03/09/dans-la-peau-dun-eleve/ , 9 mars 2012
[311] Bayard, P. *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Les éditions de minuit, 1998, p128

Le mythe de la graduation de la difficulté ou du danger des profondeurs

Les enseignant.e.s font comme s'il existait des étapes nécessaires et incontournables pour accéder au plaisir de lire et les formateur.trice.s peinent à faire évoluer ces représentations. Catherine Tauveron dans "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école du texte réticent au texte proliférant[312] " paru dans la revue *Repères*, utilise la métaphore de l'apprentissage de " la plongée sous-marine et de ses paliers successifs qui ménagent l'organisme ". Les textes proposés aux apprentis lecteurs sont des textes miroirs souvent doublés d'une illustration, elle-même miroir du texte, par exemple : Pierre a une voiture rouge. Cette compréhension littérale est proposée jusqu'en CE1, ensuite les élèves de cycle 3 seront invités à explorer la compréhension fine. C'est au collège et au lycée d'accompagner les élèves vers l'interprétation.

Or, ce type d'apprentissage progressif du simple vers le compliqué génère d'autres compétences que celles escomptées, notamment chez les faibles lecteurs comme le constatent Rosier et Pollet : " dans leur pratique, [ils] s'en tiennent à une approche purement consommatrice et affective associée à une simple activité de compréhension mécanique évacuant l'ambiguïté et la polysémie et ne leur permettant pas d'atteindre le niveau symbolique du texte, deux facteurs qui participent à la constitution d'un habitus de dominé[313] ". L'une des hypothèses de la recherche est qu'il est nécessaire de construire cet apprentissage de la lecture littéraire dès la maternelle pour " faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano), jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles[314] ".

Apprendre à lire des textes littéraires, n'est pas apprendre à lire : c'est ce que dit la recherche et que n'arrivent pas à expliciter clairement les programmes officiels. Devant ce hiatus les enseignant.e.s d'école élémentaire, qui ont beaucoup d'autres disciplines à enseigner, peinent à repérer clairement les enjeux de la littérature à l'école.

---

[312] Repères n° 19, 1999

[313] Rosier, J.M. Pollet, M.C, " Pour une influençologie lecturale", dans Dufays, Gemenne, Ledur, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck- Duculot, 1 996, pp. 290-300.

[314] Tauveron. C, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école du texte réticent au texte proliférant*, Repères n° 19, 1999, Op.cit., p.13

Les fichiers proposés par les éditeurs, les situations pédagogiques mises en place en sont de nombreux témoignages.

– *Mise en œuvre dans les classes*

II.1.2.1. Les fichiers

Un exemple de cette confusion générale entre lecture littéraire et compréhension chez les enseignant.e.s : le projet lecteur d'*Accès éditions*. Cette petite maison d'édition conçoit des ouvrages pour les enseignant.e.s faits par des enseignant.e.s, qui se veulent ergonomiques. *Accès éditions* jouit d'une excellente réputation dans le monde enseignant.

Le manuel qui nous intéresse annonce en capitale d'imprimerie sur le haut de la page son objectif : *Pour enseigner avec la littérature de jeunesse.* Le document s'adresse aux enseignant.e.s des classes de cycle 3. " Vous souhaitez donner à tous vos élèves une première culture littéraire. Vous avez du mal à vous repérer parmi les 40 000 titres de littérature de jeunesse. J'ai conçu et réalisé PROJET LECTEUR dans l'idée de vous aider très concrètement à vous y retrouver dans la richesse et la variété de cette offre éditoriale[315] ".

Cet ouvrage clé en main veut " proposer aux enseignants des ouvrages qui répondent le plus concrètement possible à leurs attentes ", avec des *a priori* sur la littérature qui démontrent une méconnaissance littéraire. Par exemple, on peut lire : " les deux premiers parcours présentent le point de vue et la nouvelle. La notion de point de vue est fondamentale à installer auprès de nos jeunes lecteurs. Nul ne peut prétendre savoir lire sans maîtriser cette notion. La forme de la nouvelle est intéressante pour expliquer l'écriture brève. Ensuite on pourra passer à l'écriture longue ". La nouvelle est donc présentée au début de l'ouvrage car elle est pensée moins difficile car courte que les autres textes plus longs. Pourtant, la nouvelle avec notamment la chute constitue une grande difficulté textuelle. L'éditeur continue : " l'enseignant questionne simplement sur les caractéristiques du texte et sur le fonctionnement interne du livre. Il organise des mises en réseau qui créent les liens entre elles et participent à la construction d'une première culture littéraire ". La question de comment fait-on pour réaliser tout cela est passée sous le boisseau. Les enseignant.e.s font un choix au moment de l'achat de l'ouvrage et ensuite suivent assez strictement les directives de l'ouvrage choisi. Il a souvent été observé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale que le matériel

315 Schneider,J-B. *Projet lecteur*, Accès éditions 2011 En ce qui concerne la question du genre, on notera que la première de couverture présente : *Merlin, Scherlock Holmes, Pinocchio, Harry Potter, Simbad le marin, Charlie, Ali Baba, Oliver Twist, Le petit Nicolas et… La petite fille aux allumettes.*

d'enseignement, édité par l'industrie privée et " qui ne se trouve entre les mains des maîtres que parce qu'ils l'ont acheté, joue un rôle capital, parfois excessif, en tout cas insuffisamment mis en perspective dans la modélisation des pratiques du maître[316] ".

Si les préoccupations du Ministère et celles des auteur.e.s peuvent se retrouver sur le terrain des valeurs, la recherche montre l'enjeu de cet apprentissage qui ne semble que très imparfaitement mis en œuvre dans les classes.

Le deuxième exemple est illustré ici par cette photocopie d'un cahier de littérature d'une école toulousaine. Il est choisi pour son exemplarité. L'enseignant de la classe a reçu une formation de deux ans à l'IUFM entre 2003 et 2005, époque où la littérature de jeunesse faisait l'objet d'un enseignement en formation initiale.

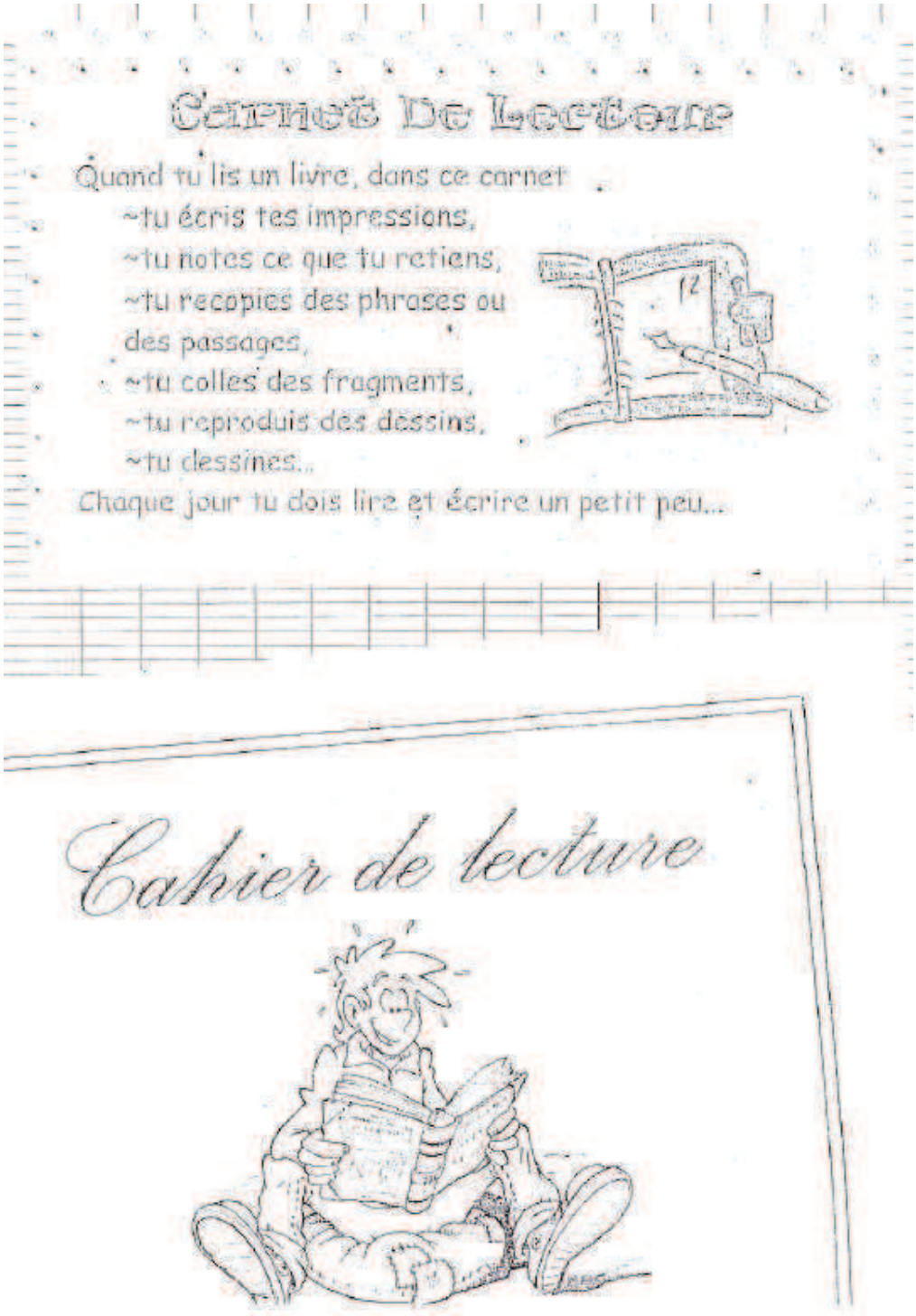
Comme on peut le voir le cahier porte le nom de cahier de littérature et contient uniquement des exercices de compréhension.

Ill. II. 1. Page de garde d'un cahier de littérature

Ill. II. 2. Contenu d'un cahier de littérature

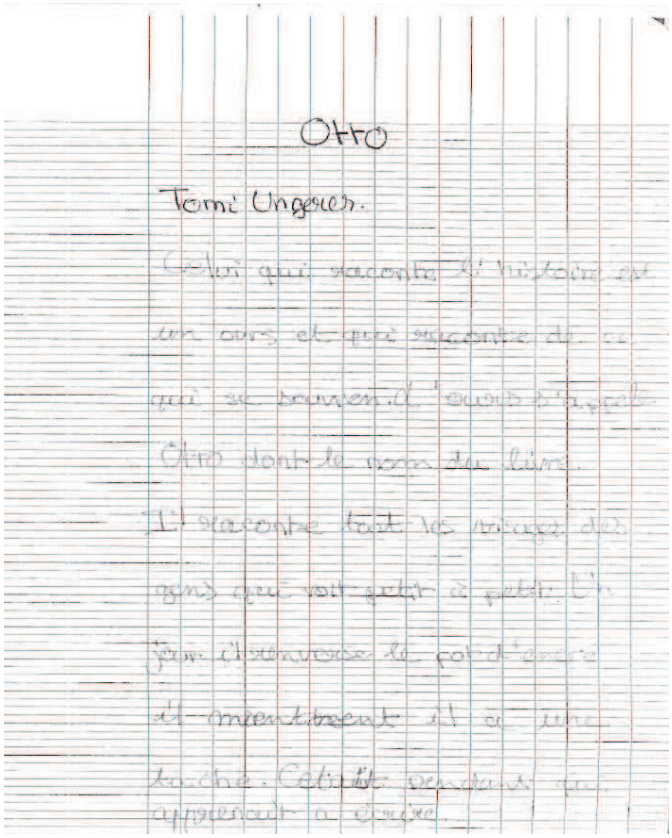
[316] Gauthier,R. Septours,G. *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport de l'Inspection Générale de l'EN, La documentation française, février 2003

Voici un autre exemple qui correspond beaucoup plus aux attentes de l'institution par rapport à l'enseignement de la littérature à l'école. Il s'agit d'extrait de carnet de lecteur d'une classe de CM2.

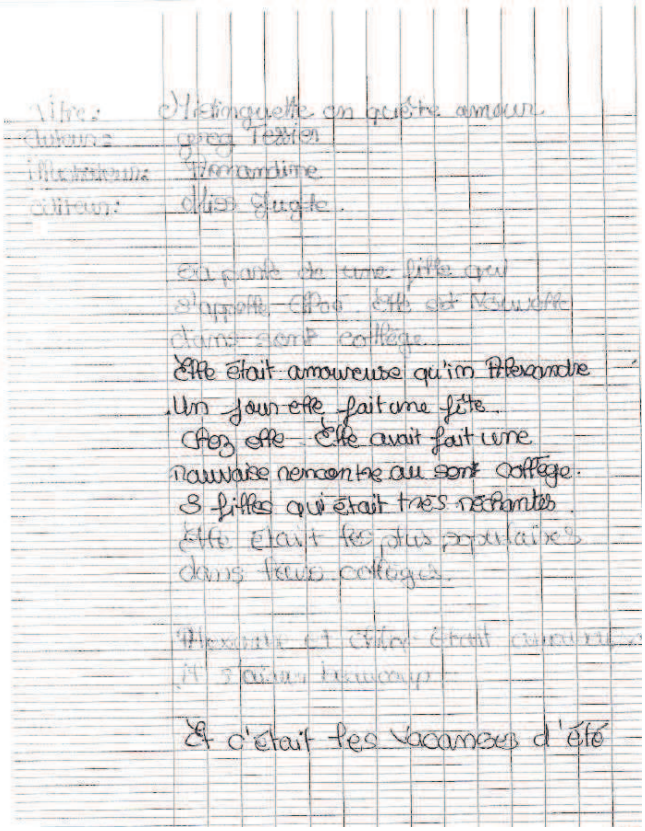


Ill. II. 3. Exemple de page de garde d'un carnet de lecteur

Les élèves sont invités à consigner sur un carnet qui leur est personnel leurs impressions de lecture. Nous avons noté que les écrits des élèves sont très descriptifs, comme dans les exemples qui suivent.



Ill. II. 4. Exemple n°1 de contenu de carnet de lecteur



Ill. II. 5. Exemple n°2 de contenu de carnet de lecteur

Deux ouvrages ont attiré mon attention car ils attestent de la volonté des auteur.e.s d'enseigner la littérature.

Il s'agit de *Bibliothèque facettes CM2, série 2* de Michèle Schöttke et François Tournaire dont Catherine Tauveron a assuré le suivi littéraire et scientifique. Cet ouvrage est construit autour de deux œuvres pour la jeunesse qui sont *La fabuleuse découverte des îles du dragon* de Kate Scarborough et *Un chien contre les loups* d'Hélène Montardre. Cet ouvrage se propose d'aller de la " lecture intégrale vers la lecture littéraire ". Des mises en réseau culturelles sont proposées ainsi que des débats interprétatifs mais, dans sa conception même, il n'échappe pas au mythe de la graduation dénoncé par Catherine Tauveron, l'" observation de la langue pour une meilleure compréhension ". Les enseignant.e.s qui utilisent cet ouvrage avouent surtout utiliser les fiches photocopiables.

Le second ouvrage est *50 activités avec la littérature de jeunesse aux cycles 2 et 3* coordonné par Myriam Fournié Dulac. Comme le précédent, l'objectif principal est de mettre les élèves en situation de lecture littéraire. Dans sa préface, la coordinatrice de l'ouvrage a souhaité réunir autour d'elle des enseignant.e.s inventifs et rigoureux qui s'appuient sur des recherches reconnues telles que celles de Catherine Tauveron, Christian Poslaniec et Bernard Devanne. Cet ouvrage paru en 2010 est en cohérence avec la liste d'ouvrage publiée par le ministère en 2007. Les situations proposées sont très variées et s'articulent autour de trois objectifs :

Permettre de diversifier les genres littéraires abordés en classe;
Proposer, à partir de la liste ministérielle, un choix d'œuvres patrimoniales, classiques ou contemporaines;
Construire, pour chacune de ces œuvres, des séquences de travail testées dans les classes et permettant la découverte des aspects essentiels de l'œuvre.

J'ai donc souhaité voir si ces ouvrages étaient utilisés dans la circonscription toulousaine où j'exerce. Cette circonscription est la plus importante de Toulouse *intra muros*. Elle comprend quarante-et-une écoles dont vingt-et-une écoles élémentaires. J'ai interrogé les soixante-dix-huit enseignant.e.s des classes de cycle 3 (soixante-dix enseignant.e.s de CE2, CM1, CM2 et huit enseignant.e.s de classes de CE1/CE2), ce qui représente un effectif de mille sept cent dix-neuf élèves.

Dix-huit écoles sur vingt-et-une (ce qui représente un effectif de soixante-dix classes) ont répondu au questionnaire suivant :

1/ Avez-vous un enseignement spécifique de la littérature de jeunesse (café littéraire, atelier littérature...) ?

2/ Utilisez-vous un fichier, un manuel, un support spécifique pour la littérature de jeunesse ?
- Si oui, lequel ?
- Si non, quels types d'activités proposez-vous ?

3/ Quels titres de littérature de jeunesse avez-vous travaillé depuis le début de l'année ?

A la première question, vingt-huit classes déclarent ne pas enseigner la littérature de jeunesse et quarante-deux classes réparties sur onze écoles déclarent avoir un enseignement spécifique de la littérature de jeunesse. Seulement vingt-six classes donnent des exemples précis : *rallye* lecture et café littéraire.

Le *Rallye* lecture consiste à faire lire aux élèves un grand nombre d'ouvrages sur une période donnée. Il permet, par le choix des livres proposés, de faire découvrir une palette élargie de genres littéraires différents que les élèves ne choisiraient pas d'eux-mêmes. Il a surtout pour but de valoriser la lecture et de faire prendre conscience aux enfants de leurs compétences en lecture. Les élèves ont à leur disposition entre vingt et trente ouvrages différents (certains en double ou triple exemplaires afin que personne ne se retrouve bloqué parce qu'il a lu tous les livres encore disponibles), ainsi que la liste de ces ouvrages (feuille de suivi où les élèves écrivent leur nom et où l'enseignant mettra au fur et à mesure les notes obtenues en face du titre de chaque livre). Lorsqu'un élève a terminé un ouvrage, il rend le livre et répond à des questions de compréhension. Peu de questions relèvent d'une compréhension fine du texte, l'essentiel étant d'avoir lu l'histoire et d'en avoir saisi le sens global. A la fin du *Rallye*, l'enseignant effectue le total de chaque élève pour établir un classement final. C'est donc principalement un travail où l'élève est seul face à la tâche en lecture-compréhension, et pas en lecture littéraire.

Le café littéraire quant à lui, ouvre un plus grand champ à la lecture littéraire car il permet aux élèves de livrer leur interprétation et peut être l'occasion de mettre les élèves en coopération interprétative, d'exprimer des interrogations sur la forme du texte. Il permet aussi aux lecteurs.trices d'exprimer les pensées affectives en écho au texte lu. Habituellement, l'enseignant.e a clairement identifié dans son emploi du temps, un moment où des élèves qui le souhaitent peuvent présenter à leurs camarades un livre qu'ils ont particulièrement aimé.

A la deuxième question, trente-neuf classes déclarent utiliser des fichiers, manuels ou supports spécifiques pour la littérature de jeunesse. Les ouvrages cités sont classés ici du plus utilisé au moins utilisé :

- *10 séquences pour lire*, Éditions Retz (dix-neuf classes) ;
- *Que d'histoires!*, Magnard (douze classes) ;
- *Projet Lecteur*, Accès Édition (cinq classes) ;
- *Facettes*, Guide Pédagogique Hatier (deux classes) ;
- *Lire la littérature à l'école*, Hatier Pédagogie (une classe).

Ces deux derniers ouvrages travaillent effectivement la lecture littéraire. Nous constatons que les fichiers les plus cités sont des ouvrages clé en main, qui ciblent la compréhension et privilégient le travail écrit individuel. Ils sont utilisés par trois classes sur les soixante-dix ayant répondu, ce qui est peu. De même, le *50 activités pour la littérature à l'école* n'est jamais référencé dans les réponses. Par contre, dix-neuf classes citent les titres de la collection *Atouts Littérature, 10 séquences pour lire* des éditions Retz.

Cette collection

> " vise à aider les élèves à lire des romans, des recueils de nouvelles, de contes, de poèmes, ainsi que des pièces de théâtre, disponibles en livres de poche et figurant de préférence dans la bibliographie indicative de référence du Ministère de l'Éducation Nationale. Conformément aux instructions officielles, ces ouvrages offrent aux enseignants un outil " clé en main " : il intègre la démarche permettant de développer des parcours de lecture d'œuvres intégrales et les supports (fiches à photocopier) pour conduire les activités visant à guider le travail de compréhension et d'interprétation des textes et de maîtrise de l'écrit, dans le but de mieux lire[317]. "

Encore une fois, c'est le volet de la compréhension qui est mis en avant. D'ailleurs dans le même document, à la question « Que faut-il faire ? », Bernard Couté, le concepteur de l'ouvrage, centre son propos autour de deux objectifs :

- la constitution d'une culture commune,
- la poursuite de l'apprentissage de la lecture.

À ces deux objectifs il fait correspondre deux types d'activités, celles qui relèvent de pratique d'animation culturelle comme le club de lecture et celles qui relèvent de la didactique de la lecture. L'apprentissage nous dit-il doit se poursuivre avec des textes littéraires, choisis

[317] Catalogue Éditions Retz 2010

pour leur intérêt et leur complexité, que les élèves ne pourraient comprendre sans apprentissages spécifiques, et sur les textes relevant des différentes disciplines dans l'esprit des programmes de 2007.

L'élève apprend avec l'aide de l'enseignant :

- à questionner le texte et à se questionner ;
- à confronter son interprétation à d'autres ;
- à évaluer sa lecture ;
- à intégrer ce qu'il est en train de lire à son bagage littéraire.

Au-delà des objectifs affichés par le concepteur des *10 séquences pour lire*, c'est l'aspect " clé en main " qui séduit prioritairement les enseignant.e.s.

Les enseignant.e.s qui n'utilisent pas de manuels, fichiers ou supports spécifiques déclarent proposer des lectures à voix haute, des questionnaires de compréhension, des débats interprétatifs, des productions d'écrit, des mises en réseau, des lectures offertes et des carnets de lecteur où les élèves inscrivent des traces écrites personnelles d'un moment choisi par l'élève et illustré d'un dessin. Les activités proposées présentent une alternance entre le Dire / Lire / Écrire.

Des exemples sont donnés : lecture à haute voix, lecture offerte d'album, récits ou poèmes (contes philosophiques, contes traditionnels,...), lectures personnelles de livres empruntés à la bibliothèque et présentation de l'histoire en suivant un schéma de présentation travaillé préalablement et en s'arrêtant à un moment de suspens (objectif : donner aux autres élèves envie de lire le livre), lecture / compréhension avec questions à l'oral ou à l'écrit, écriture de textes intermédiaires ou d'une fin possible de l'histoire, restitution de l'histoire comprise à l'oral et débat d'interprétation. Des projets d'écritures : "à la manière de"..., étude des procédés d'écriture choisis par les auteur.e.s sont également décrits.

On trouve des descriptions de critique littéraire qui s'apparentent au café littéraire cité plus haut. Il s'agit ici de donner un avis argumenté sur une histoire lue ou entendue. Les activités proposées s'appuient sur un livre de littérature de jeunesse ou un thème (écriture d'un recueil sur le thème du conte : après lecture et analyse de différents contes, écriture par les élèves de contes), lecture, questions, mise en réseau, écrire son avis sur le livre, écrire la suite probable d'un chapitre.

Le prix des Incorruptibles avec carnet de lecteur, mise en réseau, débat en classe sur l'interprétation des livres est cité par deux écoles.

Plusieurs enseignant.e.s ont profité de ce questionnaire pour exprimer leurs difficultés lors de la mise en œuvre de réseaux d'ouvrages notamment, certains se sentant insuffisamment à l'aise malgré tout l'intérêt qu'ils reconnaissent à la chose.

Enfin, les livres de littérature de jeunesse étudiés de septembre 2012 à février 2013 sont les suivants :

- Ouvrages et ou auteur.e.s de la liste de référence :

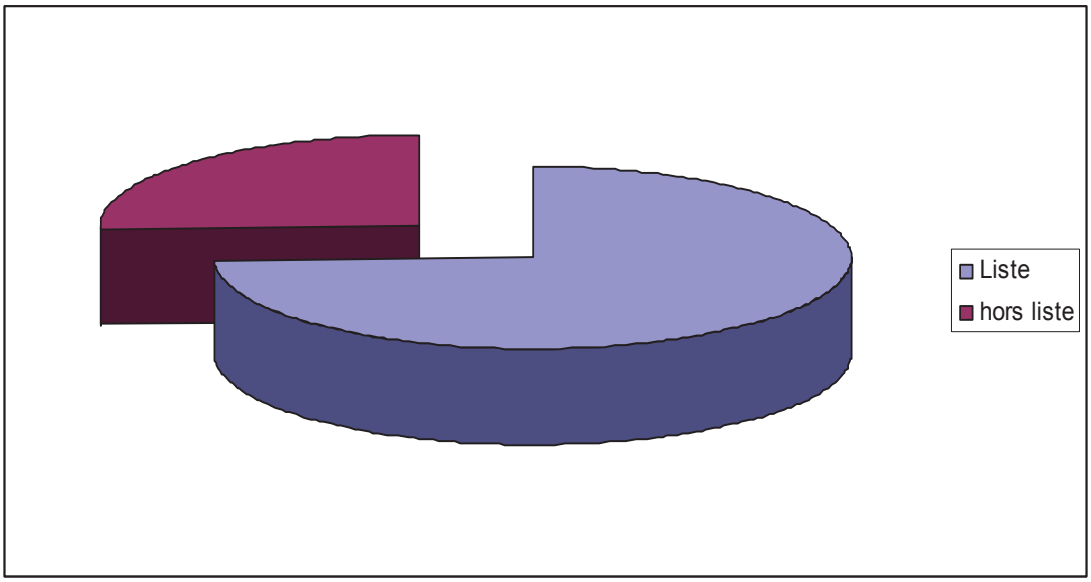
La petite sirène, *La Petite fille aux allumettes* d'Andersen ; *La reine des fourmis a disparu,* Frédéric Bernard ; *La villa d'en face*, Boileau-Narcejac ; *Le Tunnel* et *Dans la forêt profonde* de Anthony Brown ; *L'arbre qui chante*, Bernard Clavel ; *Le Peintre et les cygnes sauvages* de Claude et Frédéric Clément ; *Verte* de Marie Despléchin ; *Charlie et la chocolaterie, Les deux gredins* et *La potion magique de Georges Bouillon*, Roald Dhal ; *Un tueur à ma porte*, Irina Drodz ; *L'odeur du poulet farci et autres contes arabes* de Eglal Errera ; *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine ; *Histoires pressées* et *Nouvelles histoires pressées* Bernard Friot ; *Dico Dingo* de Pascal Garnier ; *Les contes de la rue Broca* Pierre Gripari (liste de 2002) ; *Oma ma grand mère à moi,* Peter Hartling *; Ali Papa* de Laura Jaffé ; *Longue vie aux dodos* de Dick King-Smith ; *L'enfant Océan* et *Kolos et les 4 voleurs* de Jean-Claude Mourlevat ; *Lettres d'amour de 0 à 10 ans* de Suzy Morgenstern ; *Le hollandais sans peine* de Marie Aude Murail ; *La Petite Gare* de Jean-Côme Noguès et Éric Battut ; *Ippon,* Jean Hugues Oppel ; *L'œil du loup* de Daniel Pennac ; *Le petit poucet* de Charles Perrault *; Le monde d'en haut,* Xavier Laurent Petit *; Le manège de petit Pierre* de Michel Piquemal ; *Le coupeur de mots* H. J Schädlich ; *Otto*, Tomi Ungerer ; *Les doigts rouges* de Marc Villard (liste de 2002) ; un réseau fantastique de Van Allsburg ; *Le petit prince*, Antoine de Saint Exupéry ; *Tirez pas sur le scarabée*, Paul Shipton ; *Comment Wang Fo fut sauvé*, Marguerite Yourcenar ; *Ali-Baba et les quarante voleurs*, patrimoine.

- Ouvrages et / ou auteur.e.s non recensés de la liste de référence :

Émilie et le crayon magique de Henriette Bichonnier ; *Elliot peut mieux faire* de Chantal Cahour ; *Les trois crimes d'Anubis* de Didier Convard ; *Le crime de l'orient express*, Agatha Christie ; *Les lettres de mon moulin,* Alphonse Daudet ; *Des étoiles dans le cœur* d'Agnès de Lestrade ; *C'est bien !* de Philippe Delerm ; *La tribu des Préhistos* et *Les contes des indiens*

d'Amérique de Francoise Demars ; *Jeu de piste à Volubilis* de Max Ducos ; *Le fantôme* de Sarah Fisher *; Autruchameau* de Jean-Pierre Kerloc'h ; *Le mystère du Sari Rouge* de Marie Pontacq ; *Cendrillon dépoussiérée* de Suzanne Rominger ; *Harry Potter à l'école des sorciers* de J.K Rowling *; L'arbre généreux* de Shel Silverstein ; *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux ; *Jack et le haricot magique.*

Parmi ces différents ouvrages étudiés, certains reviennent fréquemment : *Otto* de Tomi Ungerer et *Verte* de Marie Despléchin du côté de la liste et *Harry Potter* en ce qui concerne les ouvrages non inscrits dans la liste.



Graphique II. 1: Répartition des ouvrages de littérature de jeunesse selon leur appartenance à une des listes de références du Ministère de l'Éducation Nationale.

Le bilan des lectures des élèves sur une demi-année montre trente-quatre titres en lien avec la liste de référence contre dix-sept titres choisis par les enseignant.e.s directement. Il nous permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle la liste constitue un véritable réservoir pour les enseignant.e.s de cycle 3.

Ce qu'il faut retenir du chapitre 1

L'arrivée de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire correspondait à une demande des enseignant.e.s de l'époque. Pourtant on a l'impression d'une juxtaposition de motivations qui n'ont jamais donné lieu à une rencontre et à une réflexion collective et conjointe des acteurs. Le ministère promeut la littérature de jeunesse pour permettre aux élèves d'accéder à une culture partagée, jamais définie au demeurant. Les auteur.e.s écrivent pour la jeunesse pour transmettre leurs idées ou leur vision du monde.

À l'école primaire, la littérature de jeunesse est restée trop du côté de la maîtrise de la langue, la placer du côté des arts n'a pas opéré de révolution dans les mentalités. Les enseignant.e.s la considèrent toujours comme un support ou une matière de lecture. Une des raisons majeures de cette stagnation est due au fait que les enseignant.e.s demandeurs et porteurs de cet enseignement artistique sont partis massivement à la retraite. Entre 2001 et 2008, ce sont quarante pour cent du corps des instituteurs.trices / professeur.e.s des écoles qui ont quitté leur fonction. L'absence de compagnonnage, le manque récurrent de formation ont fait le reste. Pourtant, la liste est insérée dans le paysage pédagogique et fonctionne comme un label auprès des enseignant.e.s malgré la polémique qui a vu le jour au moment de l'installation de la liste.

Les mises en œuvre dans les classes montrent ce hiatus permanent.

Chapitre II. Méthode, conception de la grille d'analyse

– *Contexte –Problématique*

L'Éducation Nationale a publié en août 2002 dans le cadre des documents d'application des programmes " Collection École " (CRDP) un document applicable à la rentrée 2002 intitulé *La littérature, le cycle des approfondissements (cycle 3)* comprenant une liste de référence de cent quatre-vingt (180) œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3. Cette liste a été complétée et amendée en 2004 et 2007. Elle compte aujourd'hui trois-cent (300) ouvrages. Le corpus utilisé ici est le plus récent : celui paru en 2007 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, Eduscol[318]. Cette liste de référence est accompagnée d'une introduction qui pose le sens d'un enseignement de la littérature à l'école, à savoir :

- Élaborer une culture partagée[319] :

  > " En guidant leurs choix par une liste nationale d'œuvres de référence, on vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité de rencontrer des œuvres – dont ils puissent parler entre eux, dont ils puissent discuter les valeurs esthétiques ou morales qui y sont mises à l'épreuve – qui soient ce socle de références que personne ne peut ignorer. "[320]

- S'interroger sur les valeurs :

  > " L'appropriation des œuvres littéraires… crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent signification." [321]

Comme le stipule longuement l'introduction, la littérature grâce à la mise en jeu de l'imaginaire[322] est une voie privilégiée pour toucher la sensibilité, aider à comprendre le

---

[318] eduscol.education.fr/ - Liens vers la rubrique ou la thématique – octobre 2007

[319] Pour une discussion de cette notion, récurrente dans les instructions officielles mais peu explicitée, cf. Jacques Berchadsky, " Culture partagée ", in *Actes de Lecture* n° 81, mars 2003, pp.25-35. Selon cet auteur, la culture est un rapport social, à son sens dénié dans les textes officiels : " Dire que la culture est un rapport social, c'est dire que la culture est le terrain de dominations, de tensions, de luttes pour sa production, sa reproduction et son appropriation " p. 30.

[320] *Document d'accompagnement des programmes littérature au cycle 3*,2002, p.5

[321] Ibid. p.8

[322] Cf. p.5 " ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre… ".

monde, faire évoluer les représentations, projeter les élèves dans l'avenir, leur transmettre des valeurs, les aider à construire un idéal… Est ainsi affirmée la fonction hautement socialisatrice de la littérature, car elle " travaille " l'émotion et l'imaginaire et peut ainsi agir sur les représentations. La littérature est une chance, comme le montre l'introduction, de façonner concrètement et en profondeur les valeurs au-delà des déclarations de bonnes intentions. Il semble alors légitime de s'interroger sur les valeurs présentées aux élèves. Tout particulièrement, il semble légitime de poser la question de savoir si, dans la liste de références, le jeune lecteur ou la jeune lectrice bénéficie, quelque soit son sexe, de l'imaginaire, d'une expérience insolite qui l'interpelle, le questionne, l'oblige à confronter son système de valeurs et de pensée à celui du texte, et peut-être à repenser sa propre vision de la norme sociale. Laisse-t-on les mêmes chances aux filles et aux garçons de " prendre en compte la sphère de l'imaginaire révélateur de la sphère du réel[323] " ? Les autorise-t-on à se promener dans les mêmes sphères de l'imaginaire révélatrices des mêmes trajectoires possibles dans le réel ?

Que signifierait le fait que la liste proposée aux élèves, aux enseignant.e.s, aux parents n'inclue pas une réflexion sur les rapports femmes-hommes et passe sous silence l'égalité des parcours possibles ? Bien plus sans doute qu'une occasion manquée de rappeler que : " toutes les actions, toutes les attitudes, tous les jugements, toutes les manières de dire ne se valent pas. C'est précisément parce que la littérature peut explorer de multiples possibles qu'il appartient aux lecteurs d'exercer leur jugement à l'égard de ces possibles[324] ".

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction générale, le corpus choisi est celui des trois cents (300) ouvrages de la liste[325] cycle 3 de 2007, auquel nous avons retiré les trente-huit (38) recueils de poésie car la poésie ne met pas en jeu le personnage. Reste donc

[323] Nathalie Heinich, *L'ambivalence de l'émancipation féminine*.
[324] *Document d'accompagnement des programmes*, op.cit. p.8

[325] Le 22 mars 2013, deux nouvelles listes l'une pour le cycle 2 et l'autre pour le cycle 3 ont été diffusée par le Ministère de l'éducation nationale. Le texte d'accompagnement ainsi que les listes elles mêmes se trouvent en annexe. Les quarante –trois nouveaux ouvrages de la liste cycle 3 2013 feront l'objet d'une étude comparative avec la liste 2007 dans la troisième partie de la thèse.

deux cent soixante-deux (262) ouvrages comprenant soixante-et-un (61) albums, vingt-huit (28) bandes dessinées, trente-cinq (35) contes et fables, cent quinze (115) romans et récits illustrés et vingt-trois (23) pièces de théâtre.

II.2.1.1. Objectifs

L'objectif de ce travail n'est pas de censurer ou d'imposer une norme du " politiquement correct " concernant la littérature, mais de s'interroger sur le choix proposé en matière d'œuvres classiques et contemporaines, pour savoir si, justement, concernant les préjugés et les valeurs en matière de modèles, des pistes de réflexion sont offertes aux plus jeunes, propres à les aider à construire leur identité sexuée et à évoluer dans une société qui a pour principe l'égalité entre les sexes.

Dans la mesure où mon mémoire de DESS portait déjà sur les représentations du féminin et du masculin dans la littérature de jeunesse, j'ai décidé de centrer mon travail de recherche plus spécifiquement sur les modèles amoureux car les amitiés électives jouent un rôle important dans la vie sociale des jeunes enfants.

C'est pourquoi, sous l'angle quantitatif et qualitatif, seront observées les représentations des modèles amoureux qui émergent de la liste proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale, étant donné que la valeur " égalité " est affichée comme une priorité au travers de la convention interministérielle de juin 2006, réitérée dans les circulaires de rentrée de 2007, 2008, 2010, 2011, 2012 où on peut lire entre autre que " l'école est le lieu où s'apprend l'égalité entre les sexes ". Le socle commun de connaissances et compétences prévoit aussi que " cet apprentissage de l'égalité, basé sur le respect de l'autre sexe, s'inscrit dans l'une des compétences civiques et sociales définies par le pilier 6 du socle commun[326] ". Enfin, l'égalité est affichée comme première connaissance à acquérir pour les professeur.e.s en formation " Le professeur connaît les valeurs de la République, liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations, mixité, égalité entre les hommes et les femmes[327] ".

Comment vérifier la prise en compte de la " valeur égalité ", au-delà de la simple énumération des thématiques retenues dans la liste ? Il est proposé de mettre en parallèle les

[326] BOEN n°3- 18 janvier 2007
[327] BOEN n°1- 4 janvier 2007

représentations du féminin et du masculin véhiculées par les œuvres choisies à travers les “ personnages amoureux ”, moteurs de l’action à titre principal ou secondaire ou bien à l’arrière-plan de l’action.

Notre hypothèse est que les représentations sexuées des modèles amoureux proposés aux enfants s’élaborent de manière fine et complexe :

- sur les combinaisons des variables de sexe/âge/catégorie des personnages ;
- sur l’affectation d’attributs, d’actions, de fonctions, d’interactions, de trajectoire de vie ;
- sans négliger les genres littéraires, les thématiques choisies, la finalité, la morale ou l'idéologie de l’ouvrage ;
- en prenant en compte les sexes des créateurs : auteur.e.s/illustrateurs.trices.

II.2.1.2. Méthode

Toute histoire est une histoire des personnages nous dit Yves Reuter : “ Ils permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens[328] ”. De surcroît le personnage est un des éléments-clés de la projection et de l’identification des lecteurs. Certes le personnage n’est pas une personne, un être de chair et d’os, c’est une construction textuelle. Cette construction va-t-elle être la même pour les personnages féminins et les personnages masculins ?

C’est à partir du personnage amoureux, par son sexe identifiable, que se construit le sexe social, masculin ou féminin, qui va donner à voir des représentations du masculin et du féminin, des parcours possibles comme autant d’itinéraires de vie, des choix de vie grâce notamment à :

- l’imposition d’attributs physiques (couleur de cheveux, de peau, de vêtements ou de coiffure, etc.) ou moraux (qualités / défauts, valeurs ou contre-valeurs) ;
- l’assignation de fonctions sociales et familiales ;
- la mise en scène dans des activités ou des actions, se déroulant dans des lieux et un espace géographique et culturel ;

[328] L’analyse du récit, Paris, Nathan Université, collection 128, 2000, p.27

- les interactions mises en place avec l'amoureux.se ou les autres personnages variables selon leur sexe ;
- la trajectoire ou le parcours de vie qui lui est conféré.

Ce dernier point prend du relief dans la littérature de jeunesse qui, nous l'avons largement montré dans la première partie de cette thèse, est une littérature de "formation", comportant des romans d'apprentissage, des œuvres de parcours initiatique et ainsi, présentant nombre de personnages adolescent.e.s, au sortir de l'enfance, en route vers l'âge adulte, et qui veulent échapper à leur destin.

Ce sexe social, masculin ou féminin, va se moduler en fonction de l'âge. Trois âges seront donc définis : enfant, adolescent, adulte. Le sexe social va également varier en fonction de la catégorie du personnage choisie, à savoir, figures humaines ou non. En effet, dans la littérature de jeunesse, les figures des personnages sont hétérogènes, figures humaines bien sûr, fictives ou historiques, masques d'animaux réels ou anthropomorphes, personnages mythiques ou mythologiques, etc. Il s'agit de séduire l'imagination, de présenter le comportement humain sous une palette chatoyante et aussi de fournir aux enfants un outil de réflexion pour répondre aux questions psychologiques et identitaires qu'ils et qu'elles se posent.

La grille d'analyse repose sur l'articulation entre cinq modules :
- la carte d'identité de l'ouvrage,
- la couverture,
- la carte d'identité du récit,
- les personnages amoureux du récit,
- l'évolution de ces personnages.

La carte d'identité du récit

Ce module vise à recueillir le maximum d'informations générales sur l'ouvrage et le ou les récits qui le composent (cf annexe n°2).

Chaque grille élaborée porte le numéro donné par la liste de référence, ainsi que le numéro ISBN (International Standard Book Number), le titre de l'ouvrage et éventuellement celui du récit concerné dans les ouvrages comportant plusieurs récits.

Nous signalerons aussi la date de l'édition analysée et pour mémoire la date de première édition, car nous faisons l'hypothèse qu'il existe des modèles différents selon les époques d'une part et que d'autre part chaque genre littéraire présent dans la liste (album, bande dessinée, conte, roman et récit illustré, théâtre) est potentiellement lié à une époque, (par exemple le conte évoque le XVIIème siècle).

L'édition analysée est en principe celle figurant sur la liste (même éditeur et même collection, la date d'édition ne figurant pas sur la liste). Dans les cas où le ministère propose des choix multiples, c'est l'édition présente dans l'un des quatre Centres d'Animations et de Documentations Pédagogiques de Haute-Garonne qui est retenue, les CADP accueillant les classes lectures des écoles du département.

La date de la première édition[329] sera mentionnée dans deux cas de figure à l'étranger si l'ouvrage est traduit, en France si l'ouvrage a été réédité.

Les noms des éditeurs seront listés afin d'observer les répartitions par genre littéraire.

Il semble utile dans cette rubrique de mentionner les pays d'origine. Il nous intéresse de connaître : le pourcentage de création française et de traduction, et dans ce cas la répartition géographique, la répartition par sexe des auteur.e.s et des illustrateurs.trices.

Récits

Quelques ouvrages comportent plusieurs récits en général brefs. Le recueil de récits brefs produits par un auteur peut être dû au choix de l'éditeur ou de l'auteur.

[329] L'effet traduction et l'effet adaptation ne sont pas pris en compte dans le cadre de cette étude (Ex. : *Remue-ménage chez Mme K.* de Erlbruch, W. dont la comparaison avec l'édition allemande laisse apparaître des modifications importantes)

Deux cas de figure se présentent : soit il s'agit des nouvelles indépendantes, parfois écrites à des dates différentes et rassemblées dans un ouvrage par l'éditeur notamment. C'est le cas par exemple pour, *La sorcière d'avril et autres nouvelles* de Ray Bradbury et de *L'invité du jour suivi de Miriam* de Truman Capote. Dans ce cas, on compte plusieurs récits et on remplit autant de grilles que de récits. Soit il s'agit d'ouvrages composés de récits ou d'histoires (recueils) mais qui ont été conçus comme un tout, par rapport à un thème comme *Les Nougats* de Gutman. Dans ce cas, malgré le thème commun, il s'agit de nouvelles avec des personnages différents et on traite les nouvelles comme autant de récits.

Annexes

Différentes annexes peuvent figurer à la suite du récit : documentaire, biographie, publicité ou extrait d'un ouvrage du même auteur. Nous étudierons les extraits s'ils concernent notre recherche. Exemple, dans *La petite caille* de Tourguéniev figure une annexe où on peut lire des extraits de textes de Tourgueniev dont *Premier amour*. " Tantôt, je riais tout bas en évoquant un souvenir récent, tantôt, je frémissais en songeant que j'étais amoureux et que c'était bien cela… flottait doucement, se déplaçait, mais sans disparaître[330] ".

Auteur.e.s et Illustrateurs.trices

Il nous paraît important de noter le sexe des auteur.e.s et des illustrateurs.trices. La grille prévoit de pouvoir interroger le sexe de deux auteur.e.s, de l'illustrateur-trice de couverture et de deux illustrateurs.trices de l'intérieur de l'ouvrage. En effet, il est fréquent, en littérature de jeunesse de trouver des co-auteur.e.s ainsi que des illustrateurs.trices spécifiques pour la couverture.

Les catégories sont les suivantes :

- Auteur 1
- Auteur 2
- Illustrateur de couverture
- Illustrateur 1 de l'ouvrage
- Illustrateur 2 de l'ouvrage

[330] Touguéniev, I . La petite caille, Calligram, Suisse, p.43

Les *items* sont les suivants :

- Masculin/ Féminin si le sexe est identifiable,
- NSP : ne sait pas si le prénom d'un auteur/illustrateur est non-sexué ou s'il s'agit d'un pseudonyme,
- Sans objet : si par exemple il n'y a qu'un seul auteur ou si l'auteur est illustrateur.

Classification selon la liste de référence

La liste de référence opère la classification suivante des ouvrages : albums, bandes dessinées, romans et récits, contes, poésie et théâtre. Cette classification renvoie à la " forme littéraire[331] ". La classification des formes littéraires évolue historiquement et selon les points de vue adoptés. On adoptera la classification de la liste ministérielle sans modification, même si l'album est considéré comme un contenant et non comme un genre littéraire tel que le roman, le théâtre ou la poésie.

La spécificité des albums est que le sens prévu par l'auteur.e et l'illustrateur.trice doit naître de la complémentarité ou de l'opposition entre le texte et les images. Ce qui n'est pas le cas des romans ou récits illustrés où les images, le plus souvent, représentent une scène déjà décrite par le texte. Dans *Remue ménage chez Madame K* de Wolf Erlbruch, par exemple, il existe deux lectures possibles, l'une, interactive texte / images, l'autre, basée uniquement sur l'image.

Dédicace ou adressage

Certains ouvrages comportent des dédicaces par exemple : *Les trois clés d'or de Prague*, de Peter Sis.

La dédicace oriente la lecture d'un ouvrage, elle peut indiquer le sens du livre. C'est aussi une forme de connaissance de l'auteur. La dédicace de la part de l'illustrateur.trice ou de l'auteur.e, peut être placée à la fin de l'ouvrage ou en bas de la première page, comme c'est le cas dans *Chez Elle* de Béatrice Poncelet.

[331] Concernant les formes, genres et tons littéraires, on s'appuie sur les définitions de Christian Poslaniec " Formes, genres et tons littéraires ", in *Voies livres, pratiques et apprentissages de l'écrit*, V68 septembre 1994, 16 pages. Cf. aussi le site internet : pedagogie.ia84.ac-aix-marseille.fr/litt : Formes, tons genres : comment les définir ? Petits aspects théoriques ".

Dans les dédicaces, il peut y avoir :

- Un nom sexué,
- Une qualité, comme c'est le cas dans *La longue marche des dindes* que l'auteur dédie " À Élaine Schubb, éditrice par excellence. " (le problème : qui est cette Élaine Schubb ? Est-elle vraiment éditrice ?)
- Un lien parental précisé – ascendance ou descendance – : mes parents, ma fille, etc.
- Une ville : *L'Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler* de Luis Sepulveda est dédicacée à la ville de Hambourg.

La dédicace est le seul élément des " paratextes " qui sera analysé. Par " paratextes ", on entend les éléments textuels et iconographiques qui ne participent pas directement du texte de fiction. On distingue le paratexte auctorial, dû à l'auteur, qui relie le livre à certains éléments extérieurs de l'auteur, dont fait partie la dédicace, mais aussi éventuellement des notes, et l'exergue du paratexte éditorial, qui a davantage pour fonction de faire acheter le livre : la préface, la postface, le documentaire ajouté, etc.

Philippe Lane explique que la fonction des paratextes est " presque toujours de l'ordre de l'influence, voire de la manipulation, subie de manière consciente ou inconsciente. Leur vocation est d'agir sur le(s) lecteur(s) et de tenter de modifier leurs représentations ou systèmes de croyances dans une certaine direction[332] ".

De manière quantitative, on s'intéresse aux personnages sexués mentionnés et aux relations mentionnées.

Concernant les personnages, les *items* suivants sont retenus (les exemples illustrant les *items* qui vont suivre sont fictifs) :

- Un ou plusieurs personnages de sexe masculin : il s'agit soit d'un personnage individuel d'un sexe identifiable masculin, soit de plusieurs personnages ou d'un groupe de personnages de même sexe identifiable masculin. Ainsi, on peut retrouver ce genre de dédicaces : " À Pierre ", " À Jean et Jacques " ou " À mes fils ".
- Un ou plusieurs personnages de sexe féminin ("À Marie"," À l'éditrice") ;

[332] Cité par Poslaniec, C. et Houyel, C. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Hachette éducation 2000, coll. Pédagogie pratique à l'école, (*La périphérie du texte*, Paris, Nathan, Université, 1992, p. 17)

- Un ou plusieurs personnages de sexe indéterminé, le sexe étant indéterminé par la langue ou la grammaire : “ À mon élève ”, “ À mes élèves ”, “ Aux voyageurs du bus ” ;
- Un groupe mixte : “ À mes fils et mes filles ” ;
- Un groupe indéterminé : “ À ma classe ” ;
- Un personnage non humain comme une ville, un animal, etc.

Concernant les relations familiales ou personnelles ?, les *items* suivants sont retenus :

- Parents : mère / père
- Grands-parents : grand-mère / grand-père
- Enfant : fils de, fille de
- Le conjoint ou la conjointe ;
- Autre lien : on précisera s’il s’agit soit d’une autre relation familiale soit d’un autre type de lien comme “ l’amitié ”, “ l’amour ”.

Genres littéraires

Les genres littéraires permettent de classer des productions littéraires en prenant en compte des aspects de forme (poésie, récit, théâtre...), de contenu (aventure, journal intime...), de registre (fantastique, tragique, comique...) ou de style. Nous faisons l’hypothèse que les amoureux sont répartis dans tous les genres littéraires et pas seulement dans les ouvrages de genre sentimental. Nous souhaitons également avoir une vision claire de la répartition des genres littéraires dans la liste du ministère. Il nous semble en effet possible de trouver majoritaire des récits d’initiation.

La classification proposée dans la grille est la suivante :

- Aventure : récits où l'on trouve un grand nombre d'événements successifs, de revirements ;
- Sentimental : focalisation sur les péripéties d'une histoire d'amour ;
- Psychologique : focalisation sur les soubresauts psychologiques du personnage ;
- Historique : personnages fictifs évoluant dans un temps passé réel reconstitué. L'œuvre est bien documentée. Deux cas de figure sont possibles : soit l'auteur n'a pas vécu les événements décrits, il se documente et reconstitue ; soit il s'agit d'un livre relatant une autre époque que la nôtre, écrit par quelqu'un décrivant la société de son temps ;
- Policier : focalisation sur un crime et utilisation de six éléments-clés : crime, enquête, victime, coupable, mobile, mode opératoire. Selon la façon dont le crime est traité, le lecteur.trice se retrouve soit dans une analyse psychologique soir dans une analyse sociale.
- Science-fiction : c'est un merveilleux moderne. Trois critères la définissent : le décalage avec le réel, la logique et la rigueur dans l'enchaînement des faits et un style réaliste, ce qui la distingue du conte.
- Fantastique : hésitation entre deux interprétations, l'une rationnelle, l'autre irrationnelle ;
- Sociologique : focalisation sur une société donnée, comme *Léon* de Tillage ;
- Philosophique ou Poétique : focalisation sur une question existentielle, comme *La poule qui voulait pondre des oeufs d'or* de Hanna Johansen ou *Moi, un lemming* d'Alan Arkin ;
- Fiction documentaire (ou documentaire fictionnarisé) : comme les, *Lettres des îles Girafines* d'Albert Lemant ;
- Récit d'apprentissage, d'initiation, récit de vie : comme *La Longue marche des dindes* de Kathleen Karr.

<u>Le ton littéraire</u>

Le ton littéraire vise le mode d'expression du narrateur.

Nous avons repéré les possibilités suivantes :

- Comique : Selon Bergson dans *Le Rire*, le comique est “ du mécanique plaqué sur du vivant ”. Cette expression est reprise par Poslaniec : “ du… plaqué sur du… ” la définition n’est pas explicite mais on comprend. Le lecteur rit franchement.
- Humoristique : il s’agit là de références implicites qui amènent le rire ou le sourire ;
- Parodique : Nous pouvons prendre l’exemple du *Petit navigateur illustré* d’Elzbieta qui se présente comme un recueil de récits de voyage, mais dont les textes sont farfelus, ou encore *Les derniers géants* de François Place, qui est une parodie de voyage d’exploration.
- Détaché ou réaliste : ton impersonnel se veut le plus objectif possible (comme dans *Léon* de Tillage) ;
- Dramatique / Tragique : le ton usité accentue les tensions dans la narration ;
- Naïf : il simule la façon de s’exprimer d’un enfant ;
- Poétique / philosophique : Ici il s’agit souvent par l’allégorie d’amener la réflexion du lecteur,
- Autre : à préciser en temps souhaité (lyrique par exemple).

Thématiques

Par thématique, on entend la question de fond dont traite l’ouvrage, quels que soient le genre et la forme littéraires utilisés, et auquel il entend répondre.

Les ouvrages de la liste de référence se distinguent par la diversité des thématiques abordées :

- Questions existentielles : le sens de la vie, l’être humain, l’angoisse, la mort… Exemple : *Moi, un lemming* d’Alan Arkin ;
- Passage à l’âge adulte : la construction de soi, le fait de grandir, le jardin secret. Exemple : *La longue marche des dindes* de Kathleen Karr ;
- Sentiments ou émotions : l’amitié, l’amour, la séduction, les rencontres fondatrices. Exemple : *Je suis amoureux d’un tigre* de Paul Thiès ;
- Inégalités : elles peuvent être sociales (l’exclusion, la misère, le chômage, l’exploitation), ou en lien avec les discriminations (handicap, etc.) ou encore porter sur les inégalités liées au sexe. Exemple : *Rêves amers* de Maryse Condé ;
- Découvertes : d’une ville, d’un pays, de ses origines. Exemple : *Les trois clés d’or de Prague*, de Peter Sis ;

- Histoire (avec un grand H) : la guerre, le nazisme, la Shoah, la Commune, l'immigration, l'esclavage. Exemple : *Otto* de Tomi Ungerer ;
- Écologie : la nature, les rapports entre nature et culture. Exemple : *L'homme qui plantait des arbres* de Jean Giono ;
- Arts : Exemple : *Magasin Zinzin* de Frédéric Clément,
- Jeux littéraires et esthétiques, pastiches : ouvrages traitant des rapports au langage ou d'un travail sur la forme littéraire, comme chez Boileau Narcejac *Villa d'en face*, *Le coupeur de mots* de Hans Joachim Schädlich ;
- Générations, la famille, le temps. Exemple : *Verte* de Marie Despléchin ;
- Autre : A préciser.

La clôture du récit

Concernant la fin, on peut les classer en deux types :

- Une fin fermée, close : le problème est résolu pour le héros ou l'héroïne. Il n'y a pas d'autre choix possible. En général il s'agit de *happy end* ;
- Une fin ouverte : le livre peut ouvrir sur une autre histoire ou sur une fin ambiguë, qui n'est pas claire[333].

Nous pensons qu'il est intéressant de s'assurer que les types de fin sont également répartis dans les histoires qui comportent des amoureux.

Le cadre du récit

Les questions suivantes concernent le cadre du récit. Il s'agit de définir le temps, le pays et l'espace dans lesquels se déroule principalement l'histoire. Jakobson et Claude Lévi-Strauss considèrent que le personnage se construit par un effet cumulatif du texte. Les références historiques ou géographiques sont reconnues et comprises à la fois, donnant lieu à un effet de réel. C'est pour cette raison qu'il nous semble utile de répertorier les mises en scènes historiques, géographiques ainsi que l'espace où se déroule l'histoire.

[333] Alamichel, op.cit. Toutefois les catégories retenues sont plus nombreuses…

Le lecteur peut situer un personnage et prévoir certains déroulements type. Le texte est plus lisible si les personnages sont très caractéristiques, voire stéréotypés : le méchant, la princesse… Pour le temps de l'histoire, quatre modalités sont distinguées :

- Le passé :
    - Avant le XIXe siècle (en précisant les différentes époques pour mémoire), comme *Les orangers de Versailles* d'Annie Piétri dont l'intrigue se déroule sous le règne de Louis XIV ;
    - Le XIXe siècle ;
    - La première moitié du XXe siècle jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, comme dans *Macao et Cosmage* d'Edy Legrand.
- Le présent : la temporalité est délimitée par la seconde guerre mondiale jusqu'à nos jours ;
- Le futur : *Le monde d'en haut* de Xavier Laurent-Petit
- Ou un mode « atemporel » : qui traverse le temps (Carroll, *Pinocchio*)

Le pays de l'histoire

Il s'agit de définir le pays principal ou l'espace culturel où se déroule l'histoire. On distingue différentes zones géographiques : l'Afrique, les Amériques, l'Asie, l'Europe, le Grand Nord, les Îles ou encore des Pays imaginaires.

L'espace de l'histoire

Il s'agit de définir l'espace principal, en opérant une distinction entre : l'espace urbain (la ville ou la grande ville), l'espace rural (la campagne habitée par les humains, c'est-à-dire un hameau, un village ou un petit bourg) en opposition au milieu naturel non habité.

Lorsqu'il n'y a aucune prédominance, c'est que les deux espaces sont présents, alternent également. Lorsqu'un espace est référencé sans milieu, sans contexte, c'est qu'il n'est pas identifiable. Par exemple : l'intérieur d'une maison, sans représentation extérieure, ou encore le " milieu naturel " (la haute montagne, la haute mer, la banquise).

Le personnage

Le personnage est un des éléments-clés de la projection et de l'identification des lecteurs. Selon Laurence Décréau, les personnages sont " des caractères en actions ". Ils prennent un relief particulier dans les livres de jeunesse pour permettre au lecteur une identification. Pour Houyel et Poslaniec le personnage n'est pas une personne, un être de chair et d'os, c'est une construction textuelle qui va provoquer chez le lecteur " l'illusion référentielle[334] " rendue possible par la description des vêtements, du langage ou encore de la gestuelle.

Le personnage n'est pas seulement une notion littéraire, il est aussi une construction du lecteur. D'après Philippe Hamon, le personnage est un signe littéraire, un effet cumulatif d'informations, de déductions, de jugements de valeurs ; un ensemble de marques et d'indices directs et indirects, un système, un réseau d'oppositions, de transformations.

En règle générale, le personnage dispose :

- d'un nom et de dénominations dont il est l'objet : un nom propre, un prénom, un patronyme, un surnom ;
- d'un portrait composé d'un corps, d'une voix, d'un style, des vêtements, des traits et attributs psychologiques, intellectuels… ;
- d'une biographie : son âge, son état civil, son hérédité biologique et sociale, un passé, etc.

Des rôles thématiques peuvent renvoyer à des catégories psychologiques (l'hypocrite, le jaloux, etc.) et socioprofessionnelles (le banquier, le professeur, etc.). Il permet au récit de véhiculer du sens et des valeurs. Il est constitué par un ensemble de fonctions et d'informations : un être (des attributs), des actions, un système de valeurs, une fonction narrative typologique (une situation dans le récit, dans un genre littéraire).

Le nom propre du personnage, la description du décor, la description de ses vêtements, les objets auxiliaires comme concrétisation de certaines de ses qualités (la baguette magique

[334] Houyel Ch, Poslaniec Ch. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation, coll Pédagogie pratique à l'école. 2000
[334] Décreau L. *Ces héros qui font lire.* Paris : Hachette Education, Didactique, 1994

de la fée, le sceptre du roi...), les références à des histoires connues qui peuvent servir pour la détermination de leur destin.

On peut distinguer trois types de personnages :

- Des personnages référentiels : qui peuvent être historiques, mythologiques, ou sociaux… par exemple des “ types ”, comme l’instituteur ou la directrice d’école. Ils renvoient à un sens culturel, et ils produisent un “ effet de réel ” quand ils sont reconnus.
- Des personnages-embrayeurs : ce sont des porte-paroles, des chœurs, tels les tenants dans *Le pont de pierre et la peau d’images* de Daniel Danis ; ils peuvent aussi être des bavardes ou l’ivrogne dans *L’homme à l’oreille coupée* de Mourlevat.
- Des personnages-anaphore. Ce sont des signes mnémotechniques pour le lecteur et ont pour fonction d’organiser de manière cohérente le récit. Ainsi, la référence au père et à la mère permet de faire comprendre aux lecteurs que le personnage fait partie d’une famille.

Un personnage donné peut être polyvalent. C’est le cas de Leroy Moor dans *Trèfle d’or* de Jean François Chabas. Leroy est l’esclave qui voit la famille des propriétaires sans être vue d’eux. Il est à la fois anaphorique et référentiel.

La perception du personnage principal dépend du mode de présentation du texte, mais aussi de l'univers culturel du lecteur**.** On peut dire qu'un texte est lisible (pour telle société à telle époque donnée) quand il y aura coïncidence entre le héros / l’héroïne et un espace moral valorisé reconnu et admis par le lecteur / la lectrice.

Le héros / l’héroïne a des qualités que ne possèdent pas les autres personnages du récit. Il apparaît plus fréquemment que les autres personnages. Il peut être seul ou accompagné par un autre personnage.

Le héros / l’héroïne est un.e médiateur.trice, il.lle fait, il.lle agit, il.lle vainc, il.lle est glorifié, il.elle sait, il.elle participe à un contrat qui le pose en relation à la fin du récit. Il n’est pas exempt de convention dans la mesure où chaque genre a son héros, désigné avec des marques spécifiques. C’est la tâche que nous nous fixons : d’identifier les spécificités des

personnages amoureux qu'ils soient héros, héroïne, personnages secondaires ou d'arrière-plan.

Nous nous intéressons également au nom propre du personnage, à la description du décor, à la description de ses vêtements, aux objets auxiliaires comme concrétisation de certaines de ses qualités (la baguette magique de la fée, le sceptre du roi...), les références à des histoires connues qui peuvent servir pour la détermination de leur destin**.** En somme, le récit est construit de signes dont on peut décrire la distribution, la combinaison. Le personnage a donc une dimension, voire une constitution, sémiologique.

La notion de personnage sexué

La base de la grille étant le personnage sexué, la première définition à apporter est celle de la sexuation, masculine ou féminine. On ne doit jamais déduire ou utiliser les stéréotypes traditionnels ou son " intuition " pour décider de la sexuation d'un personnage. Cette précaution concerne notamment les images des albums.

Ainsi par exemple :

- la couleur seule ne servira jamais à sexuer un personnage ;
- la situation non plus.
    - Par exemple : sur la couverture de *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Brown l'on voit à l'arrière-plan un couple, avec une fille, identifiable à sa couette. Pour autant on ne peut déduire du personnage qui lui fait face en lui offrant une fleur que c'est un garçon. Sinon c'est adopter le stéréotype.

C'est donc à partir d'un des trois critères suivants que l'on considère le personnage comme étant " sexué ":

1. un prénom masculin ou féminin. Les prénoms des personnages ne sont pas gratuits: ils peuvent signaler un sens allégorique, un type ou une onomatopée. Dans *La Forêt des Lilas* de la Comtesse de Ségur, le ministre s'appelle Léger, le roi, Turbulant, la reine, Fourbette et le page Gourmandinet. Dans *Je suis amoureux d'un tigre,* les parents de Benjamin se nomment Roméo et Virginie. Ces noms sont des condensés de

programmes narratifs ; encore faut-il que ces programmes narratifs soient décodés par les jeunes lecteurs. trices.

2. un attribut “ traditionnellement ” sexué[335], concernant la coiffure. En ce qui concerne la coiffure masculine, on retrouve généralement ces caractéristiques physiques : barbe, moustache, cheveux très courts ; quant à la coiffure féminine, ce sont plutôt: cheveux longs, tresses, couettes, etc.
3. un attribut “ traditionnellement ” sexué[336] concernant les vêtements. Pour les vêtements féminins, une jupe ou une robe ; et pour les vêtements masculins : un nœud papillon, une cravate, une casquette, un chapeau melon, ou des bretelles.

Si le personnage ne possède aucune des trois caractéristiques, il sera considéré dans l’étude de sexe non identifiable ou indéterminé.

Dans un texte, le sexe n’est pas non plus une évidence. En effet, le genre grammatical, “ le sexe fictif ”, selon certains grammairiens, peut être source d’indétermination.

Le genre grammatical ne sera pas considéré comme un indice de sexuation. Le lapin ou la fourmi seront considérés comme des “ indéterminés ”. En revanche, dans *Le cochon a l’oreille coupée*, le cochon au sexe indéterminé sur la couverture devient masculin dès la lecture de la première page : “ Les enfants du fermier avait baptisé le premier Noël et le second Léon. ” (non paginé)

[335] Dans un contexte européen.
[336] Dans un contexte européen.

Le personnage amoureux

Le personnage est considéré comme personnage amoureux s'il exprime cet amour directement : " Ben, tu ne serais pas un peu amoureux? J'ai le cœur qui tremble comme une soucoupe… Elle me plaît cette petite les cheveux au vent [337] ", ou encore " Toute la classe sait que Soufi est amoureux de moi[338] ".

Le personnage sera également signalé comme amoureux si le texte peut stimuler l'imaginaire amoureux du lecteur.trice : ce sont bien les lèvres juteuses de Molly Vide Gousset qui attirent le héros d'Anthony Horowitz dans *Le diable et son valet*. En effet, " les transformations corporelles, l'art, la littérature fournissent maints indices équivoques qui n'échappent pas au regard des jeunes personnes[339] ".

Toutes les répliques feront l'objet d'une notation exhaustive à la fin de la grille d'analyse de l'ouvrage qu'il s'agisse de premières amitiés électives, d'initiation à une culture sentimentale, d'apprentissage des conduites amoureuses, comme par exemple la narratrice de *Mon je-me-parle* qui évoque la manière dont un garçon de sa classe montre ses sentiments à Aude : " Axel fait les yeux doux à Aude ! Parfaitement ! Il lui fait les yeux doux, doux, doux ![340] ".

Lorsque le personnage sera identifié en tant que personnage sexué puis personnage amoureux, il sera critérié dans les items qui suivent.

La catégorie du personnage

Dans le corpus sélectionné, trois catégories sont identifiées et retenues :

- des humains : des êtres de fiction ou des personnages historiques (exemple : Shakespeare dans *Le diable et son valet* de Horowitz) ;
- des animaux, des objets humanisés : sous une apparence animale ou d'objet qui peut être plus ou moins imaginaire, légendaire ou mythique, ils sont dotés d'un comportement essentiellement humain; les critères les plus importants (non

[337] *Re-création,* Charlotte Legault, éditions du Rouergue, 2000, non paginé.
[338] *Verte,* Marie Despléchin, L'école des loisirs, p.22
[339] Houbre, G. *La Discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*, Plon, col. " Civilisations et Mentalités ", 1997, p.39
[340] Pernusch, S. *Mon je-me-parle* Casterman, 1996 p 40.

cumulatifs) du comportement humain, et par conséquent de l'humanisation, sont les suivants : être habillé, être debout, vivre dans des maisons, avoir des activités spécifiquement humaines comme *Le loup, mon œil* de Susan Medaugh qui met en scène des cochons humanisés ;

- des animaux ou éléments naturels, philosophiques, doués de parole (animaux ou éléments naturels qui échappent à leur destin animal). Exemple : *Le journal d'un chat assassin* d'Anne Fine, *La Reine des fourmis a disparu* de Fred Bernard.

Comme dans les fables et dans les contes, ces personnages dépassent leur catégorie naturelle sans pour autant rejoindre le " peuple des humains ".

Ainsi c'est à partir du personnage amoureux, par son sexe identifiable, que se construit le sexe social, qui va donner à voir des représentations du masculin et du féminin, des parcours possibles comme autant d'itinéraires de vie, de choix de vie.

L'âge du personnage

Dans l'étude, trois âges seront répertoriés : l'adulte, l'adolescent, l'enfant.

Si l'enfant et l'adulte ne posent pas de problème de définition, il est bien difficile de donner un âge précis d'entrée dans l'adolescence. Par exemple pour les filles, le début du développement des seins (caractéristique de l'entrée dans la puberté) s'étend en moyenne de huit (8) à treize (13) ans dans nos sociétés occidentales. Dans les livres, le personnage adolescent se définit comme l'être en rupture par rapport au temps de latence de l'enfance, un personnage dont l'équilibre de l'enfance est perturbé : il est en démarche de résolution de problème. En somme, il est soumis à un environnement qui ne correspond plus à ses désirs, à ses attentes ; ses repères sont en train de changer, il doit repenser tout ce qui l'entoure pour construire son sentiment d'identité en tant qu'homme ou en tant que femme et en fait répondre à la question : " Mais qui suis-je ? " et à celle qui en découle : "Qui voudrais-je être ? ".

Dans des œuvres destinées au cycle 3, l'enfant est celui qui a l'âge du lecteur, alors que l'adolescent est le personnage qui a quelques années de plus que le lecteur.

Dans quelques livres, on suit l'évolution du personnage (*Exemples : Léon, Otto, Little Lou, La petite sirène)* qui de bébé ou d'enfant devient adolescent : on considérera l'âge final du personnage pour l'analyse au niveau de la grille.

Le personnage et la narration

Le narrateur d'un récit est généralement pour le jeune lecteur celui qui raconte l'histoire. En réalité dans un roman, l'instance narrative comprend deux personnages fictifs : celui qui raconte, celui à qui il s'adresse. Ce dernier est généralement appelé lecteur fictif.

Houyel et Poslaniec distinguent deux types de narrateurs:

- Le narrateur-personnage ou en "je". Il raconte à la première personne. Il peut être le personnage principal comme dans *Ba* de Chabas ou un témoin oculaire, le petit-fils dans *Trèfle d'Or* du même auteur,
- Le narrateur alterné comme dans *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, *L'enfant océan* de Jean Claude Mourlevat ou encore *Verte* de Marie Despléchin.

A contrario, un album tel que *Chez elle* de Béatrice Poncelet est organisé de façon complexe: les personnages principaux existent, mais la trame narrative est si ténue que l'interprétation devient difficile.

Catherine Tauveron rappelle qu'on ne distingue traditionnellement que deux formes narratives de base : la narration à la troisième personne (le narrateur ne figure pas dans l'histoire si bien qu'on a tendance à croire qu'il n'existe pas…) et la narration à la première personne. Le narrateur omniscient, la voix off, utilise la troisième personne. Alors que le narrateur à la première personne est endossé par un personnage qu'il soit personnage principal, secondaire ou simple témoin (*Mon je-me-parle*). Dans un même récit, soit pour varier les points de vue (*Une histoire à quatre voix*), soit pour avoir un "relais de narration" (*L'enfant océan*), plusieurs narrateurs peuvent se succéder pour donner des témoignages partiels. Les deux peuvent être d'ailleurs combinés, comme dans *Verte,* où les différents narrateurs permettent de varier les points de vue mais aussi de faire avancer le récit. Le chat du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine est un support de narration à la première personne.

Dans cette recherche, nous nous intéresserons au narrateur en “ je ”: en effet, être narrateur suppose une plus grande implication dans le récit et ainsi donne “ du poids ” au personnage. Donne-t-on plus la parole au personnage de sexe masculin ou féminin, en général ? Qui est narrateur dans les situations d’émois amoureux ?

Les rôles des personnages

“ Toute œuvre dont la composition est vraiment serrée contient une hiérarchie. L'écrivain confère à ses personnages un rang déterminé, dans la mesure où il en fait des personnages principaux ou des figures épisodiques. Et cette nécessité formelle est si forte que le lecteur cherche instinctivement cette hiérarchie[341] ”.

On distingue trois catégories de personnages : le personnage principal, le personnage secondaire et le personnage d’arrière-plan.

Le personnage principal, c’est le héros ou l’héroïne[342] de l’histoire, ainsi que celui ou celle qui est à part équivalente ou quasi-équivalente avec lui / elle. Il / Elle est au centre de l’histoire et des événements : il / elle peut en être affecté ou avoir une influence sur eux. Il / Elle apparaît d’un bout à l’autre du récit. Nous nous interrogeons sur le cas particulier des héroïnes. Y aurait-il des caractéristiques de l’héroïsme au féminin, des valeurs qui se distingueraient des modèles masculin ou au contraire des similitudes suggérant un franchissement de la barrière de genre ? Comme par exemple *Fantômette* de Georges Chaulet inventée en 1961, que l’auteur décrit ainsi : “Je savais qu’elle serait appréciée par les gens qui aiment les femmes… [Je voulais mettre] les filles en avant. Je voulais montrer qu’elles sont capables de faire aussi bien que les garçons, sinon mieux. Qu’elles peuvent elles aussi conduire un hélicoptère, faire de la plongée sous-marine, capturer un bandit d’une prise de judo[343] ”.

[341] Lukács, G. *Problèmes du réalisme,* Paris, 1975, p. 40.
[342] Sur le rôle du héros et la question de l’identification, cf. article “ Identification (dans la lecture). Le problème du héros ”, in *Guide de la littérature de jeunesse*, date ?
[343] Vives, M. *Têtu* 24/03/2011.

Le personnage secondaire est partie prenante de l'histoire ; il fait avancer le récit et/ou exerce une influence sur le personnage principal. Il ne peut intervenir qu'épisodiquement[344]. Quant au personnage d'arrière-plan, il apparaît ponctuellement dans l'histoire, soit dans les images de façon anonyme, soit dans le texte en étant cité.

Les deux premières catégories définissent des " personnages protagonistes " qui modifient le cours de l'histoire et/ou sont affectés par les événements. D'une manière générale, les protagonistes font avancer l'histoire. Dans la troisième catégorie, se classent les " figurants ".

Les critères suivants servent à déterminer le rôle du personnage : le titre de l'ouvrage , la fréquence d'apparition, la place dans la logique du récit, le degré de transformation du personnage par les événements de l'histoire, le degré de modification du cours de l'histoire par le personnage.

Hypothèses liées aux personnages

Il y a autant de personnages masculins et féminins, héros ou personnages secondaires.

Quand le personnage principal (PP) est masculin, les personnages féminins sont personnages secondaires ou d'arrière plan.

Quand le personnage principal est une fille, le couple a le statut de personnage principal.

Les enfants sont présentés uniques ou orphelins pour mieux prendre leur envol de l'enfance, pour bénéficier d'une autonomie, pour exercer leur propre liberté dans l'histoire.

Un tableau récapitulatif permet le décompte des protagonistes individuels selon leur sexe (trois possibilités : masculin / féminin / indéterminé), selon leur âge (quatre possibilités : adulte / adolescent / enfant / indéterminé), selon la catégorie du personnage (trois possibilités :

[344] Dans nos ouvrages, interviennent en fait deux types de personnages secondaires : les récurrents au cours du récit et les épisodiques. Cependant ils seront traités comme une seule catégorie.

humains / animaux humanisés ou autre personnage humanisé / animaux réels et éléments naturels doués de parole).

Aucune réponse ne doit être extrapolée : l'information recueillie doit être mentionnée explicitement. Par exemple : *Mme K* est femme au foyer ; *Mélusine* est femme de ménage.

Dans la grille, seuls les personnages principaux et secondaires feront l'objet d'une analyse approfondie. Le personnage d'arrière-plan ne fera l'objet d'un comptage que s'il est mentionné comme amoureux, comme par exemple la jeune fille dans *Le magicien d'OZ* évoquée plus haut car le bûcheron, amoureux, l'épouse. Le lecteur n'en saura pas plus sur elle car le bûcheron quitte le village juste après les noces.

Lieu privilégié de mise en scène

Trois modalités seront analysées pour connaître le lieu privilégié ou dominant de mise en scène : public / privé ; ouvert / clos ; intérieur / extérieur. Nous cherchons à savoir si la mise en scène dans l'espace des personnages est liée au sexe du personnage et où se situe la rencontre.

Espace privé, espace public

Nous considérons comme espace privé des lieux comme la maison, le jardin, etc. *A contrario*, un espace est dit « public » lorsque l'action se passe dans la rue, un musée, un magasin…

Espace ouvert, espace clos

Les espaces ouverts sont l'océan, la mer, la prairie, la forêt, la ville, le grand Nord. Par exemple, la plaine de *La longue marche des dindes* ou le grand Nord dans *Le garçon qui voulait devenir un être humain* de Jorn Riel. Cependant, la barque sur la mer Méditerranée de *Dis-moi* May Angeli est considérée comme un espace clos, de même que le jardin dans *L'oiseau bleu* de Mme d'Aulnoy.

Un espace clos est un espace borné : un magasin, une cuisine, une chambre, une salle de classe, une maison, un musée, un train, un appartement, une salle de cinéma, un restaurant,

une librairie mais aussi une barque, une fourmilière, un jardin qui sont bornés dans l'espace. Le parc d'une *Histoire à quatre voix* et l'île dans *L'île du Monstril* et *Macao et Cosmage* doivent être classé dans les espaces clos.

Espace intérieur, espace extérieur

L'intérieur est représenté par la maison, le magasin, le château, le tunnel, la chambre, le bistrot. L'extérieur sera représenté par le jardin, l'île, le parc, la forêt, l'océan.

Les espaces peuvent ainsi cumuler plusieurs caractéristiques : le jardin d'une maison est un lieu privé, clos, extérieur ; le jardin public est un lieu public, clos, extérieur.

Famille

Dans la littérature de jeunesse pour le cycle qui nous occupe, la mise en scène de la famille n'est pas au premier plan. Nous avons vu dans la première partie que selon Houyel et Poslaniec, la mention d'une famille pouvait tenir place de décor. C'est pourquoi, il n'est pas procédé à une photographie de toutes les familles, mais la famille est succinctement interrogée dans notre grille à partir du personnage amoureux. On cherche à savoir s'il appartient actuellement à une famille, quelle est sa place dans cette famille, quelle est la composition de la famille et enfin si la famille est mentionnée comme adoptive ou d'accueil.

En effet, dans les romans pour la jeunesse, nombre de héros sont sans attaches familiales. Deux explications peuvent être apportées à cet état de fait. D'une part, selon L. Décréau, " pour apprivoiser, séduire et captiver des lecteurs peu familiarisés avec l'écrit, il convient avant tout d'émouvoir et d'émouvoir avec violence[345] " d'où la prédilection pour des situations douloureuses ; d'autre part, en coupant ainsi les liens du héros, on autorise et favorise davantage le passage à l'âge adulte et la construction de soi comme adulte.

Notons dans la liste de référence du cycle 3 qu'il existe de véritables orphelin.e.s : Benjamin dans *Je suis amoureux d'un tigre* de Paul Thiès, le héros du *Diable et son valet* de Anthony Horowitz, Otto dans *Oma, ma Grand mère à moi* de Peter Härtling ; ou orphelin de mère comme Simon dans *La longue marche des dindes*. Il existe aussi dans le corpus un

[345] Décréau. L*, Ces héros qui font lire.* Paris, Hachette Education, Didactique, 1994.

nombre important de “faux orphelins ”. Ce sont des enfants que les hasards de la vie ont séparés de leurs véritables parents. Nous avons par exemple, la fillette dans *Maman-dlo* d’Axel Godard dont la mère travaille en métropole.

Fonctions sociale et métier

Toutes les mentions liées à une fonction sociale (prince / princesse, écolier / écolière) ou à un métier (policier / policière, pharmacien / pharmacienne) seront listées pour les personnages amoureux. Nous faisons l’hypothèse qu’il existe une hiérarchie sociale entre les personnages amoureux féminins et masculins.

Traits de caractères et attributs

Pour chaque personnage seront relevées au maximum trois caractéristiques de traits de personnalité ainsi que trois caractéristiques d’attributs, qui peuvent concerner : le physique, la coiffure ou l’habillement, des objets. Il s’agit de relever des éléments qui, par leur récurrence “font partie”, “font corps” avec le personnage. Nous faisons l’hypothèse que les listes de traits de caractère ou de personnalité seront différentes selon qu’il s’agit d’un amoureux ou d’une amoureuse.

Culture d’origine

Les notations rencontrées peuvent être diverses, désignant parfois la religion, parfois l’origine géographique d’un pays ou d’un continent. Les mentions ne sont donc pas homogènes (par exemple : juif, maghrébin, noir, musulman, etc.).

Dans les attributs seront notées : la couleur de peau, la culture d’origine, la religion, si elles sont spécifiées, par exemple *Les premiers jours* d’Errera, “Rebecca Guerrero ? Absente. Malade ? Non partie pour toujours… Il paraît que les juifs doivent s’en aller”.

Mort d’un personnage

Des héros meurent-ils et de quel sexe sont-ils ? Fait-on plus mourir les personnages féminins ? C’est le cas dans *La petite sirène* d’Andersen, par exemple.

Ce qu'il faut retenir du chapitre II

L'ouvrage

Cette première partie de la grille d'analyse vise à évaluer la répartition des éditeurs choisis sur la liste, le taux de création et le taux de création française, la part de traduction et la distribution des éditions autres que françaises. Et bien sûr, la proportion d'amoureux parmi les personnages des récits étudiés.

Le récit

Cette deuxième partie de la grille d'analyse nous permettra d'éclairer le corpus à l'aulne de la répartition sexuée des auteur.e.s, illustrateurs.trices.trices.

La dédicace oriente la lecture d'un ouvrage, elle indique le sens du livre. C'est aussi une forme de connaissance de l'auteur. Nous vérifierons si les dédicaces constituent une aide à l'interprétation du texte. Nous verrons si les ouvrages où sont présents nos amoureux et amoureuses sont également répartis par genre littéraire, ton littéraire et thématique ou si leur présence est circonscrite. Enfin nous nous attacherons à définir si la clôture du texte offre une spécificité et si le cadre du récit est modifié selon que le texte présente des personnages amoureux ou pas.

Le personnage

Il est un des éléments clés de la projection et de l'identification des lecteurs. Le personnage se compose de plusieurs ingrédients :

- un environnement (milieu géographique, historique, social, une culture, une origine, etc.),
- un être humain ou humanisé (un nom, des désignateurs plus ou moins variées, un âge, etc.),
- un dire (des pensées intérieures et des paroles),
- un faire (un programme narratif et un rôle ou pas dans la narration).

Dans la vie, les hommes et les femmes ne sont pas dans des positions sociales équivalentes. La place occupée par les personnages masculins est-elle plus valorisée ? Comment se jouent les hiérarchies sociales chez nos amoureux de papier ?

Dans le couple en formation, qui est le personnage principal, qui est le personnage secondaire, qui est personnage d'arrière plan ?

Dans la construction culturelle de l'espace, les règles sont subtiles. Les anthropologues ont montré que la division entre espaces publics et espaces privés s'associe à un statut inférieur de la femme. Dès lors, où a lieu la rencontre, dans la mesure où les filles sont représentées plus volontiers à l'intérieur alors que les garçons sont eux présentés à l'extérieur ? Ces mises en scènes entre privé / public, intérieur / extérieur et clos / ouvert feront l'objet d'une analyse.

Par ailleurs, concernant la place dans la famille, nous avons constaté qu'un grand nombre de personnages principaux des ouvrages de la liste de référence du cycle III sont soit de véritables orphelin.e.s, soit de faux.sses orphelin.e.s, qui sont des enfants que les hasards de la vie ont séparés de leurs véritables parents. Cette autonomie de fait permet-elle une rencontre amoureuse plus aisée ?

Chapitre III. La réception des œuvres par les élèves

A l'école, les élèves sont considérés comme des sujets apprenants et pas comme des sujets recevant une œuvre. La recherche s'intéresse plus à la question de quelles mises en œuvre de situations pédagogiques pour la réception que de réception proprement dite.

- Comment les élèves reçoivent-ils les œuvres ?

II.3.1.1. La notion de réception : éléments de définition

La notion de " réception " recouvre des objets et des méthodes variés. Le terme renvoie à l' " esthétique de la réception ", développée par Hans Robert Jauss en 1966 dans son ouvrage *Pour une esthétique de la réception*. Selon lui, on ne peut parler d'œuvre littéraire qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains ou de la postérité. Une œuvre ne peut être stable et univoque mais au contraire co-construite par l' " horizon d'attente " des lecteurs, c'est-à-dire l'ensemble des conventions et des références partagées par celui-ci. Le lecteur participe à l'actualisation du sens de l'œuvre et en déployant son système de normes esthétiques sociales et culturelles. Jouve souligne dans cette perspective que, " la lecture d'une œuvre nouvelle s'inscrit toujours sur le fond des lectures antérieures et des règles et codes qu'elles ont habitué le lecteur à reconnaître. Elle mobilise également son expérience du monde. Aussi, la lecture est- elle toujours une perception guidée[346] ".

Dès lors, la réception d'une œuvre littéraire est considérée comme " processus socio-historique lié à un horizon d'attente culturellement défini[347] ". Elle donne un rôle actif au lecteur, à la lectrice, qui produit la signification à partir de ses valeurs personnelles, sociales et culturelles. La lecture littéraire est dynamique, innovante et transforme le lecteur en lui ouvrant une nouvelle vision du monde. L'acte de lecture se présente ainsi comme une " résolution d'énigmes " posées par le texte, aidé par ce qu'Iser appelle " le répertoire " du lecteur, c'est-à-dire son système de normes sociales, historiques et culturelles.

[346] Jouve, V. *La lecture*. Edition Hachette livre, Paris, 1993, p.24.
[347] Eco, U. *les limites de l'interprétation*. Ed. Grasset & Fasquelle, Paris, 1992, p.80.

Le concept d'horizon d'attente est lié à la notion d'écart esthétique. Jauss explique qu'il s'agit de " la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un changement d'horizon[348] ".

Si on comprend bien que la notion d'écart esthétique est importante dans la mesure où elle explique l'accueil fait à une œuvre novatrice, elle nous intéresse à deux niveaux dans le contexte qui nous occupe : tout d'abord au niveau des jeunes lecteurs d'âge scolaire où tout est nouveau, la notion d'écart esthétique évoque la compréhension ou pas du monde, répond ou pas à l'attente du jeune lecteur, le dépasse, le déçoit ; ensuite pour le point de vue des concepteurs de la liste et des enseignant.e.s qui s'y référent. D'après Jauss, l'écart esthétique " satisfait le désir de voir le beau reproduit sous des formes familières, confirme la sensibilité dans ses habitudes, sanctionne les vœux du public, lui sert du sensationnel sous la forme d'expériences étrangères à la vie quotidienne convenablement apprêtées, ou encore soulève des problèmes moraux, mais seulement pour les résoudre dans le sens le plus édifiant, comme autant de questions dont la réponse est connue d'avance[349] ". Si nous suivons le raisonnement de Jauss, la liste de références qui nous occupe, ne peut être que normative et édifiante.

II.3.1.2. La notion de réception chez le jeune lecteur ou la jeune lectrice

Nous pouvons nous poser la question du guidage de la perception pour les jeunes lecteurs et lectrices, qui, par définition, n'ont que peu de lectures antérieures, de règles et de codes, de valeurs personnelles, sociales et culturelles et par conséquent de répertoire.

Les travaux sur la réception des œuvres littéraires par les élèves sont rares : ils concernent plutôt les adolescent.e.s. Citons par exemple *Les mangados*[350]sur la réception des mangas parmi les ados ou encore *Hélène et les garçons : une éducation sentimentale* de Dominique Pasquier (Esprit, juin 1994) où la question de la " grammaire amoureuse " est abordée et un article d'Eric Maigret, dans *Réseaux, Strange grandit avec moi*[351] sur la nécessité des études de réception quand on travaille sur les stéréotypes. Pour la tranche d'âge qui nous intéresse, il s'agit essentiellement des travaux de Catherine Tauveron qui se centrent sur la manière d'organiser la réception des œuvres mais pas sur la réception proprement dite.

---

[348] Jauss, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p.53
[349] Jauss, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p.58.
[350] Détrez Ch., Vanhée O. *Les mangados : lire des mangas à l'adolescence*, BPI/Centre Pompidou, 2012
[351] Maigret, E. *Strange grandit avec moi. Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super héros.* In: *Réseaux*, 1995, volume 13 n°70. pp. 79-103.

Nous avons signalé le travail de Jean Louis Fabiani, *Des pavés dans la mare*, au colloque de l'Association romande de littérature pour l'enfance et la jeunesse (AROLE), en 1977. Cet auteur s'intéresse à la lecture dans le champ du loisir : même si cette recherche n'est pas le champ de la lecture scolaire qui nous occupe ici, nous pensons que son analyse peut apporter des éléments de réflexion. Dans une contribution de 2005 au colloque d'AROLE, il fixe les cinq transformations qui voient naître la littérature de jeunesse. Nous avons déjà évoqué les deux premières qui sont liées au changement de place accordé à l'enfant dans les familles et l'intérêt porté à ses propres dispositions artistiques et créatives d'une part et l'importance de la lecture précoce d'autre part. Il devient vital d'organiser le plus tôt possible la rencontre du jeune enfant avec le livre et l'image. Le troisième changement est la démultiplication des images (cinéma, télévision, affiches…), où parallèlement à cette période, le livre perd son statut privilégié. Tous ces changements renouvellent profondément l'approche et le rôle de la lecture. Les prescripteurs.trices de lecture sont ébranlés. Cette mutation conduit à ce que Fabiani appelle une " exigence de diversité culturelle " qui interdit les hiérarchisations entre productions et surtout entre les formes de réception : " on peut ainsi considérer que certaines formes de réception de sous-littérature sont plus créatives que des activités de consommation passive orientée vers les produits légitimes[352] ".

La dernière transformation est, semble-t-il, la plus difficile à caractériser : " comment croyons-nous aux images, quels effets ont-elles sur nous ?[353] ". En effet, souligne l'auteur, nous semblons actuellement démunis sur la bonne façon de lire les images. Elles sont traitées de manière instantanée comme l'exige la consommation culturelle actuelle. À ce propos, nous nous attarderons plus spécifiquement dans la troisième partie de cette thèse sur les couvertures des ouvrages de notre liste, car ils sont un seuil de lecture, qui va déclencher tout l'éventail de lecture allant de la réservée (qui consiste à lire à l'économie, uniquement pour répondre aux questions de l'enseignant.e) à la passionnée.

Pour l'heure et toujours dans le champ de la lecture loisirs, Jean Louis Fabiani constate qu'après s'être intéressé du *baby boom* jusqu'aux années quatre-vingt aux

[352] Fabiani, JL. *Images locales, images globales. Flux, traductions et détournements dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Colloque AROLE, 2005, p.4
[353] Ibid.p.5

populations éloignées du livre et de la lecture, la sociologie du lire s'est attachée à justifier un constat empirique sur le manque d'attractivités de la lecture notamment chez des populations censées lire beaucoup. Le constat est plus nuancé. La lecture se féminise. Les filles tendent à lire plus que les garçons quels que soient les contextes. Cette différence apparaît très tôt. Les quinze – vingt-quatre ans lisent moins, mais les inscriptions en bibliothèque augmentent. La difficulté de l'observation scientifique lectorale réside dans la grande diversité de cette pratique culturelle.

" C'est le processus de hiérarchisation sociale qui rend méconnaissable la pratique liseuse[354] ". C'est seulement à partir de ce constat que des travaux comme ceux de Bernard Lahire ou de Catherine Tauveron sur les modalités d'appropriation du texte qui supposent une co-construction du texte par l'auteur.e et le lecteur ou la lectrice trouvent leurs sens.

La place de la littérature de création interroge d'autant plus que la limite entre lecture scolaire et lecture plaisir est devenue ténue. Parallèlement à cela, Jean Louis Fabiani rappelle que nombre d'illustrateurs.trices se glorifient d'avoir été mauvais élèves et d'être des autodidactes. Il s'interroge alors sur la définition que donne Alison Lurie de la littérature de jeunesse dans son ouvrage *Ne le dites pas aux grands*, la qualifiant de subversive, imaginative, anti-conventionnelle et libérée de tout aspect mercantile. C'est justement cette affirmation comme quoi il existerait entre le jeune enfant et l'artiste une harmonie préétablie qu'interrogeaient déjà en 1977, Jean-Claude Chamboredon et Jean Louis Fabiani[355]. Ils évoquaient l'avènement dans la socialisation du jeune enfant au travers de la littérature de jeunesse d'un alliage de conservatisme libéral et de spontanéisme libertaire. Trente ans plus tard, Jean Louis Fabiani constate que" la définition de ce rapport complexe à l'apprentissage est devenue, avec la généralisation de l'impératif de créativité, la forme dominante des justifications des dispositifs d'inculcation[356] ".

En d'autres termes, la dérision est devenue la norme. Comment apprendre la dérision ? Ou encore comment aider les enfants à se retrouver et donc à jouer avec le texte si la norme

[354] Ibid.p.6
[355] Chamboredon, J C. Fabiani, J L. *Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance*, Actes de la recherche en sciences sociales, 1977, n° 13, p. 60-80 et n° 14, p.57-74.
[356] *Images locales, images globales. Flux, traductions et détournements dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Op.cit, p.22

est subversion de la norme “ dans alliage de conservatisme libéral et de spontanéisme libertaire ” ?

Dans les Actes du colloque *Enfance et culture*, fait par le Ministère de la Culture en 2010, nous nous sommes intéressée à l’article de Bérénice Waty, *Y a Dora sur mes chaussettes, Rapports à la lecture des 3-6 ans et leurs représentations sur le monde du livre ?* Bien que la tranche d’âge soit celle qui précède celle qui nous préoccupe, cet article nous intéresse pour plusieurs raisons.

Dans un premier temps, il montre la situation paradoxale de ces grands lecteurs, qui ne savent pas lire car, “ ils ne décodent pas le système de lettres et de sons et n’établissent pas la relation entre les séquences de signes graphiques d’un texte et les signes linguistiques propres à une langue[357] ”. L’auteur.e. montre aussi que les livres sont pour ces jeunes enfants localisés dans leur univers de référence et personnel : chambre ou salon mais jamais à l’école.

Dans un second temps, l’article évoque la réception littéraire des filles et des garçons. Ils n’ont pas les mêmes goûts : aux filles, le plaisir de lire des histoires où il est question de princesses, de nouveau-nés ; aux garçons les histoires de bagarres et de monstres. Il existe des sujets mixtes comme les histoires de sorcières et d’animaux. Bérénice Waty constate malgré tout que les garçons écoutent les histoires plébiscitées par les filles pour “ savoir ce qui arrive ” ; et que les filles suivent les histoires de combat, principalement pour critiquer cette attitude et mettre en avant leur désapprobation.

Mais, les belles histoires ont une fin. Ces jeunes lecteurs et lectrices enthousiastes entrent au cours préparatoire où l’apprentissage proprement dit de la lecture et la lecture solitaire vont avoir raison de cette lecture joyeuse et collective de la maternelle. Les enfants passent du statut “ d’écouteur détendu à celui de lecteur ”.

Puis, au cycle 3, les illustrations, tout comme la lecture à haute voix, disparaissent. Il faut se concentrer : “ plusieurs éléments s’additionn[ant] pour transformer intégralement le

[357] Waty, B. *Y a Dora sur mes chaussettes ! Rapports à la lecture des 3-6 ans et leurs représentations sur le monde du livre ?* in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/waty.pdf, Paris, 2010, p.773.

rapport de l'enfant à la lecture : une moindre place à l'imagination qui galope en écoutant le " raconteur ", une attention maximale sur le décodage des mots, une injonction scolaire à lire des textes sélectionnés. Du plaisir, il passe à la contrainte et le statut du livre s'en trouve alors modifié[358] ".

– Réception d'œuvres en cycle 3 de l'école élémentaire

Devant le manque d'outils sur la question de la réception des œuvres chez l'enfant de huit à onze ans, nous avons donc décidé de construire un protocole mettant en jeu l'horizon d'attente, l'écart esthétique. Nous en avons profité pour interroger les enseignant.e.s des classes observées.

II.3.2.1. Une recherche dans la recherche[359]

L'échantillon est constitué d'élèves de cycle 3 de quatre écoles élémentaires de la banlieue toulousaine : École A (CE2) en milieu suburbain peu favorisé ; École B (CE2 / CM1 / CM2) en milieu rural, École C (CM1 / CM2) en milieu urbain favorisé et École D (CM2) en milieu urbain et population mixte.

II.3.2.2. Les œuvres supports

Pourquoi le choix du théâtre ?

Dans la liste de références du cycle 3, le théâtre est le corpus le plus contemporain. Sur les vingt-trois textes répertoriés, seuls trois ont été écrits avant 1999. Il nous a semblé

[358] Ibid.p.783
[359] Annexe n°2

particulièrement intéressant d'observer la réception des élèves face à deux textes de cette liste jugés difficiles et même " résistants " selon l'expression de Catherine Tauveron[360].

Les deux pièces choisies, *Son parfum d'avalanche* de Dominique Paquet et *Le pont de pierre et la peau d'image* de Daniel Danis, mettent en scène des émois amoureux entre enfants de l'âge de nos élèves. C'est la raison de ce choix.

Son parfum d'avalanche de l'écrivaine Dominique Paquet relate l'histoire de deux enfants isolés dans leur bulle, Tyrse et Ézir. Ils trouvent le moyen d'échanger entre eux, rêvant d'un monde extérieur qui leur est pour le moment inaccessible, malgré des expériences sensorielles réduites à la main et la bouche du docteur et aux yeux de l'un ou l'autre de leurs parents en visite, aux sons qui leur parviennent, au paysage qu'ils peuvent imaginer par la fenêtre entr'ouverte. Ce monde sensoriel éveille des souvenirs, stimule leur imaginaire et renforce leur désir de sortie. C'est la rencontre avec un nouvel enfant-bulle, Azou, une fille, qui leur fait découvrir l'émoi des premières relations amoureuses alors qu'ils s'acheminent progressivement vers la sortie. Mais sortir de sa bulle et la quitter définitivement ne se font pas sans prise de risque et tous n'y sont pas prêts. La pièce se présente sous la forme de sept séquences. Nous avons choisi d'offrir une lecture théâtralisée de deux scènes : l'une d'action qui permet l'imagination concrète, où Ézir, les mains et les pieds pleins de mélasse, est collé aux parois de sa bulle près du couvercle. L'autre tient du domaine du ressenti et des affects, où la venue d'Azou permet l'expression de nombreux sentiments : amour**,** jalousie, indifférence.

Le pont de pierre et la peau d'images de Daniel Danis raconte l'histoire de deux enfants dans la guerre. Des parents croient protéger leurs enfants en les confiant à une structure qui les emporte vers des pays en paix. C'est ce qu'ils croient. En réalité les enfants sont utilisés comme main d'œuvre gratuite dans des usines. Mung, la fille, rencontre Momo, le garçon, ils ont la même histoire mais ne parlent pas la même langue. Avec d'autres enfants qui ont tous une histoire douloureuse, ils vont arriver au pays sans guerre où ils vont vivre solidaires. Désormais, ils "tiennent ensemble". Le récit progresse en quatorze parties (appelées passages), encadrées par l'entrée et la sortie du chœur, "les Tenants" qui soutiennent Mung et Momo. "Les diseurs" exposent leurs parcours. Mung, la jeune fille, a

[360] Revue Repères n° 19, 1999

reçu de sa grand-mère une peau de cuir sur laquelle est dessinée une légende sans paroles. Momo lui, rêve de construire des ponts de pierre. Leur longue fuite les conduit à affronter ensemble la souffrance, le froid et à rencontrer aussi l'amour en atteignant la terre promise.

II.3.2.3 Analyse

Le théâtre

Le déroulement proposé est le même pour les quatre écoles. Il s'agit dans un premier temps de présenter notre intervention à la classe. Les quatre enseignant.e.s sont volontaires mais ne connaissent pas les pièces. Nous remettons aux élèves une photocopie de la couverture et de la liste des personnages.

Durant une quinzaine de minutes nous donnons en lecture offerte des passages porteurs de sens de l'un des deux textes[361], afin de permettre aux élèves de reconstituer au mieux l'histoire. Les passages sélectionnés permettent aux élèves d'émettre l'hypothèse d'une possible histoire d'amour entre les différents personnages.

Ensuite, durant une vingtaine de minutes les élèves sont répartis en deux groupes : " petits parleurs " et " grands parleurs ". Ces groupes sont constitués à notre demande par l'enseignant.e. Les élèves ont pour consigne de s'exprimer à tour de rôle et une seule fois (voir annexe 3). Ils doivent dire ce qu'ils ont compris et s'ils ont envie de connaître la fin de l'histoire.

Puis chaque intervenante raconte à toute la classe ce qui s'est dit dans son groupe " petit parleur " et " grand parleur ".

[361] *Le pont de pierre et la peau d'images* (Danis). Passages lus : pages 9 à 24, " l'entrée des tenants ", " passage de la feuille et des lanières ", " passages des oiseaux et des sandales ", puis, pages 52 à 58 " passage des oiseaux fous et du chien errant ".
Son parfum d'avalanche (Paquet). Lecture des pages 9 à 22, séquences 1 et 2.

Après cette mise en commun, les élèves sont invités à produire un écrit individuel portant sur : “ Est-ce que vous avez aimé ce que nous avons lu, ou avez-vous été déçus, ou cela vous a-t-il mis mal à l’aise ? ”

Dans un premier temps, il faut noter que les élèves étaient ravis par cet impromptu théâtral dans leur classe et ont abondamment félicité les lectrices que nous étions, moi et ma collègue. Ils étaient très étonnés de la forme de notre intervention, peu courante pour eux, alors qu’elle est fortement valorisée en formation.

Le genre à tous les niveaux

Groupes	Garçons	Filles
École A petits parleurs	6	4
École A grands parleurs	6	6
École B petits parleurs	5	6
École B grands parleurs	5	10
École C petits parleurs	5	8
École C grands parleurs	7	9
École D petits parleurs	4	5
École D grands parleurs	8	7
Total	**46**	**55**

Graphique II. 2: Corpus sexué

Dans l’organisation spatiale

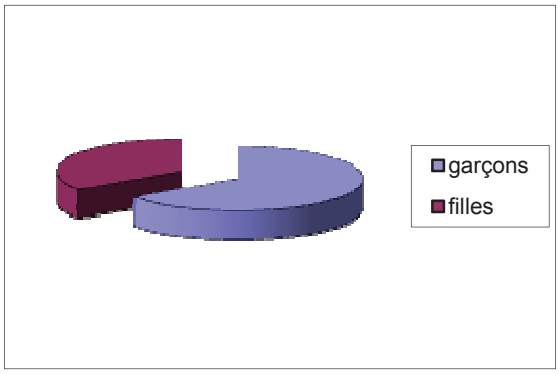
Au cours de nos interventions, nous avons laissé les élèves se positionner en cercle comme ils le souhaitaient. Cela donne des groupes de deux, trois, quatre garçons jouxtant des groupes de deux ou trois filles. Comme dans les groupes d’adultes, les garçons prennent toujours la parole en premier.

En effet, qu’ils soient petits ou grand parleurs, ce qui frappe, c’est que ce sont les garçons qui prennent d’abord la parole dans les sept groupes sur les huit constitués. La fille qui prend la parole la première dans le groupe des grands parleurs de l’école B fait une analyse très élaborée : “ C’est vraiment très surprenant comme pièce. Il y a une drôle d’ambiance. On ne sait pas bien où on est, ni qui sont les personnages ; des vrais enfants ou des mutants ”. Elle affirme son étonnement, dit son ressenti à l’écoute des extraits lus,

identifie les résistances et émet déjà une hypothèse sur le sens de la pièce. C'est une bonne élève, qualifiée de leader par l'enseignant de la classe.

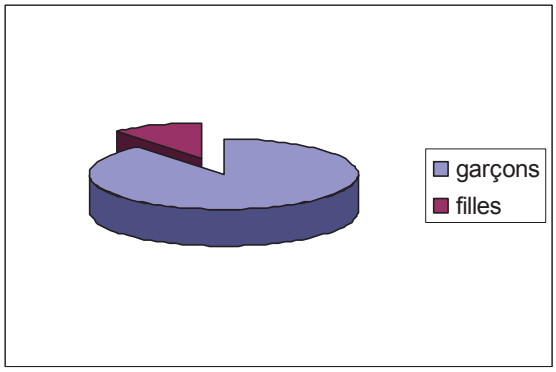
Dans le contenu des réponses des élèves

En ce qui concerne la difficulté de compréhension du texte : sur les vingt-six élèves exprimant des difficultés de compréhension, nous retrouvons neuf filles contre dix-sept garçons qui disent ne pas comprendre le texte.



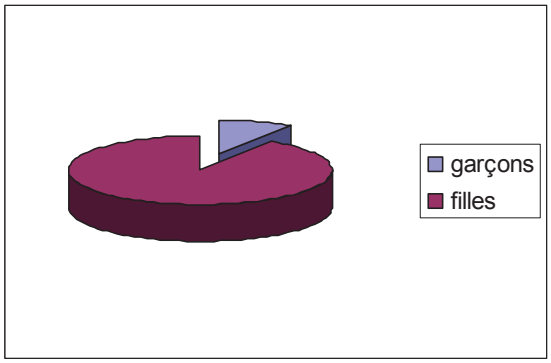
Graphique II. 3: Difficultés de compréhension

Le manque d'action est mentionné par vingt-cinq élèves dont seulement trois filles.



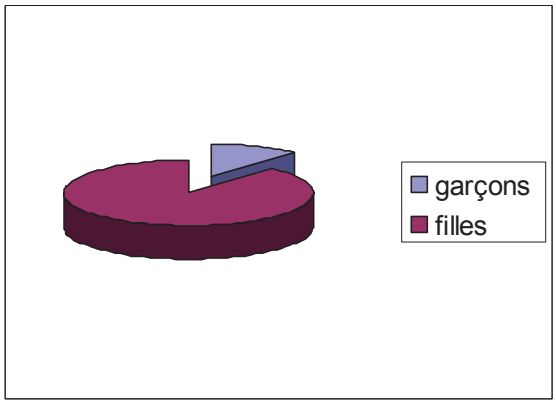
Graphique II. 4 : Le manque d'action

Les deux héros de *Le pont de pierre et la peau d'images* sont victimes de travail forcé. Cela fait réagir. Treize élèves s'en émeuvent mais seulement deux garçons : " Je ne voudrais pas être à leur place. ", écrit l'un d'eux.



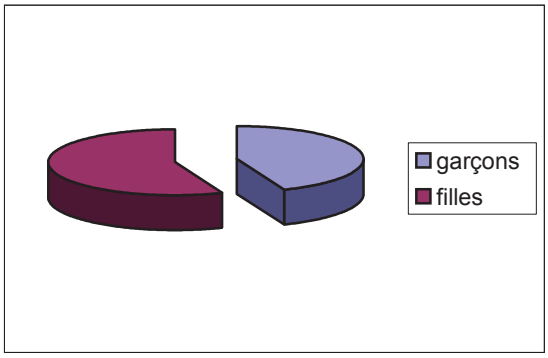
Graphique II. 5: Injustice liée au travail des enfants

Les passages sélectionnés dans les deux pièces engagent les jeunes auditeurs et auditrices à émettre l'hypothèse que les personnages sont amoureux. Vingt-six élèves émettent effectivement cette hypothèse. Il s'agit de trois garçons et de vingt-trois filles.



Graphique II. 6: Identification des émois amoureux

Par conséquent, nous avons comptabilisé le nombre d'émissions d'hypothèses selon qu'elles émanent de filles ou de garçons. Nous avons trouvé quarante-et-une émissions d'hypothèse, vingt-trois propositions venant des filles et dix-huit de garçons. Nous nous trouvons dans une configuration presque équilibrée dans la mesure où notre échantillon compte neuf filles de plus que de garçons.

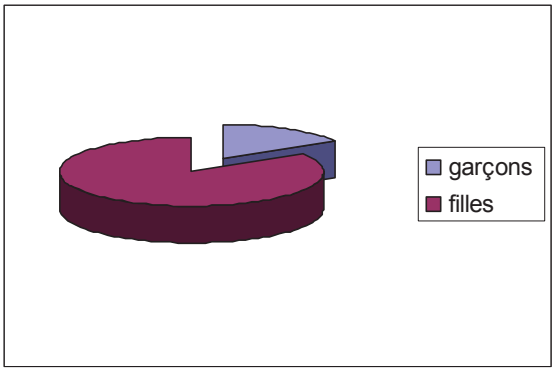


Graphique II. 7: Émission d'hypothèses

Les prénoms des personnages posent également un problème interprétatif dans la mesure où il n'est pas possible de les sexuer. Ezir, Tyrse et Alia dans *Son parfum d'avalanche* et Momo et Mung dans *Le pont de pierre et la peau d'image*. Dans cette deuxième pièce, une écoute attentive permet de comprendre que Momo est le personnage masculin et Mung le personnage féminin. Cela n'est pas évident pour la première pièce. Une élève de l'école B écrit : " savoir si Ezir et Tyrse vont tomber amoureux ".

Nous avons groupé les occurrences faisant référence au genre et celles se questionnant sur l'avenir amoureux des personnages, car elles étaient souvent regroupées par les élèves eux-mêmes : " Tyrse et Ezir, c'est des drôles de nom. On sait pas si c'est des garçons ", " Si, c'est des garçons dans les bulles, parce qu'après, ils sont amoureux de la fille ".

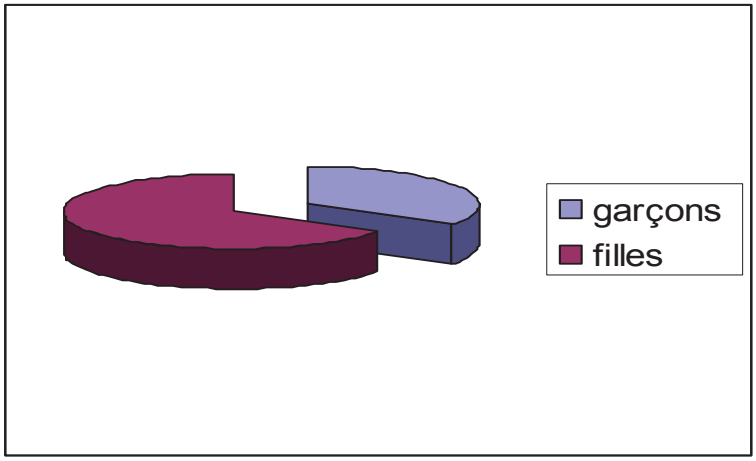
Nous retrouvons vingt-cinq propositions ; quatre émanant de garçons et vingt-et-unes de filles.



Graphique II. 8: Demande d'identification du genre des personnages afin de définir le parcours amoureux

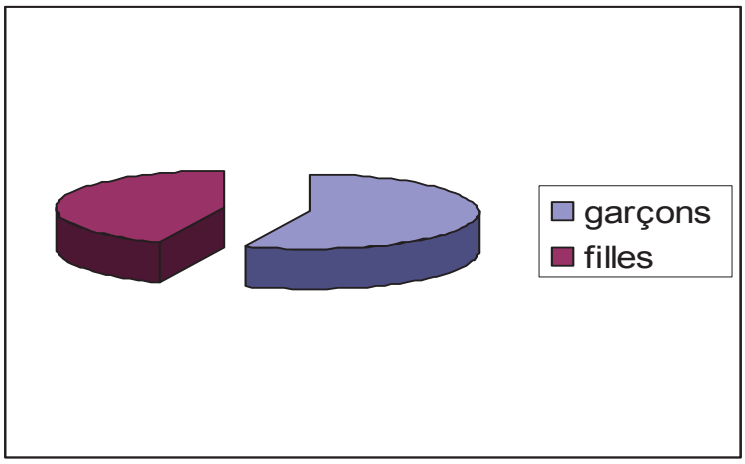
Les contenus des traces écrites

Les élèves étaient invités à écrire s'ils avaient aimé ou pas les pièces. Parmi les soixante-seize élèves ayant aimé les pièces proposées, vingt-six sont des garçons.



Graphique II. 9 : Élèves déclarant avoir aimé les pièces

Vingt-trois élèves déclarent n'avoir pas aimé les pièces : "J'ai trouvé ça ennuyant" ; "Vraiment, c'est nul." Il s'agit de treize garçons et dix filles. Ces réponses sont à corréler avec le fait que les garçons avaient clairement exprimé qu'ils trouvaient qu'il n'y avait pas assez d'action dans les pièces : " il faudrait envoyer la sauce et mettre un peu de suspense ".



Graphique II. 10 : Élèves déclarant ne pas avoir aimé la pièce.

Le protocole proposé est une véritable situation d'enseignement de la littérature à l'école élémentaire dans la mesure où les élèves ont été amenés à reconstituer les deux histoires à partir de passages porteurs de sens. Les filles déclarent très majoritairement

comprendre l'histoire. Les garçons eux, se plaignent du manque d'action. Les filles identifient les injustices faites aux personnages.

En ce qui concerne les émissions d'hypothèses, les filles comme les garçons émettent des hypothèses sur le texte mais les filles sont majoritaires à en émettre concernant l'avenir amoureux des personnages.

Je dois préciser que j'ai également interrogé les quatre enseignant.e.s. Ils ont constaté que l'organisation du débat en deux groupes (petits parleurs et grands parleurs) avait permis une prise de parole réelle des élèves. Ils sont étonnés que ces deux œuvres figurent dans la liste. Elles sont qualifiées de " peu habituelle ", " pièce surprenante ", difficiles au premier abord. Un enseignant disant même qu'il ne comprend pas que ce texte soit dans la liste du ministère. D'ailleurs, sur les quatre enseignant.e.s, seule une enseignante aurait proposé ces textes à ses élèves.

Les quatre enseignant.e.s affirment sélectionner les pièces en fonction des thèmes abordés, des difficultés de vocabulaire et de langue, du nombre de personnages.

Ils et elles ont tous et toutes identifié la problématique principale des deux pièces, à savoir l'enfant malade pour *Son parfum d'avalanche,* et les enfants dans la guerre pour *Le pont de pierre et la peau d'image*. En revanche, la problématique des émois amoureux entre les personnages n'a pas été vue.

Le roman illustré

Le roman illustré que nous avons proposé à la lecture est une histoire d'amour comme l'indique le titre *Je suis amoureux d'un tigre* de Paul Thiès. C'est l'histoire d'un petit garçon vietnamien qui s'appelle Benjamin qui vit au bord du canal Saint-Martin. Benjamin a perdu ses parents en Asie. Il a vécu dans des foyers puis il a été adopté par Roméo et Virginie. Il aime travailler avec eux au café " La péniche jaune ". Un jour de pluie il rencontre une fille chinoise qui s'appelle Sonoko. Et qui lui dit : " Je suis un tigre ". Elle lui offre un *darouma*, un démon protecteur. Grâce à cette amitié, Benjamin est plus sérieux à l'école et veut devenir lion. Comme elle, il invente des histoires. Il l'invite chez lui, et lui donne ses trésors. Il est heureux, il est amoureux.

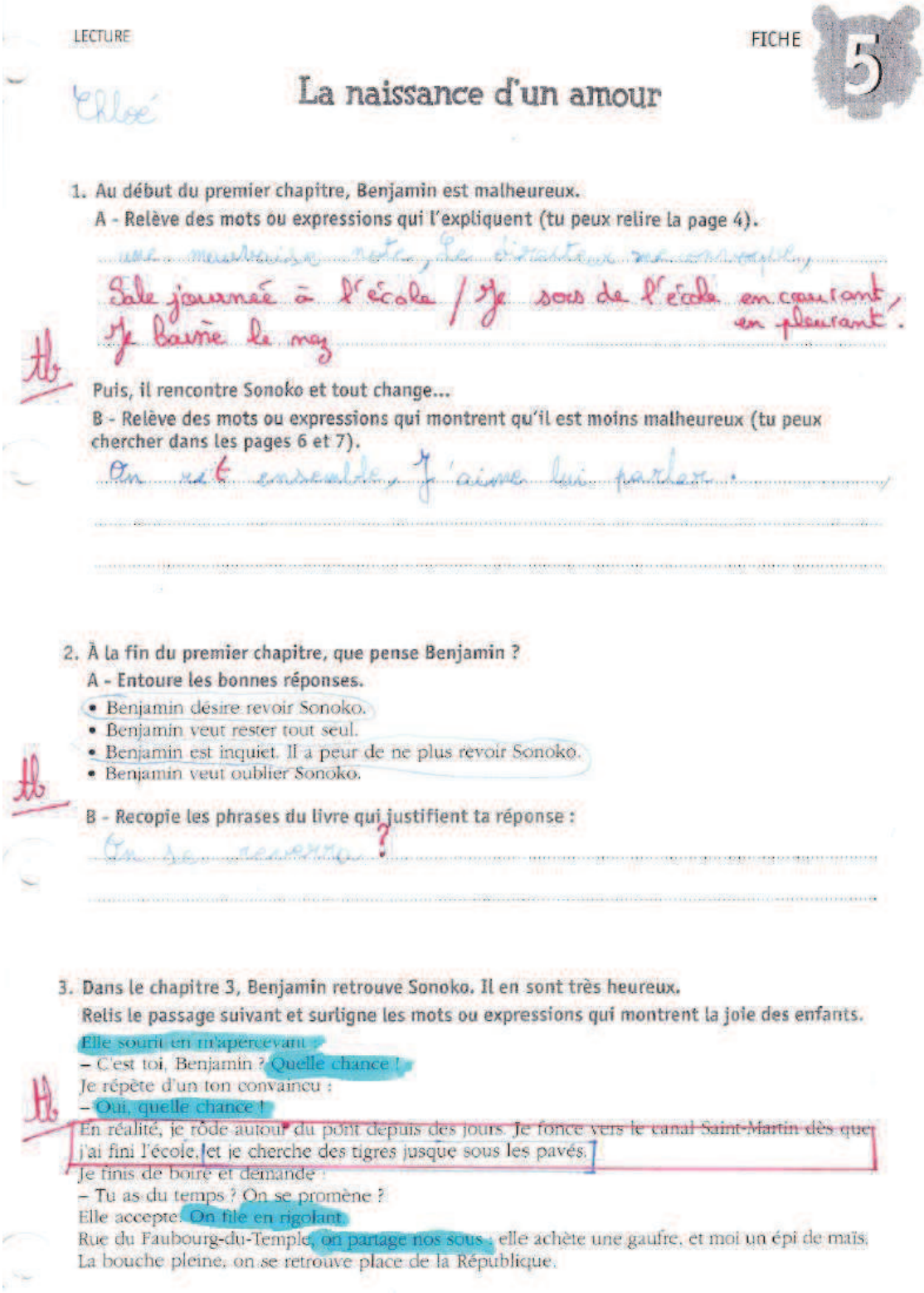
Cet ouvrage a un autre avantage pour notre recherche : il sert de support à plusieurs fiches d'*Atouts littérature séquences pour lire…* des Éditions Retz. C'est un ouvrage très prisé par les enseignant.e.s : Atouts littérature, présentent dans cette série *6 séquences pour lire, Je suis amoureux d'un tigre*. Ce fichier constitue un outil de classe clés en main pour aider l'enseignant dans la préparation et la mise en œuvre de la lecture intégrale d'un roman mêlant étroitement la vie réelle et l'imaginaire de deux enfants. Il offre un accompagnement pédagogique structuré permettant aux élèves de s'approprier le texte grâce à des parcours rapides de découverte et de compréhension globale.

Le fichier comprend une partie méthodologique et un déroulement détaillé comprenant six séquences de lecture et six séances d'observation réfléchie de la langue (objectifs, démarche, corrigés). Pour les élèves ce sont dix-neuf fiches prêtes à l'emploi déclinées en fiches d'activités de lecture visant à amener les élèves à construire et à mobiliser des connaissances sur les textes et la manière de les questionner (découverte du livre, rencontre des deux personnages principaux, naissance d'un amour, métamorphoses...) et des fiches d'observation réfléchie de la langue au service de la compréhension du texte (Qui raconte ? De qui parle-t-on ? Les articulations de la phrase, Enrichir son vocabulaire...).

La fiche cinq intitulée " Naissance d'un amour " et la fiche douze, " La force de l'amour " offrent un terrain pour observer comment les élèves filles et garçons abordent le questionnaire qui leur est soumis.

Ces deux fiches ont été complétées par des élèves de CE2 d'une école toulousaine d'un quartier moyen. Cette école se singularise par le fait que bien que les catégories socio-professionnelles soient basses, les résultats aux évaluations sont d'un très bon niveau. Ce qui montre la plus-value de l'enseignement.

La classe de CE2 en question est composée de quatorze filles et onze garçons.



LECTURE

FICHE 5

Chloé

La naissance d'un amour

1. Au début du premier chapitre, Benjamin est malheureux.

A - Relève des mots ou expressions qui l'expliquent (tu peux relire la page 4).

une mauvaise note, Le directeur me convoque,
Sale journée à l'école / Je sors de l'école en courant, en pleurant.
Je baisse le nez

tb

Puis, il rencontre Sonoko et tout change...

B - Relève des mots ou expressions qui montrent qu'il est moins malheureux (tu peux chercher dans les pages 6 et 7).

On rit ensemble, J'aime lui parler.

2. À la fin du premier chapitre, que pense Benjamin ?

A - Entoure les bonnes réponses.

- Benjamin désire revoir Sonoko.
- Benjamin veut rester tout seul.
- Benjamin est inquiet. Il a peur de ne plus revoir Sonoko.
- Benjamin veut oublier Sonoko.

tb

B - Recopie les phrases du livre qui justifient ta réponse :

On se reverra ?

3. Dans le chapitre 3, Benjamin retrouve Sonoko. Il en sont très heureux.

Relis le passage suivant et surligne les mots ou expressions qui montrent la joie des enfants.

Elle sourit en m'apercevant :
– C'est toi, Benjamin ? Quelle chance !
Je répète d'un ton convaincu :
– Oui, quelle chance !
En réalité, je rôde autour du pont depuis des jours. Je fonce vers le canal Saint-Martin dès que j'ai fini l'école, et je cherche des tigres jusque sous les pavés.
Je finis de boire et demande :
– Tu as du temps ? On se promène ?
Elle accepte. On file en rigolant.
Rue du Faubourg-du-Temple, on partage nos sous : elle achète une gaufre, et moi un épi de maïs.
La bouche pleine, on se retrouve place de la République.

tb

Ill. II. 6. Fiche n°5. La naissance de l'amour

LECTURE

FICHE 12

La force de l'amour

1. Tu trouveras dans la fiche *La force de l'amour, suite* un résumé de cette histoire.
   Dans chaque paragraphe, une phrase importante a été enlevée (une phrase qui parle de Benjamin, de ce qu'il fait ou pense).
   Retrouve-la parmi les étiquettes situées en bas de page et replace-la au bon endroit dans la fiche.

2. Que penses-tu de l'évolution du comportement de Benjamin ? Comment l'expliques-tu ?
   À ton avis, au travers de cette histoire, quel message important l'auteur veut-il nous faire comprendre ?

   Parce imaginé des lettres dans sa tête.

3. À la fin, Benjamin « a l'impression que le darouma lui fait un clin d'œil. »
   Selon toi, pourquoi ?
   Lis la dernière page du livre.

   Parcelque son vœu s'est réalisé.

une classe seulement

Ill. II.7. Fiche n°12, La force de l'amour

LECTURE

FICHE 12

La force de l'amour (suite)

Benjamin a passé une sale journée à l'école.
Il a récolté une mauvaise note.... Il a été convoqué par le directeur.

Il sort de l'école en pleurant.

Il rencontre Sonoko, une fillette de son âge qui lui confie :
« [...] à l'école, ils m'appellent tous la Chinoise... Ça m'énerve !
Je n'ai pas d'amis. »
Elle est comme lui.... Elle lui ressemble un peu...

Il aime lui parler, même s'il la connaît à peine.

Et elle a un secret qu'elle chuchote mystérieusement :
« [...] je suis... je suis un tigre... »

Ils se retrouvent une semaine plus tard.
Elle accepte de lui raconter une histoire de tigre.

Ça lui fait plaisir !

Puis elle l'invite chez elle. Elle le présente à ses parents et lui offre un cadeau. C'est un darouma, un « démon protecteur »... Benjamin doit lui peindre un œil et faire un vœu. Quand le vœu sera réalisé, il faudra peindre le deuxième œil.

Benjamin et Sonoko se voient maintenant presque tous les jours.
Ils se baladent dans le quartier. Il lui montre ses endroits favoris. Elle lui raconte ses histoires de tigre...

Benjamin éclate de rire et affirme : « C'est la plus jolie histoire que j'aie jamais entendue ! »

Sonoko demande parfois à être invitée chez lui.
Lui aussi a envie qu'elle vienne, mais il doit d'abord devenir lion !

Il fait tout pour y arriver et un jour, ça marche !
Ça arrive d'un coup, place de la République.
Il court retrouver Sonoko et lui annonce : « [...] Ça y est ! J'suis un lion ! »
Et il lui raconte une histoire de lion.

Elle rit de bon cœur. Elle rit, rit ! Il se sent heureux et propose :

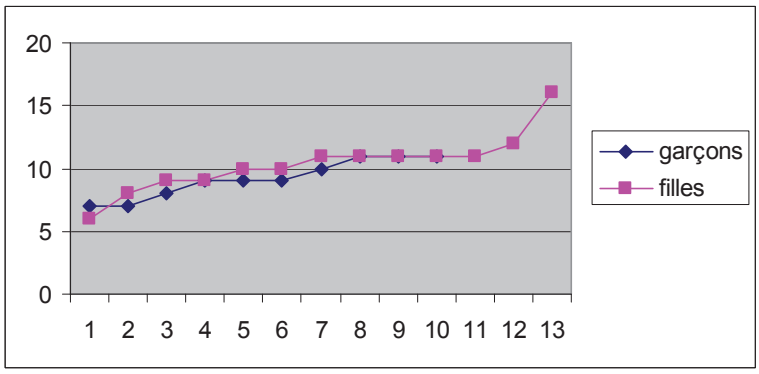
« Maintenant, je t'invite chez moi ! »

Benjamin présente Sonoko à Roméo et Virginie.
Il lui montre le café et ses habitudes.

Plus il la voit et mieux ça marche en classe. Il se dispute moins et le directeur l'oublie.

Puis il lui offre un cadeau : sa collection de sucres qu'il a préparée pour elle !

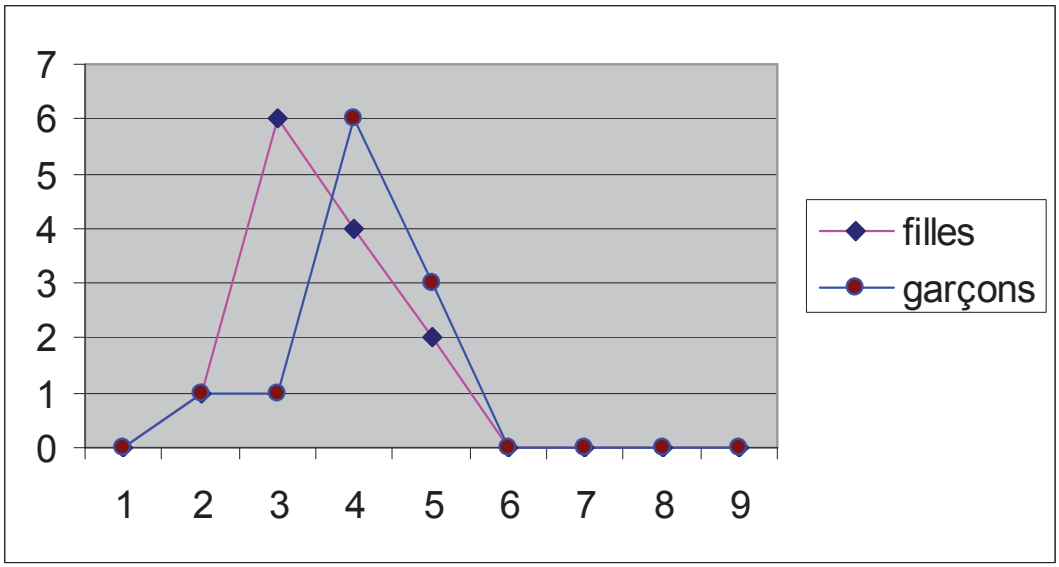
Ill. II. 8. Fiche n°12, La force de l'amour (suite)



Graphique II. 11: Répartition des notes par sexe

Les questions sont réparties sur seize *items*. Les réussites sont notées un, les échecs et les non réponses zéro. On constate que les notes des filles sont supérieures. Il s'agit là d'une constante repérée il y a plus de vingt ans, les filles réussissent mieux, et particulièrement dans les disciplines qui touchent à la maîtrise de la langue.

Pour le théâtre, nous avions repéré que les garçons émettaient autant d'hypothèses que les filles mais que ces hypothèses étaient de nature différentes. Que se passe-t-il quand on met, comme dans les questions 1 b et 3, le doigt sur l'émoi amoureux et que l'on demande aux élèves de justifier l'hypothèse ?



Graphique II. 12: Répartition des notes par sexe pour la justification des hypothèses

On constate que les courbes sont quasiment identiques.

En ce qui concerne la fiche douze, *La force de l'amour*, on demande aux élèves : " Que penses-tu du comportement de Benjamin ? Comment l'expliques-tu ? À ton avis, au travers de cette histoire, quel message important l'auteur veut-il nous faire comprendre ? ". Cette question comprend trois sous-questions. Les élèves sont appelés à construire un texte de quelques lignes structuré autour de ces trois points.

En dépouillant les textes, je peux constater que les réponses sont souvent très descriptives : " Il était mauvais à l'école. Il a rencontré une amie. Il est devenu meilleur. ". On trouve ce type de réponse pour six filles sur quatorze et pour cinq garçons sur onze. *Grosso modo* la moitié des élèves, filles et garçons, font le même type de réponses.

Par conséquent, pour les réponses élaborées, le profil est identique. Citons pour mémoire, " À l'école, il s'ennuyait, il a trouvé une fillette et est très heureux.", Aïcha ; " Il devient heureux. L'auteur veut nous faire comprendre que l'amour ça nous rend heureux. ", Flora ; " C'est très bien. C'est grâce à Sonoko. Quand on est amoureux, on change de comportement. ", Stéphanie. Du coté des garçons, Nicolas nous dit " qu'il est moins triste parce qu'il est amoureux " et Clément qu'" avec son amie, il peut imaginer plein d'aventures ".

Si l'amour n'est pas le sujet principal d'intérêt des garçons – nous l'avons vu lors de l'analyse des réponses pour le théâtre – lorsque l'ouvrage porte uniquement sur cette thématique, les garçons comme les filles font preuve d'une finesse d'analyse et comprennent parfaitement que, comme dit Stéphanie, " quand on est amoureux, on change de comportement ".

Ce qu'il faut retenir du chapitre III

La notion de réception des œuvres est peu étudiée chez les enfants. Les travaux se centrent sur la manière d'organiser la réception des œuvres et comment se construit ce qu'Iser appelle " le répertoire " du lecteur, c'est-à-dire son système de normes sociales, historiques et culturelles. On peut citer Bérénice Waty qui évoque les différences filles-garçons en termes de réception des œuvres : ils n'ont pas les mêmes goûts. Aux filles, le plaisir de lire des histoires où il est question de princesses, de nouveau-nés ; aux garçons, les histoires de bagarres et de monstres. Nous avons pu vérifier cette assertion dans le protocole que nous avons mis en place pour le théâtre : les filles déclarent très majoritairement comprendre l'histoire alors que les garçons se plaignent du manque d'action.

Les filles identifient les injustices faites aux personnages. En ce qui concerne les émissions d'hypothèse, les filles comme les garçons émettent des hypothèses sur le texte mais les filles sont majoritaires à émettre des hypothèses concernant l'avenir amoureux des personnages.

Cependant, les filles comme les garçons écoutent les histoires avec intérêt car l'écoute sans avoir à maintenir son attention sur le décodage du texte laisse de la place à l'imagination.

Si l'amour n'est pas le sujet principal d'intérêt des garçons lorsque l'ouvrage porte uniquement sur cette thématique, les garçons comme les filles font preuve d'une finesse d'analyse et comprennent parfaitement l'état de grâce que procure le fait de tomber amoureux.

Les enseignant.e.s, vecteurs de cette réception, sont souvent centré.e.s sur la thématique principale de l'ouvrage et n'identifient pas les thématiques annexes.

Conclusion de la deuxième partie

Entre les objectifs du Ministère, des concepteurs de la liste et ceux poursuivis par les enseignant.e.s dans les classes, le hiatus est permanent.

L'importante polémique qui s'est déclenchée lors de la promulgation de la liste a fait long feu. Pour autant, l'on constate qu'aujourd'hui dans les écoles que c'est essentiellement dans ce corpus que sont choisis les ouvrages étudiés en classe. Toutefois, la sélection opérée par les enseignant.e.s porte sur des thèmes liés à l'enfance : magie, amitiés, etc., réputés d'un abord facile et où le narrateur.trice est un personnage-enfant. On ne trouve pas de textes résistants dans les livres cités par les enseignant.e.s. Et, lorsqu'ils sont confrontés à ceux-ci, comme ce fut le cas avec *Le pont de pierre et la peau d'images* ou *Son parfum d'avalanche*, ils et elles expriment vigoureusement leur désapprobation face à ces textes.

Alors que la qualité littéraire était posée comme *l'alpha* et *l'oméga* de la liste, les enseignant.e.s opèrent une sélection visant à extraire les œuvres les plus simples, les plus " transparentes " nous dit Catherine Tauveron. Les maîtres.ses d'écoles tablent sur la magie du livre ; or la magie, bien qu'ancrée très profondément depuis trente ans dans les esprits, ne suffit pas. Ce n'est pas parce qu'un élève est mis en contact avec un très beau texte qu'il va le comprendre et en sortir la substantifique moelle. Mais, à la décharge des enseignant.e.s, l'impératif de créativité est devenu, comme le souligne Jean Louis Fabiani, la forme dominante des justifications des dispositifs d'inculcation. Alors, comment aider les enfants à se retrouver et donc à jouer avec le texte si la norme est la subversion de la norme ? C'est sans doute aussi pour cette raison que les enseignant.e.s ne s'aventurent pas dans les textes résistants, car ils et elles ont le souci de faire apprendre la norme.

Les enseignant.e.s citent volontiers le prix des incorruptibles, quand ils s'aventurent hors de la liste. Ce prix, clé en main, offre une sélection d'ouvrages de qualité et récents. Il n'est hélas pas emprunt de stéréotype sexiste. Par exemple, la sélection de l'édition 2012-2013 propose des récits où soixante-douze pour cent (72%) des protagonistes sont de sexe masculin et où les personnages masculins sont décrits comme étant forts et courageux comme *Les poulets guerriers* de Catherine Zarcate, tandis que les personnages féminins sont fragiles,

bavards et jolis à l'instar de *La belle miss Carter* de Ronan Badel ou encore la *Limace top model* qui est bavarde comme une pie.

Les enseignant.e.s s'accordent pour signifier la persistance de stéréotypes de sexe dans ces ouvrages :

> " C'est vrai que dans ce projet, la liste de livres proposée est stéréotypée. Il y a Billy le Cow-Boy, les 3 petits cochons où il n'y a aucune fille, un autre sur les lézards où il y a aucun personnage féminin et un autre où deux personnages échangent sur la maternité d'une future maman sans qu'elle puisse s'exprimer dans l'ouvrage. Il faudrait le faire remonter ça. Je n'y avais pas pensé."
> (Source : extrait d'entretien avec une enseignante[362])

On est très loin de la littérature qui devait permettre de dépasser le communautarisme en construisant une culture commune.

Il est vrai aussi que la formation n'a pas suivi. On se contente, croyant apprendre, de faire lire et de vérifier que le texte a bien été compris. On se retrouve dans une situation étonnante. Les écoles disposent de livres mais les jeunes enseignant.e.s peu ou pas formés les utilisent comme de simples supports d'apprentissage de la lecture. Les enseignant.e.s n'encouragent pas à la lire autrement qu'un écrit ordinaire. La littérature de jeunesse ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique. En ce sens, les réponses très descriptives des élèves sont une évidente mise en lumière de cette absence de coopération cognitive entre le texte et son lecteur ou sa lectrice ordinaire du texte.

Nous avons souhaité, pour analyser les ouvrages de la liste, disposer d'une grille qui soit exhaustive. La carte d'identité de l'ouvrage nous renseigne sur l'origine géographique de la production littéraire. Celle du récit nous renseigne sur les auteur.e.s, les illustrateurs.trices, les thématiques, le genre et le ton littéraire, le type de fin, l'époque historique et l'espace géographique de la narration. Enfin les personnages amoureux sont soumis à un décryptage qui balaie le sexe, l'âge, le rôle, l'origine sociale, l'espace de la rencontre amoureuse, la famille, le métier, l'appartenance culturelle et ethnique. Tous ces résultats ne pourront peut être pas être analysés dans cette thèse. Nous allons évoquer dans la troisième partie les résultats les plus saillants de cette grille d'analyse.

[362] Enquête réalisée avec Sophie Collard, Artémisia dans le cadre d'une recherche action IA31

Troisième partie :

Quelles valeurs pour quels apprentissages ? Résultats et analyses.

Introduction

L'Éducation Nationale propose aux enseignant.e.s une liste de livres de littérature de jeunesse affirmant que la littérature est une chance. Certes, mais il nous paraît utile de présenter ici les résultats de notre recherche concernant les valeurs et les normes proposées au jeune lecteur et lectrice dans un contexte particulier que nous avons fixé dans les deux premières parties de cette thèse : départ massif à la retraite des enseignant.e.s qui avaient porté cette arrivée de la littérature jeunesse à l'école, crédits de fonctionnement peu importants pour l'achat des livres, provocant une stagnation des réassortiments nécessaires. Enfin, nécessité pour les enseignant.e.s du premier degré, qui doivent enseigner toutes les disciplines, de pouvoir s'appuyer sur des fichiers " clé en main " qui ne s'attachent pas ou peu, comme nous l'avons montré dans notre deuxième partie, à la lecture littéraire du texte, laissant passer des normes et valeurs discutables et non discutées au sein de la classe.

Quelle formation, quelle morale, quel répertoire de figures sont à l'œuvre dans cette liste ? Sous l'emballage explicite d'évasion, quel message implicite se diffuse pour exprimer la norme de la relation amoureuse ?

Dans un premier temps, nous dresserons un portrait général de la liste de 2007 que nous comparerons aux ajouts récents réalisés par le ministère en 2013. Dans un second temps, nous ajusterons cette présentation selon le genre littéraire proposé. Les amoureuses et leur amoureux se trouvent-ils plus dans les albums ou les bandes dessinées, les contes ou les romans, les récits illustrés ou le théâtre ? Ont-ils des spécificités selon le genre littéraire où ils sont mis en scène ? Puis nous nous attarderons sur les couvertures. Elles constituent en effet un seuil qui permet à l'enfant, en autonomie dans le coin bibliothèque de la classe, de décider ou pas de l'entrée en lecture.

Enfin nous déclinerons le portrait type des amoureux et des amoureuses de la liste de références. Qui sont-ils, qui sont-elles ? Où se rencontrent-ils ? Existe-t-il entre eux des hiérarchies ? De quelle nature sont-elles ? Engendre-t-elle de la violence ?

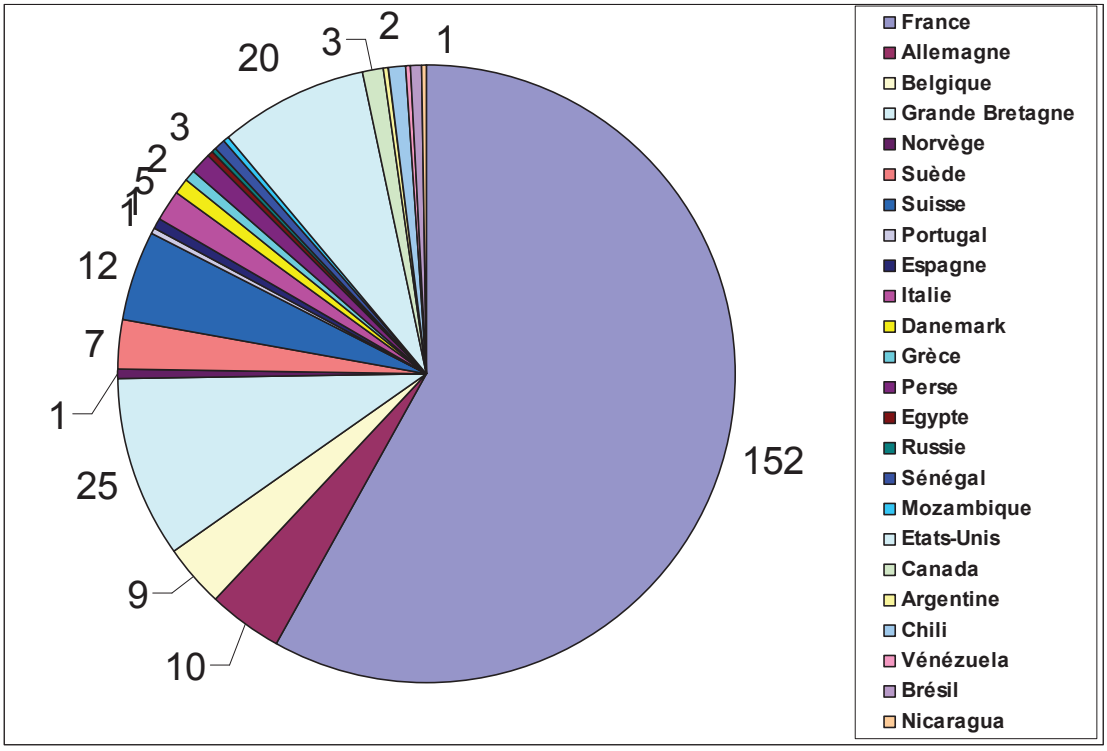
Chapitre I. Portrait de la liste de référence de 2007

-Carte d'identité des ouvrages

Les résultats qui suivent sont issus de la compilation des grilles d'analyses effectuées pour chaque ouvrage de la liste à l'exception de la poésie, soit deux cent soixante- deux titres (262).

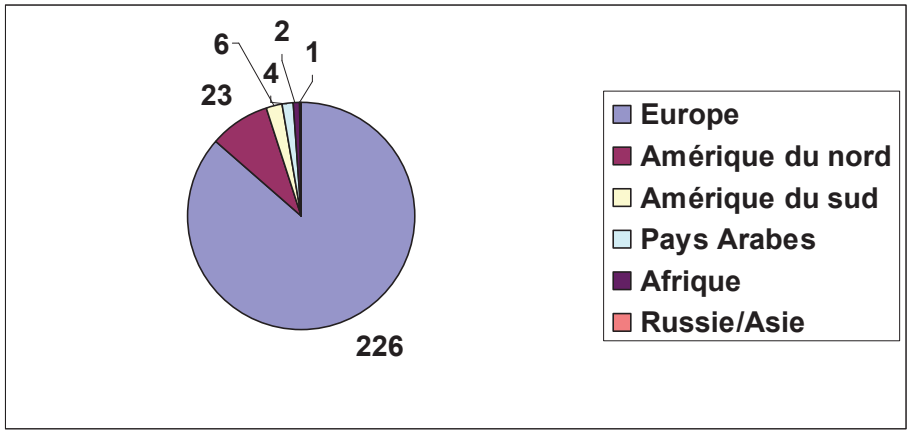
III.1.1.1 Origine géographique et auctoriale des ouvrages[363]

Comme le montrent les graphiques qui suivent, le corpus proposé aux enfants est majoritairement composé d'ouvrages français et européens.



Graphique III. 1 : Répartition des ouvrages par pays

[363] Voir annexe 3



Graphique III. 2 : Répartition par continent

Pourtant chaque genre littéraire, que nous appellerons catégorie littéraire pour ne pas porter à confusion, présente une spécificité.

L'album appartient à la littérature de jeunesse. Une de ses spécificités est d'associer l'image au texte ou de raconter une histoire seulement avec des images. L'album de jeunesse est considéré par les concepteurs de la liste du Ministère de l'Éducation Nationale comme une catégorie à part entière comme le conte, la poésie, le théâtre ou le roman. Or, il ne s'agit pas d'une forme littéraire mais d'un contenant littéraire. En effet, on peut trouver dans la catégorie album : des contes (*L'ogresse en pleurs* – Dayre), des romans (*La reine des fourmis a disparu* – Bernard, *Le gardien de l'oubli* – Gisbert), des fables (*Le génie du pousse-pousse* – Noguès). Il existe aussi des albums sans texte qui s'apparentent à la bande dessinée (*Re-création* – Légault). Notons toutefois que, pour ce qui est des albums, l'éditeur suisse spécialiste de ce genre, La joie de lire, est convenablement représenté.

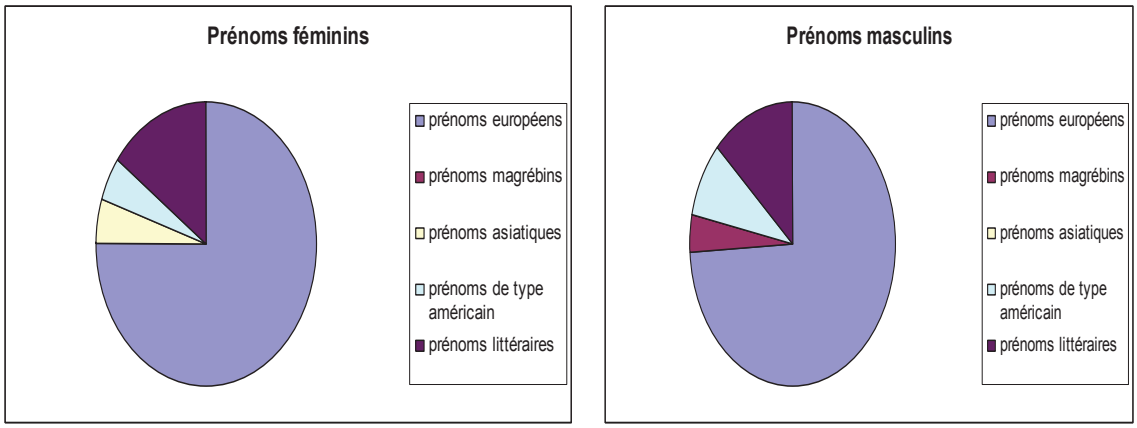
Le corpus des bandes dessinées est composé de vingt-huit ouvrages ; cette sélection comporte un quart de BD belges, ce qui paraît logique. Un ouvrage est traduit de l'anglais, il s'agit d'*Ethel et Ernest* de Raymond Briggs (1998). Un autre est traduit de l'allemand, *Max et Moritz* de Wilhem Busch (première parution en 1865). L'ouvrage analysé est une traduction de 2007 parue à L'école des loisirs. Les autres ouvrages sont tous francophones : dix-huit français, sept belges et un suisse. Autre stéréotype bien ancré dans la BD, le corpus est composé dans sa quasi-totalité d'auteurs et d'illustrateurs. On compte une auteure : Carine de Brab (*Sac à puces*) et une auteure illustratrice, Delphine Perret (*Oncle Hector*).

Le conte est le corpus le plus international. Le corpus est composé de trente-cinq ouvrages. Dix-huit d'entre eux sont français. Puis par ordre décroissant, on trouve trois textes suédois, trois autres perses, deux allemands et enfin un texte pour chacun des pays suivants : Argentine, Canada, Égypte, États-Unis, Grèce, Grande Bretagne, Italie, Suisse et Sénégal. Les auteurs masculins sont majoritaires (vingt-deux titres). Les auteures sont présentes pour dix titres. Trois ouvrages sont mentionnés sans auteurs : *Sindbad le marin*, *Ali Baba et les quarante voleurs* et *Le joueur de flûte de Hamelin*.

Les romans et récits illustrés représentent le corpus le plus important. Il est composé de cent-quinze ouvrages. Plus de la moitié sont français. Les autres se répartissent comme suit : Grande Bretagne, dix-neuf (19) ; États-Unis, quatorze (14) ; Allemagne, cinq (5). Pour l'Italie, la Suède et la Suisse : trois (3) chacun, puis, Danemark et Chili : deux (2) chacun. Dans la rubrique autre, on comptabilise sept ouvrages : Brésil, Canada, Mozambique, Norvège, Portugal, Russie, Belgique. Le modèle occidental est donc largement majoritaire et représente quatre-vingt treize pour cent (93%) des romans et récits illustrés. Les hommes sont majoritairement auteurs : soixante-dix-sept ouvrages contre trente-sept pour les femmes (*Le roman de Renart* n'a pas d'auteur identifié). On compte également vingt-trois illustratrices pour soixante-et-un illustrateurs.

Quant au genre théâtral, il est constitué de vingt-trois ouvrages. Il est le plus contemporain, vingt ouvrages ont été écrits après 1996. Il est également le plus francophone, une seule pièce venant de Grande Bretagne, il s'agit de *Pierre de gué* (Kenny 1996). Les auteurs sont très majoritairement masculins : cinq femmes pour seize hommes. Toutefois, il n'y a pas de mention d'auteur pour les *Farces et fabliaux du Moyen Âge* et pour *La farce de Maître Pathelin.*

Ce premier tour d'horizon permet de montrer une liste de références des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 très centrée sur la France, la francophonie et l'Europe. Une confirmation de ce franco/européo-centrisme est apportée par l'analyse des prénoms des héros et héroïnes des œuvres.



Graphique III.3 : Répartition par sexe des prénoms des héros et des héroïnes

Nous entendons par “ prénom littéraire ”, les appellations telles que Madam’zelle, la poule 69, Truitonne, Wawa, Chichi, ou encore Ezir et Tyrse, qui ne sont pas des prénoms usités dans la vie courante[364].

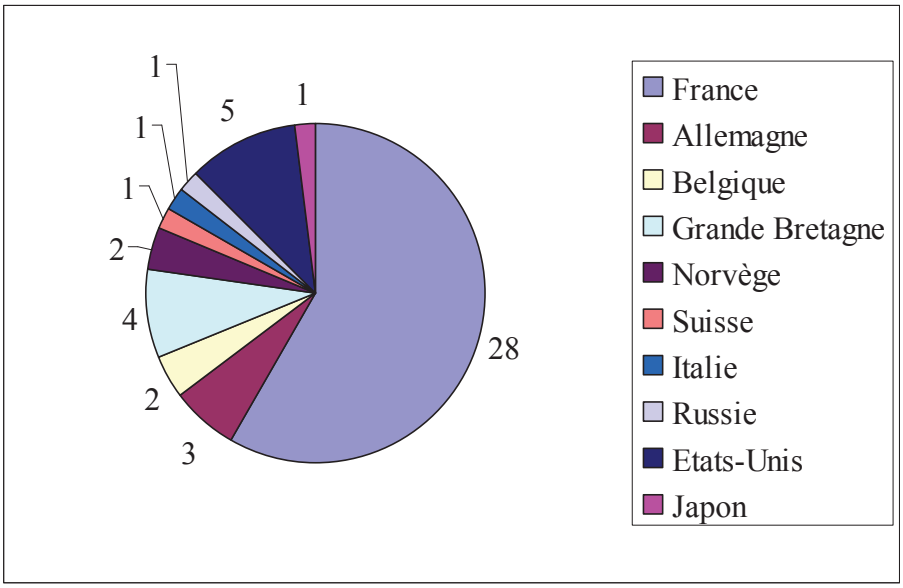
À la marge, on trouve des prénoms magrébins exclusivement masculins et des prénoms asiatiques exclusivement féminins servant à chaque fois des stéréotypes. Soufi dans *Verte* est un garçon fou de *foot*. Sokono de *Je suis amoureux d’un tigre* est une très bonne élève qui saura remettre Benjamin dans le droit chemin.

A première vue l’aspect hexagonal de la liste n’a rien de surprenant, puisque son objectif premier concerne la maîtrise de la langue française. Ce qui étonne plus, c’est le parti pris de l’élargissement, quasi exclusif à des œuvres anglo-saxonnes et allemandes. Quand on interroge le Ministère, c’est toujours la qualité littéraire des œuvres qui est posée comme seul critère de choix. Or, la littérature de jeunesse s’impose un peu partout dans le monde. *Cena de rua* d’Angela Lago est un album emblématique de l’édition brésilienne. Cette auteure est traduite en français depuis 2005. *Où est Petit-Tigre ?*, des indiens Anushka Ravishankar et Pilak Biswas est également publié en France depuis 1999. On peut aussi citer les coréens Shin Dong-Jun et son *Ticket Ville* ou Han Byeung-ho pour *Il neige des couleurs*. Il existe aussi des auteurs chinois, citons Chen Jiang Hong qui est publié aux éditions de L’école des loisirs : *Légende du cerf-volant*, *Le Cheval magique de Han Gan*, *Dragon de feu.* Quelques auteurs africains commencent à être publiés comme John Kilaka, *Un jour pas comme les autres* ou Dominique Mwankumi, *La Pêche à la marmite.*

[364] Les résultats se trouvent dans les annexes 4 et suivantes.

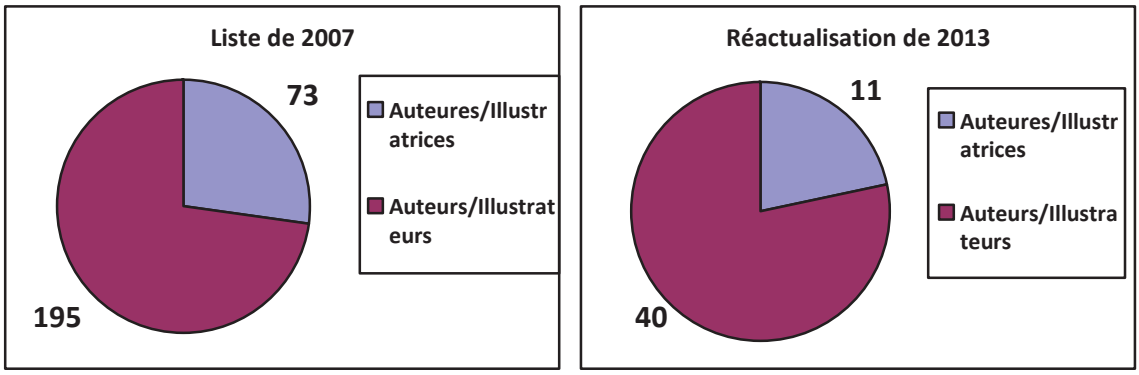
Ce manque d'ouverture à la diversité culturelle interroge car il constitue une incohérence face aux objectifs posés dans l'introduction au document d'accompagnement des programmes.

Les quarante-huit nouveaux ouvrages inscrits en mars 2013 n'offrent pas plus d'ouverture à la littérature internationale. Et on constate, comme pour la liste de 2007, qu'une grande partie de cette réactualisation est consacrée aux œuvres des pays occidentaux riches. Il semble utile de préciser que le seul album japonais *Ce jour là…* montre en fait, la fascination de l'auteur Mitsumasa Anno pour l'Europe.



Graphique III. 4 : Répartition par pays d'origine suite à la réactualisation de 2013

La répartition par sexe des auteur.e.s et illustrateur.trice.s montre que les femmes sont bien moins représentées que les hommes. Pourtant, là encore, on notera quelques spécificités liées aux genres littéraires. On trouve par exemple, une proportion importante d'auteures dans les contes, proportion qui n'excède toutefois pas le tiers des œuvres concernées.



Graphique III.5 : Répartition par sexe des auteur.e.s et illustrateur.trice.s

III.1.1.2. Les dédicaces

L'analyse des dédicaces nous a semblé intéressante dans la mesure où elles donnent une intentionnalité à l'ouvrage. L'intérêt de la dédicace et plus généralement du paratexte en littérature de jeunesse est très important. Il est un terrain de complicité entre le jeune lecteur.trice et l'auteur.e ou l'illustrateur.trice.

Certaines dédicaces de littérature jeunesse ont vocation à orienter la lecture. Elles ajoutent du contenu à l'histoire. Par exemple, la dédicace de *Grand-père* de Gilles Rapaport, " Ce livre est dédié à mes grands-parents.", laisse supposer que le grand–père de l'auteur a été lui-même interné dans les camps nazis.

Il nous semblait utile de vérifier si certains ouvrages, selon une thématique particulière, étaient plus ou moins dédicacés. Cette recherche n'a pas donné lieu à des résultats francs. On peut simplement constater que, proportionnellement, les femmes dédicacent plus que les hommes. En effet, elles sont vingt-trois (23) sur soixante-seize (76) à dédicacer leurs ouvrages, soit trente-huit virgule trois pour-cent (38,3%) alors que les auteurs illustrateurs sont trente-six (36) sur cent-quatre-vingt-douze (192), soit dix-huit virgule soixante-quinze pour-cent (18,75%). On peut attribuer cette propension des auteures à dédicacer plus que les hommes au fait que cet acte constitue un don de l'œuvre, une forme de filiation intellectuelle.

En ce qui concerne les albums, vingt-deux (22) d'entre eux sont dédicacés[365], ce qui représente une proportion importante par rapport aux autres corpus de la liste de référence. Il semble intéressant de noter, bien que cela n'intéresse pas notre sujet de thèse, que les albums dédicacés portent presque exclusivement sur le thème de la disparition (même s'il ne s'agit pas de la thématique dominante de l'ouvrage) : disparition d'un ami pour *Otto* (Ungerer), de la mère pour *Dis-moi* (Crowther) et *Maman-dlo* (Godard), du père dans *Le nuage immobile* (Ferri) ou du grand-père pour *Demain les fleurs* (Lenain) et *Grand-Père* (Rapaport), disparition de l'héroïne elle-même qui fugue, *Le loup mon œil* (Meddaugh), d'un objet *Le petit tabouret* (Mounier) ou de plusieurs objets *Lili plume* (Mounier). De même, on trouve la recherche d'un paradis perdu chez *Macao et Cosmage* (Legrand), *L'île du droit à la caresse* (Mermet) et *Les trois clés d'or de Prague* (Sis).

Pour les bandes dessinées, peu d'ouvrages sont dédicacés : seuls quatre sur vingt-huit :

- *Ethel et Ernest* (Briggs 1998),
- *Hé, Nic, tu rêves ?* (Hermann 2000),
- *Sacs à puces, super maman* (De Brab 1999),
- *Mélusine Sortilèges,* vol.1 (Clarke–Gilson 2002).

Pour deux d'entre eux (*Ethel et Ernest* et *Sacs à puces, super maman*) ce sont les parents des auteurs ou/et des illustrateurs qui sont dédicataires.

Les dédicaces des contes sont au nombre de six (6). Deux d'entre-elles sont faites par les illustrateurs. C'est le cas pour *Contes de ma mère l'oye* (Perrault 1697-2007) et *Le petit soldat de plomb* (Andersen 1856-2005). L'illustrateur de *Debout sur un pied* (Jaffé 2002) s'adresse à sa femme en ces termes : " Pour Amanda, ma femme, qui, au milieu de la

[365] 2. Asch, Franck. *La souris de M. Grimaud*
4. Belli, Gioconda. *L'atelier des papillons*
15. Crowther, Kitty. *Moi et rien*
18. Edy-Legrand, Edouard Léon Louis. *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*
19. Elzbieta. *Le petit navigateur illustré*
21. Ferri, Michele. *Le nuage immobile*
22. Fortier, Natali. *.Lili plume*
26. Godard, Axel. *Maman Dlo*
29. Jean, Didier & Zad. *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*
33. Lenain, Thierry. *Demain les fleurs*
35. Meddaugh, Susan. *Le loup, mon oeil !*
36. Mermet, Daniel. *L'île du droit à la caresse*
37. Mounier, Fabienne. *Histoire du petit tabouret*
46. Rapaport, Gilles. *Grand-père*
52. Sis, Peter. *Les trois clés d'or de Prague*
53. Skarmeta, Antonio. *La rédaction*
58. Ungerer, Tomi. *Otto : autobiographie d'un ours en peluche*
61. Wiesner, David. *Les trois cochons*

bousculade quotidienne du travail et des enfants, a su me montrer comment apprécier la vie debout sur un pied. ". L'archétype de la femme patiente est ici décliné en quelques mots.

Les dédicaces des romans sont proportionnellement moins nombreuses que pour les albums de jeunesse : vingt-cinq sur cent-quinze (25/115). Mais, notons que sur ces vingt-cinq (25) ouvrages dédicacés, quatorze (14) sont écrits par des femmes[366]. Pour dix (10) d'entre eux ce sont les parents, grands parents, enfants ou conjoints qui sont dédicataires. Nous retrouvons ici l'idée de la dédicace en guise de témoignage de gratitude par le lien de filiation.

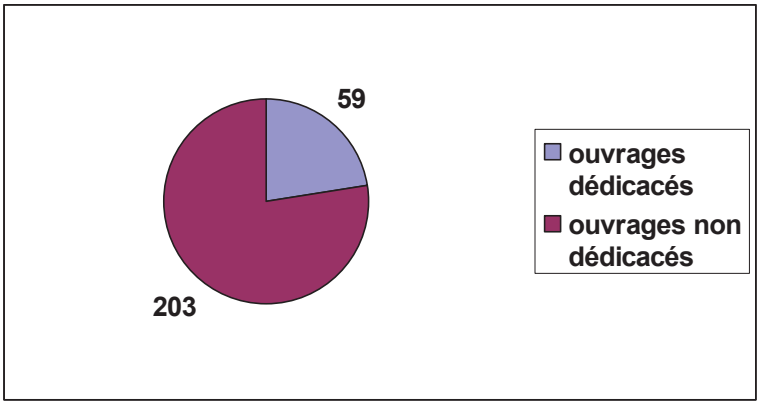
Les dédicaces[367] les plus originales se trouvent dans le corpus le plus contemporain : le théâtre. Sept œuvres sont dédicacées : *Le pont de pierre et la peau d'images* (Danis 1996) " Les immensités de l'univers et de soi ne se mesurent qu'avec le cœur et des yeux d'enfant. A mes deux cœurs de vie ; Marie Pascale et Nicolas ", *Le marchand de coups de bâton* (version de J.-L. Gonzalez 2003), " Aux guignolistes anonymes à l'oral, à Duranty à l'écrit, Auguste Gentleur pour le jeu et aux lecteurs avisés et enjoués qui sauront prendre en main et faire outil de ce petit livre. ". A mes enfants, Lola et Roman. ». Nathalie Papin dédie *Mange-moi* " À l'ogre que j'aime.". Enfin, la dédicace de *Colza* (Serres 2001) est : " Au Coq Cig Gru à Annick, à Marie Jeanne et à chacun de celles et ceux que j'ai rencontrés à Sigoulès. ".

---

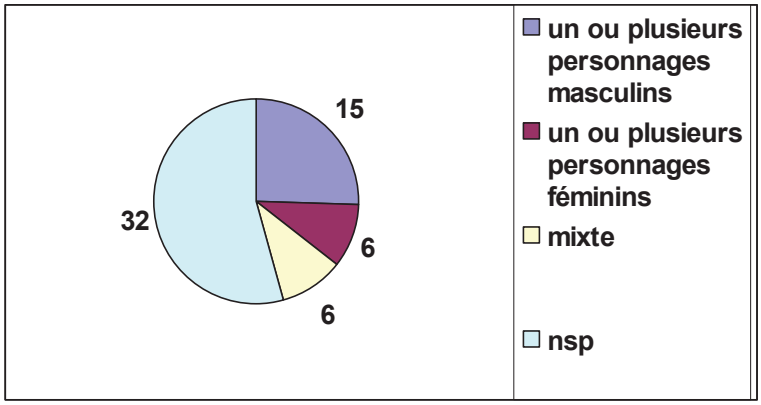
[366] 163. Arkin, Alan. *Moi, un lemming*, Flammarion-Père Castor
165. Baum, Frank Lyman. *Le magicien d'Oz*, SED
178. Caban, Géva. *Je t'écris, j'écris…*, Gallimard jeunesse
181. Chabas, Jean-François. *Trèfle d'or*, Casterman
184. Cohen-Scali, Sarah. *La Puce, détective rusé*, Casterman
189. Curwood, James Oliver. *Le grizzli*, Folio Junior
190. Cuvelier, Vincent *Pierre-Noël*. Sarbacane
193. David, François. *Une petite flamme dans la nuit*, Bayard
196. Desarthe, Agnès. *Comment j'ai changé ma vie*, L'école des loisirs
197. Desplechin, Marie. *Verte*, L'école des loisirs
198. Dieuaide, Sophie. *OEdipe schlac ! schlac !*, Casterman
202. Errera, Eglal. *Les premiers jours*, Actes sud junior
208. Funcke, Cornelia. *Le prince des voleurs*, Hachette jeunesse
209. Gandolfi, Silvana. *Un chat dans l'œil*, L'école des loisirs
220. Karr, Kathleen. *La longue marche des dindes*, L'école des loisirs
231. Luciani, Jean-Luc. *Le jour où j'ai raté le bus,* Rageot
233. Mc Ewan, Ian. *Le rêveur*, Gallimard jeunesse
237. Morgenstern,Susie. *Joker*, L'école des loisirs
240. Murail, Marie-Aude. *Le Hollandais sans peine*, L'école des loisirs
241. Nesbit, Edith. P - *Une drôle de fée*, Gallimard jeunesse
254. Reuter, Bjarne. *Oscar, à la vie, à la mort*, Hachette jeunesse
258. Roy, Claude. *Le chat qui parlait malgré lui*, Gallimard jeunesse
260. Ségur, Comtesse de P - *Un bon petit,* Hachette
266. Tillage, Léon Walter. *Léon*, L'école des loisirs
275. Zarcate, Catherine. *Le prince des apparences*, Bayard jeunesse

[367] En plus des œuvres citées dans le corps du texte, nous avons également : *Mamie Ouate en Papoâsie* (Jouanneau 2000), *Petit Pierre* (Lebeau 2002) ou *L'horloger de l'aube* (Heurté 1997)

Comme le montrent les graphiques qui suivent, les ouvrages dédicacés représentent un tiers des livres. Dans ce tiers représenté, une petite moitié est composée de dédicaces explicites.

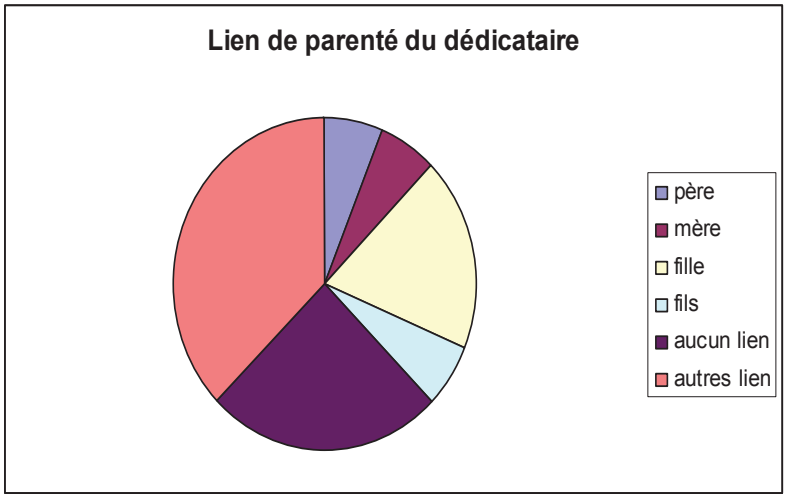


Graphique III. 6 : Proportion de livres dédicacés



Graphique III. 7 : Les dédicataires

Enfin lorsqu'un lien de parenté est explicitement posé, il s'agit majoritairement d'une dédicace de l'auteur.e ou/ et de l'illustrateur.trice à sa fille.



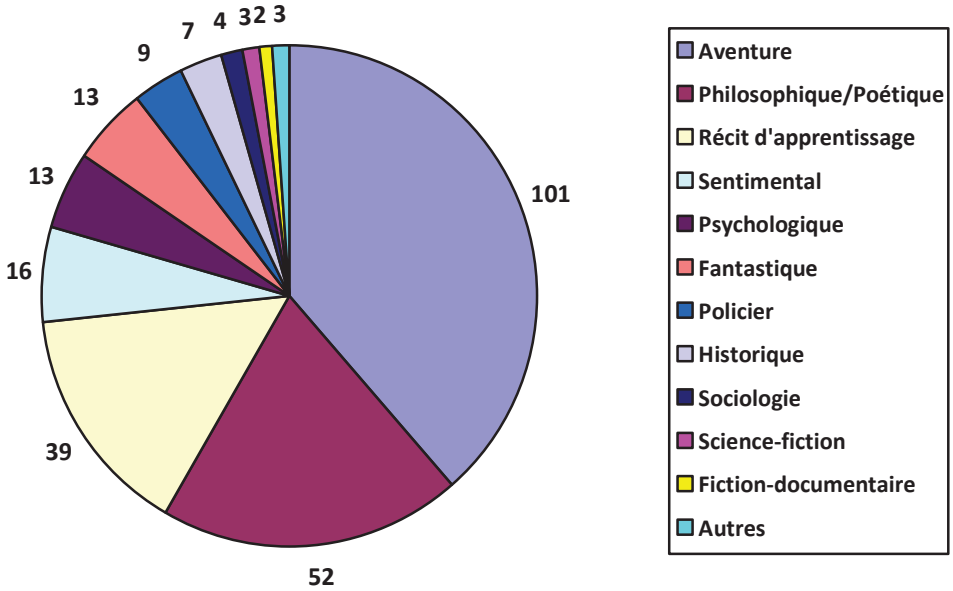
Graphique III. 8 : Lien de parenté du dédicataire

Si cet aspect du questionnaire ne semble pas pertinent au vue du corpus peu important qu'il représente, il permet de montrer toutefois que les femmes dédicacent plus leur œuvre, dans une perspective de don de leur texte et que ce sont les filles des auteur.e.s qui sont largement dédicataires. Citons pour mémoire la double dédicace de Frédéric Clément à sa fille dans *Magasin Zinzin* " À Alys ", puis page 6 à " Mademoiselle Alys marchande de merveilles " et celle de Peter Sis à sa fille Madeleine pour *Les trois clés d'or de Prague.* Il s'agit d'une très longue dédicace. Elle est écrite en cursive et prend toute la page. Le texte établit le besoin de l'auteur de ne pas rompre le lien entre son histoire d'enfance passée et

celle à venir de sa fille qui vient de naître : “ Tu es née à New York dans le nouveau Monde, et un jour, tu te demanderas certainement d’où venait ton père ”. Au-delà du don de l’œuvre, il y a ici la question de la filiation qui émerge dans le sens où cette dédicace fait le lien entre le passé familial de l’auteur et sa fille, Madeleine.

III.1.1.3. Les genres / catégories littéraires

Parmi les différents ouvrages proposés dans la liste de référence, c'est indubitablement l'aventure qui est majoritairement représentée, suivie de loin par le genre philosophico-poétique et le récit d'apprentissage.



Graphique III. 9 : Répartition des œuvres par genre littéraire

Bien entendu, chaque catégorie a sa spécificité. Pour la catégorie albums on trouve une parité entre aventure (seize) et philosophico-poétiques (dix-huit).

Pour la bande dessinée, c'est l'aventure qui domine ce corpus, dix-huit ouvrages au total sont recensés. Loin derrière, on trouve trois récits d'apprentissage et d'initiation, deux récits philosophico-poétique, un récit psychologique, un policier, un ouvrage de science-fiction, un autre fantastique et enfin une fiction documentaire.

La proportion est la même concernant les ouvrages où l'on trouve des amoureux :

- Aventure : *Ludo « tranche de quartier »* (Bailly – Maty – Lapiere, Denis 1998), *Mélusine, Sortilèges* (Clarke – Gilson 2002), *Oscar, Le roi des bobards* (Durieux 2004), *Spirou et Fantasio, Le nid des marsupilamis* (Franquin 2006), *Victor, Le voleur de lutin* (Loyer 2007), *Toto l'ornithorynque et l'arbre magique* (Omond – Chivard 1999), *Western* (Rosinski – Van Hamme 2002), *Monsieur Crocodile a beaucoup faim* (Sfar 2003), *Les trois chemins* (Trondheim – Garcia 2004), *Samedi et Dimanche, Le paradis des cailloux,* (Vehlmann – Gwen 2001), soit dix au total ;

- Psychologique : *Oncle Hector* (Perret 2006) ;
- Sociologique : *Ethel et Ernest* (Briggs 1998) ;
- Récit d'apprentissage : *Piero* (Baudoin 1998).

Pour les contes et fables on retrouve un quasi-équilibre entre l'aventure et le genre sentimental, les récits philosophico-poétiques tels que par exemple *Le commandeur de la pluie* et les récits d'apprentissage. Ici, c'est la catégorie qui induit le genre littéraire. Les contes sont remplis de princes et de princesses qui " vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ". On s'attendrait, d'ailleurs, à y trouver une proportion plus importante de récits sentimentaux. Les autres genres sont totalement absents du corpus (historique, policier, science-fiction, fantastique, fiction documentaire, sociologique).

La catégorie romans et récits illustrés respecte à peu de chose près la répartition du corpus.

Aventure	**51**
Sentimental	**3**
Philosophique/poétique	**15**
Psychologique	**6**
Historique	**1**
Policier	**6**
Science-fiction	**2**
Fantastique	**7**
Fiction documentaire	**0**
Récit d'apprentissage ; d'initiation	**17**
Sociologie	**4**
Autres : *Histoires courtes* (Friot), *Contes du chat perchés* (Aymé)	**2**

Tableau III. 1 : Répartition des romans et récits illustrés en fonction des catégories littéraires

Au théâtre, plusieurs genres littéraires sont absents : historique, policier, science-fiction, fiction documentaire, sociologique. Le reste est réparti comme suit : cinq titres concernent le genre aventure, cinq sont de genre philosophique / poétique, quatre appartiennent au fantastique, trois correspondent au genre sentimental (*Mange–moi*, *Le petit violon*, *Belle des eaux*), trois d'entre eux sont des récits d'apprentissage, d'initiation, et un seul est psychologique.

Notre hypothèse initiale supposait une présence majoritaire de récits initiatiques et d'apprentissage, car l'objectif d'apprentissage des valeurs esthétiques et morales est clairement posé d'emblée par le ministère. Il apparaît en fait, que c'est l'aventure qui domine ce corpus. Est-ce si étonnant ?

Il semble que c'est dans la logique de l'argument sans cesse renouvelé par le Ministère, celui du beau texte. Dès lors, il n'est effectivement pas incongru et cela procède de la même argumentation que les romans d'aventure soient massivement présents dans la liste. En effet, *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe (1719), les romans de Jules Verne ou *Sans Famille* d'Hector Malot (1878) mais aussi *Tom Sawyer* de Mark Twain (1833) et *L'île au trésor* de Robert Louis Stevenson (1881) représentent l'archétype du roman de jeunesse

Pourtant, la reconnaissance du roman d'aventure est tardive. Elle correspond, au XIXe siècle, au développement du roman populaire et de la littérature de jeunesse. Dans une première partie, nous avons démontré le lien existant entre ces deux formes de littérature qui mettent en jeu quasi-exclusivement le personnage. Ce qui explique pourquoi le roman d'aventure est inscrit dans les gènes de la littérature jeunesse.

Le voyage est une métaphore de l'existence comme accomplissement de soi, passant par l'acquisition d'un savoir et la victoire sur les épreuves accumulées en chemin ; et la frontière est ténue entre récit d'apprentissage et quête philosophique. Le roman de Kathleen Karr, *La longue marche des dindes* pourrait se situer à l'intersection de ces trois champs, si nous n'avions choisi d'insérer chaque ouvrage en tenant compte d'un seul critère en dominance. Ici, il s'agit de récits où l'on trouve un grands nombre d'événements successifs, de revirements qui tiennent le lecteur ou la lectrice en haleine. L'aventure se décline au travers d'espaces géographiques très divers; elle n'en est pas moins didactique pour autant. Les robinsonnades très présentes dans notre corpus (voir première partie p.71) apparaissent

comme des confrontations à un milieu toujours inconnu et imprévisible, où le personnage, ne doute pas du succès de son entreprise malgré les épreuves et peut faire vivre à son lecteur ou sa lectrice l'expérience de l'héroïsme. Pour mémoire, sur les deux-cent soixante-deux (262) ouvrages analysés, nous en avons répertorié une vingtaine. Anne Sauvageot dans son article sur les analyses des Archétypes[368] paru dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* prend l'île comme exemple de la figure archétypique. Elle souligne que la publicité et la littérature l'utilisent beaucoup car elle " focalise ainsi une constellation symbolique dont elle se nourrit en même temps qu'elle l'organise et la visibilise "[369]. On peut d'ailleurs classer sans problème les ouvrages ayant pour décor des îles dans le tableau proposé par l'auteure de l'article :

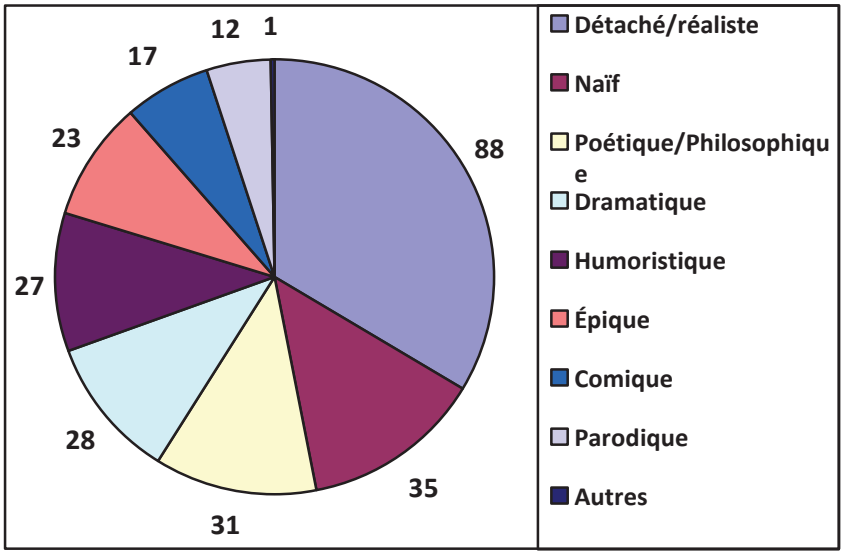
- *Maman-dlo* de Alex Godard évoque l'eau, le cycle de la vie, la mort, l'action d'immersion – le père de Cécette –, l'émersion de la Maman-dlo,
- L'exotisme, l'onirisme, le plaisir, la détente dans *L'île du droit à la caresse* de Daniel Mermet,
- L'ailleurs avec les paradis perdu avec *Macao et Cosmage* d'Edy Louis le Grand,
- La Terre, la nature avec *L'île du Monstril* d'Yvan Pommaux ou *Les Passes-vents* d'Alain Grousset.
- Le féminin, la mer matrice et l'interdit avec *Rêves amers* de Maryse Condé où l'héroïne qui aura voulu s'émanciper, vivre par elle-même mourra engloutie par la mer.

La présence importante de textes d'aventures correspond également à une problématique des enseignant.e.s. Ils permettent au lecteur d'être en contact avec le monde, à différents niveaux (historique : *Qui est le prince Thibaut ?*, d'Évelyne Brisou Pellen ; géographique : *Construire un feu,* Jack London ;…) et ils comportent une dimension informative. D'autre part, le genre aventure fonctionne majoritairement sur un ton réaliste, qui ne pose pas de problème de compréhension directe.

[368] Muccchielli, A (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 1996, p.18
[369] *Ibid*,, p.18

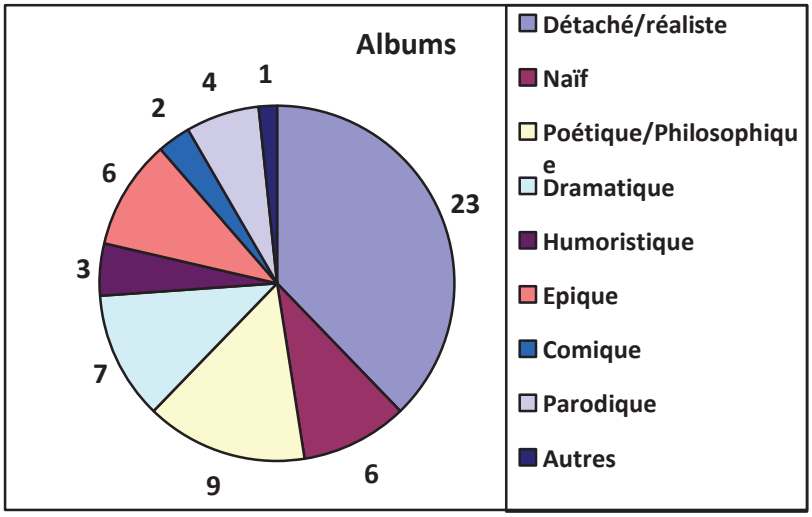
III.1.1.4. Le ton littéraire

La compilation des grilles d'analyse confirme ce point. Le ton littéraire qui apparaît majoritairement est le ton détaché, réaliste.



Graphique III. 10: Répartition des œuvres par tons littéraires

On observe une répartition proportionnellement identique sur le ton littéraire des albums.



Graphique III. 11: Répartition des albums par tons littéraires

En ce qui concerne la BD, les résultats sont légèrement moins tranchés : douze (12) ouvrages sont écrits sur le ton humoristique, cinq (5) sur le ton comique et cinq (5) sur un ton détaché / réaliste, deux (2) sur un ton dramatique / tragique. Pour le reste, on trouve un ouvrage au ton naïf, un qui relève du registre épique et enfin un ouvrage au ton poétique. Si le

ton est lié à la catégorie c'est qu'un stéréotype est à l'œuvre chez les concepteurs de la liste qui laisse implicitement supposer que la BD doit être comique. Dans les contes et fables, on va trouver un équilibre entre le ton poétique / philosophique (neuf ouvrages), le ton détaché / réaliste (huit ouvrages) et le ton épique (huit ouvrages) laissant ainsi présager que le conte et la fable permettent d'aborder des questions plus difficiles. Enfin la catégorie du théâtre fait valoir huit titres au ton naïf et dix au ton détaché réaliste.

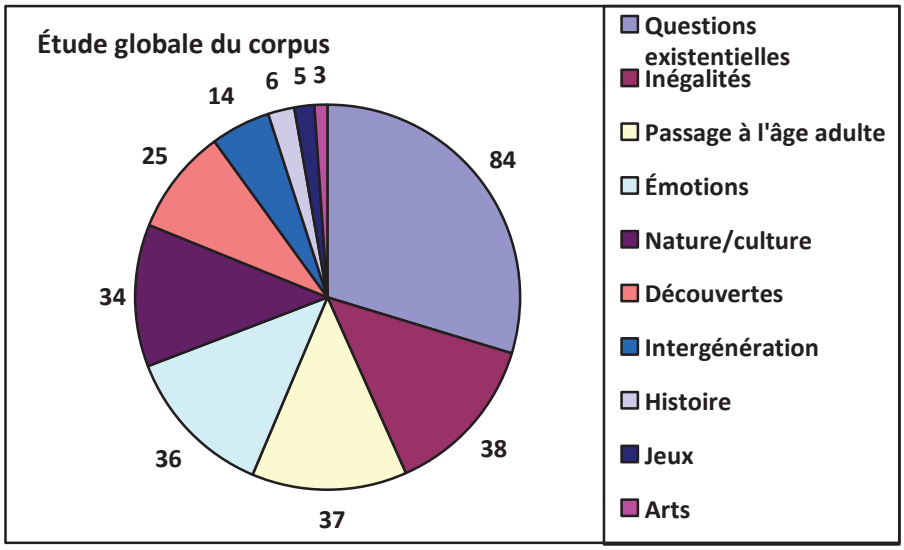
Le ton est généralement le mode d'expression du narrateur, la façon dont il s'adresse au lecteur virtuel. Dans le ton détaché, c'est le narrateur qui raconte les événements aussi objectivement que possible. On a donc souvent un récit chronologique et factuel qui accompagne le lecteur dans l'histoire sans trop d'embûches. La tonalité d'un texte peut-être déconnectée de son genre : un récit policier tel que *Les doigts rouges* est écrit sur un ton réaliste.

De nombreux auteurs utilisent le ton naïf et notamment au théâtre : il simule la façon de s'exprimer ou de se comporter d'un enfant, citons par exemple *Mon je-me-parle* de Sandrine Pernush où la narratrice s'exprime comme l'auteur pense qu'une fillette de CM2 doit s'exprimer.

Le ton est souvent associé à la thématique pour provoquer diverses émotions, le rire par exemple pour *Mamie Ouate en Papouasie* de Jouanneau par exemple.

III.1.1.5. La thématique du récit

Les thématiques des récits offrent une représentation des intentions des concepteurs.trices de la liste de ce qu'il est judicieux de travailler en termes d'aide à la construction de soi chez les élèves de cycle 3.



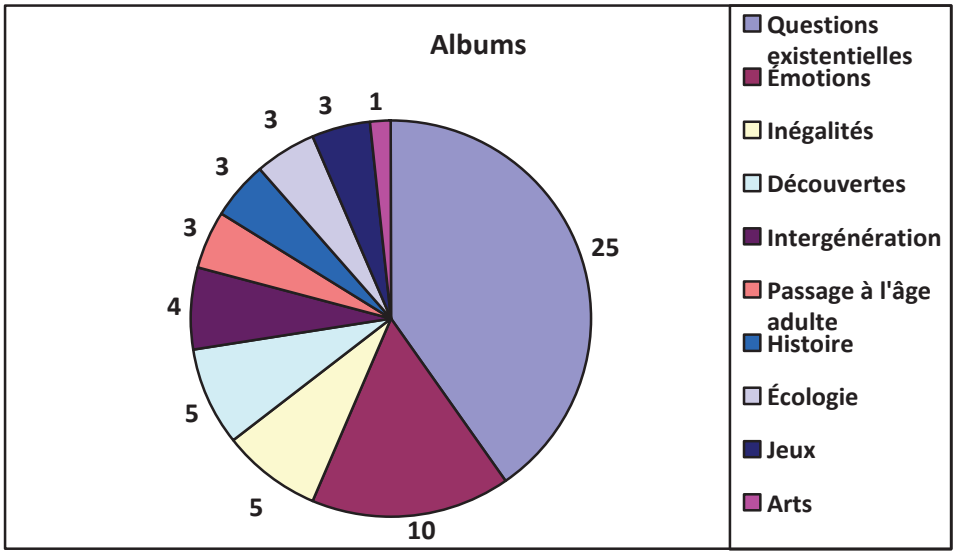
Graphique III.12 : Répartition du corpus global par thématiques

Les résultats de notre étude montrent une majorité de textes portant sur les questions existentielles, suivie pour part égale de titres portant sur le passage à l'âge adulte, les émotions, les inégalités et la nature/culture.

Nous avions émis l'hypothèse d'une présence majoritaire de récits initiatiques et d'apprentissage au niveau du genre littéraire, c'est en fait dans la thématique qu'elle s'exprime. Cela semble cohérent avec l'objectif d'apprentissage des valeurs esthétiques et morales. On vise ainsi à accompagner l'enfant dans sa construction par le truchement de la littérature. Dans cette optique, on trouve de très nombreux textes qui parlent du vécu du personnage, *alter égo* du lecteur, de ses relations avec ses ami.e.s et qui permettent de grandir par le biais de l'imaginaire. C'est le cas dans *Oma, ma grand-mère à moi* de Härtling où le héros Kalle a perdu ses parents dans un accident de voiture et est confié à sa grand-mère, ou *Moi un lemming* de Alan Arkin qui raconte l'histoire de Bubber, un jeune lemming inquiet parce que les siens ont décidé de traverser la mer alors qu'ils ne savent pas nager et qui refuse de suivre les siens dans cette aventure.

Aborder les questions existentielles est aussi une manière de prendre en compte les inquiétudes des enfants, pour les aider à formuler leurs craintes, leurs peurs. La frontière est ténue entre la thématique des questions existentielles et celle du passage à l'âge adulte, d'autant que nous avons choisi de ne pas nous autoriser la possibilité de cocher deux réponses. En tout cas, ces récits possèdent un rôle social et peuvent avoir une fonction intégrative en permettant aux élèves d'exprimer des interrogations existentielles.

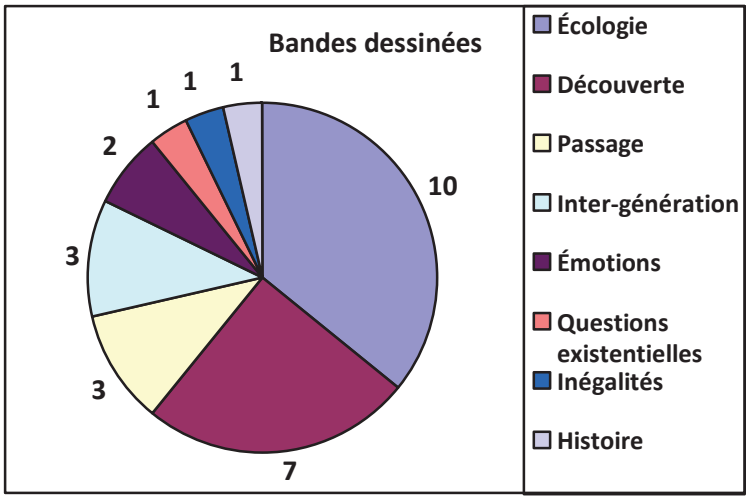
Chaque catégorie littéraire a sa spécificité. Pour les albums notamment on ne trouve que très peu d'ouvrages concernant le passage à l'âge adulte (trois seulement, sur un corpus global de soixante-et-un titres)[370].



Graphique III. 13 : Répartition des albums par thématiques

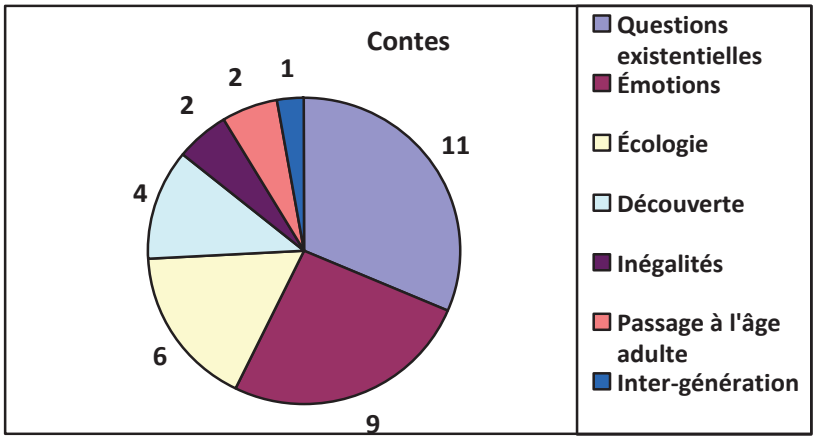
Pour la BD, on retrouve deux grands blocs thématiques : la découverte (ville, pays, origines) d'un côté avec sept (7) ouvrages et la rubrique écologie, nature et culture de l'autre avec dix (10) ouvrages. Ici aussi on peut dire que la proportion colle à l'histoire de la bande dessinée. On peut évoquer par exemple Rahan qui apparaît comme une figure importante de la BD française. Ce héros cumule toutes les qualités masculines. Il est généreux, courageux, tenace, loyal. Il fait seul l'apprentissage de la vie dans le respect des principes légués par son père. Le reste du corpus se répartit comme suit : passage à l'âge adulte (3), inter-génération (3), émotions et sentiments (2), questions existentielles (1), inégalités (1), histoire (1).

[370] Godard, A. *Maman-dlo*, Albin Michel jeunesse, 1998 ; Nottet, P. *La princesse de neige*, L'école des loisirs, 1997 ; Poncelet, B. *Chez elle ou chez elle*, Seuil Jeunesse, 1997.



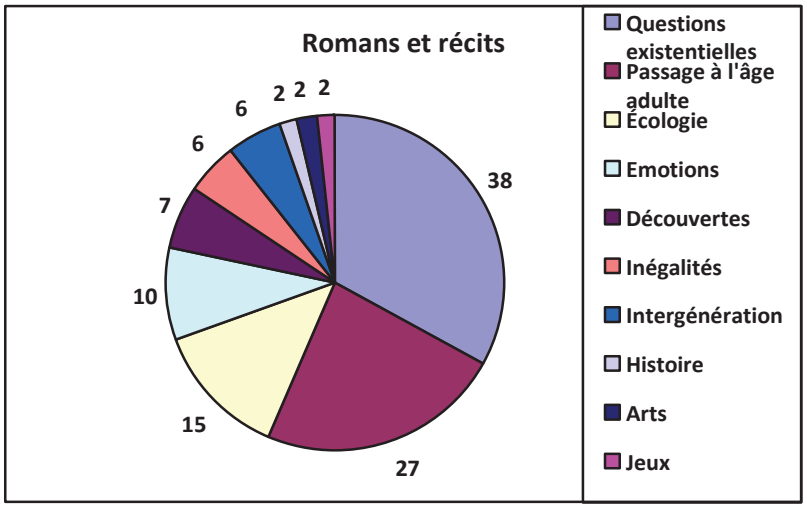
Graphique III. 14 : Répartition des bandes dessinées par thématique

Bien entendu, nous trouvons un nombre important d'ouvrages portant sur les émotions, les sentiments et la rencontre dans les contes, avec la célèbre fin qui leur est propre : " Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ". Les thématiques présentes dans les œuvres sont réparties comme suit par ordre décroissant :



Graphique III. 15 : Répartition des contes par thématique

Les romans et récits illustrés se répartissent un peu différemment par rapport à l'ensemble du corpus dans la mesure où l'on ne trouve plus d'équilibre entre les quatre thématiques suivantes : passage à l'âge adulte, nature / culture, inégalités, émotions. La très grande majorité du corpus se centre sur les questions existentielles et le passage à l'âge adulte.



Graphique III. 16 : Répartition des romans et récits illustrés par thématiques

Le corpus de théâtre offre une particularité par rapport au reste de la liste cycle 3. Il s'agit d'un corpus très récent. En effet, mis à part trois textes du patrimoine (*Farces et fabliaux du Moyen Âge*, *La farce de Maître Pathelin* et *Le marchand de coups de bâton*), la totalité du corpus a été publiée entre 1987 et 2006[371]. De cette particularité originelle en découlent d'autres.

Nous y trouvons en effet une proportion de textes plus importante abordant des thématiques contemporaines telles que la guerre, les enfants soldats, le travail des enfants, la boulimie, l'amour entre deux personnages du même sexe comme Rémi et Hubert dans *Le journal de Grosse Patate* (Richard). On peut ainsi dire que le regard sur la société et les relations sociales ou le handicap et la différence est très présent dans le corpus des œuvres théâtrales.

Pourtant, le corpus n'échappe pas à la thématique majeure de la liste puisque sept œuvres puisent leur inspiration dans les questions existentielles et le sens de la vie. Mais, il est original dans la mesure où cinq (5) d'entre eux évoquent les émotions et les sentiments ; quatre (4) s'intéressent aussi aux inégalités : sociales, exclusion, misère, chômage, exploitation, handicap, inégalités ; deux œuvres sont liées à la thématique de la construction de soi et du passage à l'âge adulte. Enfin, deux (2) ouvrages abordent la thématique de la découverte et un celle de la nature.

---

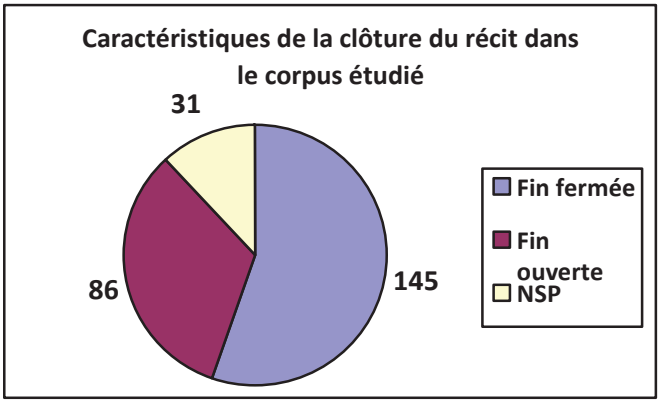
[371] 278. Anne, Catherine. *Petit*, L'école des loisirs, 1996
279. Castan, Bruno. *Belle des eaux*, Théâtrales jeunesse, 1990
280. Danis, Daniel. *Le pont de pierre et la peau d'images*, L'école des loisirs, 1996
281. Demarcy, Richard. *Les Deux bossus suivi de Voyages d'hiver, Le Secret*, Actes Sud-papiers, 1987
282. Dorin, Philippe. *Villa Esseling monde*, La Fontaine, 2006
283. Gonzalez, José-Luis. P - *Le marchand de coups de bâton*, Seuil jeunesse
284. Grumberg, Jean-Claude. *Le petit violon : théâtre*, Actes Sud – Heyoka jeunesse, 1999
285. Heurté, Yves. *L'horloger de l'aube*, Syros jeunesse, 1997
286. Jouanneau, Joël - Le Pavec, Marie-Claire. *Mamie Ouate en Papoâsie : comédie*, Insulaire Actes Sud – Heyoka jeunesse 2000
287. Kenny, Mike. *Pierres de gué*, Actes sud – Heyoka jeunesse, 1996
288. Lebeau, Suzanne. *Petit Pierre*, Théâtrales jeunesse, 2002
289. Madani, Ahmed. *Il faut tuer Sammy*, L'école des loisirs, 1997
290. Milovanoff, Jean-Pierre. *Les sifflets de M. Babouch*, Actes sud – Heyoka jeunesse, 2002
291. Nordmann, Jean-Gabriel. *Le long voyage du pingouin vers la jungle*, La Fontaine, 2001
292. Papin, Nathalie. *Mange-moi*, L'école des loisirs, 1999
293. Pasquet, Dominique. *Son parfum d'avalanche*, Théâtrales jeunesse, 2003
294. Py, Olivier. *La jeune fille, le diable et le moulin*, L'école des loisirs, 1995
295. Rebotier, Jacques. *Trois jours de la queue d'un dragon*, Actes sud 2000
296. Richard, Dominique. *Le journal de Grosse Patate*, Théâtrales jeunesse, 1998
297. Serres, Karin. *Colza*, L'école des loisirs, 2001
298. Wegenast, Bettina. *Être le loup*, L'école des loisirs, 2002
299. **P -** *Farces et fabliaux du Moyen Âge*, L'école des loisirs, 1982
300. **P -** *La farce de Maître Pathelin*, L'école des loisirs, 1982

Là encore, pas de surprise : la fonction éducative de cette littérature, intériorisant les attentes des adultes se dessine franchement dans les thématiques des récits. Il faut chaperonner le jeune lecteur et la jeune lectrice.

III.1.1.6 Clôture du récit

C'est une donnée que confirment les résultats de notre étude sur la clôture du texte. Plus de la moitié des textes ont une fin fermée. L'élève arrive à la conclusion de l'histoire, ce qui devait être appris l'a été ; il n'en apprendra pas plus. C'est par exemple la fin de Remue-Ménage chez Madame K. Celle-ci s'est libérée des tâches ménagères, il faut donc que Monsieur K songe qu'il est " temps pour lui de se mettre à la cuisine[372] ".

La place laissée aux fins ouvertes, celles qui permettent d'explorer les zones laissées dans l'ombre ou d'imaginer une suite sont bien moins nombreuses.

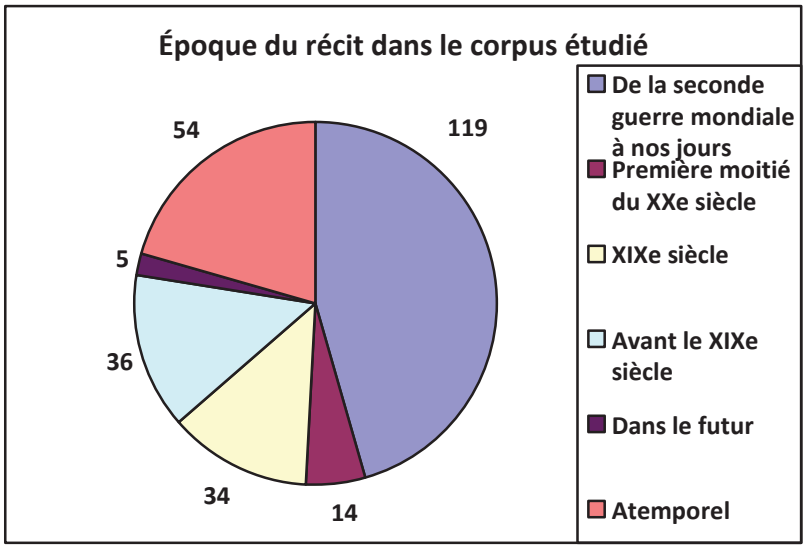


Graphique III. 17 : La clôture du récit dans les ouvrages de la liste de référence

[372] Erlbruch, W. *Remue- Ménage chez Madame K.*, Milan jeunesse, 1995.

III.1.1.7. Époque du récit

Lorsque l'on se penche sur l'époque du récit, il apparaît qu'une grande majorité des textes appartient au champ contemporain, comme en témoigne le graphique ci-dessous.



Graphique III. 18 : Données chiffrées relatives à l'époque du récit dans le corpus étudié

Cette répartition se vérifie y compris au sein des différentes catégories littéraires des ouvrages.

Ainsi, pour les albums, les mêmes proportions sont respectées, comme l'indique le tableau ci-après.

Période	Nombre d'ouvrages
De la seconde guerre mondiale à aujourd'hui	36
Première moitié du XXe siècle	4
XIXe siècle	2
Avant le XIXe siècle	0
Dans le futur	0
Atemporel	19

Tableau III. 2 : Époque à laquelle se déroule l'action des albums

Il en va de même pour les douze ouvrages de bandes dessinées qui se situent de la seconde guerre mondiale à aujourd'hui. On trouve trois ouvrages pour la période allant de la première partie du XXe siècle à la seconde guerre mondiale, deux pour le XIXe siècle, quatre avant le XIXe siècle. Enfin, deux ouvrages se situent dans le futur et cinq sont atemporels.

L'essentiel du corpus des contes est daté d'avant le XIXe siècle : cela concerne quinze ouvrages. Pour le XIXe siècle, cinq ouvrages sont concernés. Seulement trois textes situent leur intrigue dans un univers contemporain. Pour les douze textes restants, l'époque ne peut être identifiée. Ils sont donc classés dans la rubrique atemporelle.

Les romans et récits illustrés affichent les mêmes proportions de représentation que les albums.

Période	Nombre d'ouvrages
De la seconde guerre mondiale à aujourd'hui	**60**
Première moitié du XXe siècle	**7**
XIXe siècle	**22**
Avant le XIXe siècle	**15**
Dans le futur	**2**
Atemporel	**9**

Tableau III. 3 : Époque à laquelle se déroule l'action dans les romans et récits

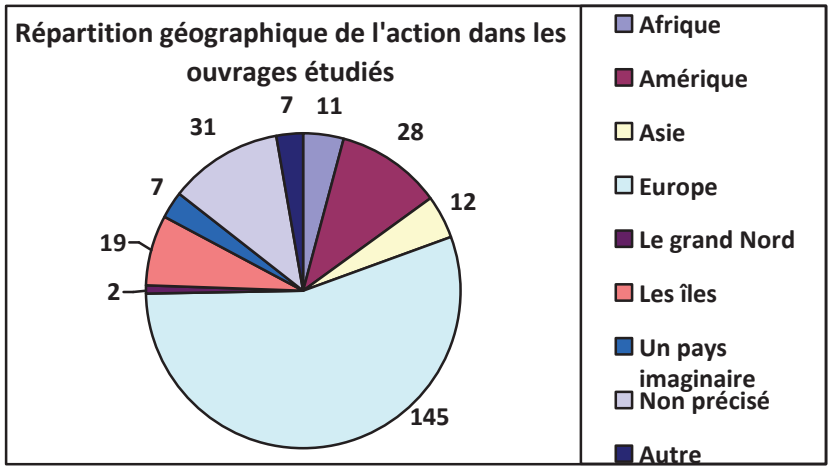
L'époque à laquelle se déroulent les pièces de théâtre est assez marquée, huit textes se déroulent à l'heure actuelle, trois au XIXe siècle, deux avant le XIXe siècle et un dans le futur. Ce qui attire l'attention, ce sont les neuf textes atemporels. L'auteur.e laisse-t-il.elle au metteur.e en scène le soin de contextualiser ? Cela semble être une hypothèse raisonnable. Quand l'auteur.e ne veut pas laisser libre cours à l'interprétation du metteur.e en scène, il fait comme Catherine Zambon auteure pour le théâtre, interrogée à ce sujet et qui répondait qu'elle avait tendance à donner énormément d'éléments du contexte, ainsi qu'un soin particulier aux didascalies pour ne pas " se faire trahir par la mise en scène[373] ".

[373] Zambon, Catherine. Salon du livre de jeunesse, Albi, 2011

Catégorie d'ouvrage / Période	Albums	Bandes dessinées	Contes	Romans et récits illustrés	Pièces de théâtre	Total
De la seconde guerre mondiale à aujourd'hui	36	12	3	60	8	**119**
Première moitié du XXe siècle	4	3	0	7	0	**14**
XIXe siècle	2	2	5	22	3	**34**
Avant le XIXe siècle	0	4	15	15	2	**36**
Dans le futur	0	2	0	2	1	**5**
Atemporel	19	5	12	9	9	**54**

Tableau III. 4. Répartition des ouvrages en fonction de l'époque du récit

III.1.1.8. Espace géographique



Graphique III. 21 : L'espace géographique des œuvres de la liste de référence

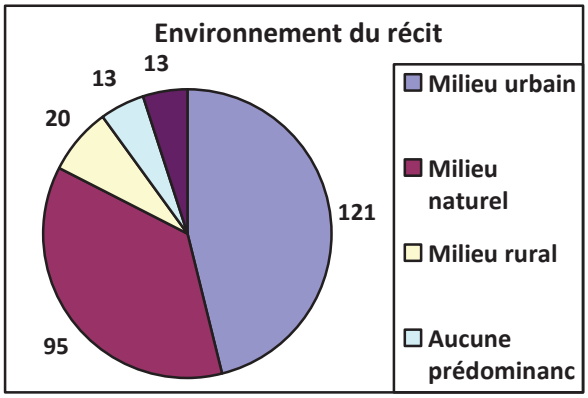
Sans surprise, nous nous retrouvons avec un corpus d'ouvrages dont l'action se situe majoritairement en Europe. Il eût été extrêmement étonnant d'avoir un autre résultat étant donnée l'origine de la production des œuvres.

On peut toutefois noter la proportion non négligeable et déjà évoquée plus haut, de robinsonnades : dix-neuf ouvrages en tout répartis dans toutes les catégories.

Quant aux pays imaginaires, eux aussi assez nombreux, ils sont par exemple : *Cot cot city* (Nimier), *Ma vallée* (Ponti), le pays des merveilles de *Alice au pays des merveilles* ou encore le royaume de Lilliput.

III.1.1.9 L'environnement du récit

Pour conclure cette carte d'identité globale de la liste, nous observons que l'environnement majoritaire proposé aux élèves est le milieu urbain. Il est à quasi parité avec le milieu naturel.



Graphique III. 22: Données chiffrées concernant l'environnement du récit dans le corpus étudié

- Etude des couvertures des ouvrages de la liste de référence[374]

Comme nous l'avons montré dans notre première partie, les études faites sur la construction du genre dans la littérature concernent principalement le déroulement de l'histoire et les personnages, à travers le texte et les illustrations citées à l'intérieur de l'ouvrage[375]. Dans cette section, nous nous intéressons exclusivement aux images des premières et quatrièmes de couverture.

Pourquoi ce choix ? La couverture d'un livre en est emblématique. C'est elle qui est d'abord appréhendée ; la première est regardée, puis la quatrième, puis de nouveau la première. Ce n'est qu'ensuite que le livre est éventuellement ouvert. La couverture a donc une fonction d'appel. C'est le seuil de la lecture.

Pourquoi les images ? Nous faisons l'hypothèse que les enfants appréhendent d'abord l'image et en perçoivent d'emblée tous les éléments. Le texte n'arrive qu'ensuite et sa compréhension est tributaire des capacités de lecture de l'enfant. Maguy Chailley souligne d'ailleurs qu'" il peut y avoir enfermement dans une "lecture" naïve et littérale de l'image[376] ".

Si le texte sert de support d'apprentissage de la langue, il n'en va pas de même pour les images qui ne sont pas étudiées. Les " mots et [les] images bénéficient d'un statut inégal dans leur aptitude à révéler ou transmettre la connaissance du monde[377] ", écrit Myriam Depuy. La sémiologie revendique une approche fondée sur le primat de la langue pour les adultes, mais on laisse les jeunes lecteurs et lectrices faire comme ils peuvent, sans étayage ni aide. La contribution de l'image dans l'album propose aux enfants une atmosphère, un univers imaginaire dans lequel peut prendre place une fiction. L'image prend en charge la structure narrative. Et, par voie de conséquence, elle impose des représentations, des idéaux types et des stéréotypes.

---

[374] Ce chapitre a donné lieu à un article, Morin-Messabel, C. (dir.) *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, PUL, 2013, pp.465-493

[375] Turin, A. Cromer, S. *Que voient les enfants dans les livres d'images ? Des réponses sur les stéréotypes*, Du côté des filles, 1998

Ferrez,E. & Dafflon Novelle, A. *Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques*. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n° 57, pp.23-38, 2003.

[376] Chailley, M. *Des images et des codes chez les enfants de maternelle,* Argos, n°32, 2003, p. 54-59

[377] Depuy, M. *Le livre, l'image et le récit*, Toulouse, Thèse sous la direction d'Anne Sauvageot, UTM, 2000.

Notre question est alors : que perçoivent les enfants du masculin, du féminin et des rapports sociaux entre les sexes à travers les images de couverture ? Cette perception contribue-t-elle à construire le corps comme un “ pense-bête ”, selon les termes de Pierre Bourdieu ?

Dans notre étude, nous avons écarté les livres de la catégorie théâtre qui ont des couvertures sans illustrations, tout comme les contes, dont les éditions sont si variées que l'on trouve pour un même conte une bonne dizaine de couvertures différentes, et enfin la BD car elle est peu étudiée en classe.

Nous n'avons gardé pour cette analyse que les albums et les romans illustrés dont la couverture présente des personnages (humains ou animaux) que l'image seule permet de sexuer, sans l'aide du titre ou d'un éventuel résumé, en référence à l'hypothèse du primat de l'image sur le texte chez les jeunes enfants. Notre corpus comprend cent-onze (111) ouvrages fournissant cent-quarante-six (146) pages de couverture avec des personnages sexués. Il se décompose en cinquante-deux (52) albums issus des listes fusionnées de 2004 et 2007 et fournissant soixante-treize (73) pages, et cinquante-neuf (59) romans issus de la liste de 2007 fournissant soixante-treize (73) pages également.

L'image a été lue à deux niveaux : ce qui est représenté, la dénotation (un bord de mer, deux personnes se tenant la main...), et ce que l'image évoque, la connotation[378] (un personnage qui fait du vélo évoque un lieu extérieur même si l'image ne représente aucun lieu ; un casque colonial évoque des pays lointains...).

Nous avons considéré d'abord l'image globale que constitue une page. Pour cela, nous avons constitué trois groupes : les pages féminines où ne figurent que des personnages féminins, les masculines où ne figurent que des personnages masculins et les mixtes qui comportent des personnages des deux sexes. Nous avons ensuite étudié la sexuation de l'ensemble des personnages, et pour cela avons utilisé les critères classiques concernant les habits, les cheveux, les barbes et moustaches, et les accessoires.

[378] Dans le cas de plusieurs éditions avec des couvertures différentes, nous avons retenu celle la plus proche de l'année où le titre est apparu sur la liste. En pratique, les écoles ont beaucoup acheté à la parution de la première liste en 2002.

Pour notre analyse, nous nous sommes plus généralement appuyées sur les éléments suivants :

- Pour les images globales : un cadre éventuel, la présence ou non d'un environnement, la profondeur de champ, l'ouverture ou la fermeture de l'image (champ et hors-champ, lignes de fuite, regard entraînant à l'extérieur de l'image), la composition, les lignes dominantes (horizontales, verticales, obliques, courbes), les lignes de force et les points-clés de l'image (aux tiers en hauteur et en largeur), les masses éventuelles qui attirent le regard, les couleurs (chaudes/froides, vives/nuancées), les contrastes éventuels, la lumière (mise en relief d'éléments de l'image), le titre intervenant comme élément graphique ;

- Pour chacun des personnages : l'environnement (extérieur / intérieur, ouvert / clos, public / privé), le plan (du panoramique au gros plan) et les angles de vue (à niveau, en plongée / contre-plongée, de face ou de trois-quarts de face, de profil, de dos ou de trois-quarts de dos), la taille et la hauteur dans l'image, la position surélevée, l'occupation de la surface de l'image selon l'envergure (membres écartés ou prolongement du corps par des accessoires), selon la posture (debout, assis, allongé...), selon la position (statique / dynamique), l'activité éventuelle, la position dominante ou dominée par rapport à des éléments de l'environnement ou d'autres personnages.

Nous avons aussi noté, concernant le corps des personnages, les déformations, les parties cachées ou dévoilées, la direction des regards.

III.1.2.2. Une représentation inégale entre les personnages féminins et masculins

Sur les couvertures, les personnages masculins sont beaucoup plus présents dans notre corpus que les féminins : en effet, il y a deux-cent cinquante-deux (252) personnages, dont soixante-sept (67) sont féminins (soit vingt-sept pour cent - 27%) et cent-quatre-vingt-cinq (185) sont masculins (soit soixante-treize - 73%), les personnages féminins apparaissant un peu plus sur les couvertures des romans. Soixante-deux pour cent (62%) des pages sont exclusivement masculines, seize pour cent (16%) exclusivement féminines et vingt-deux

(22%) mixtes. Les hommes sont donc présents dans quatre-vingt-quatre pour cent (84%) des pages de couverture, les femmes dans trente-huit pour cent (38%).

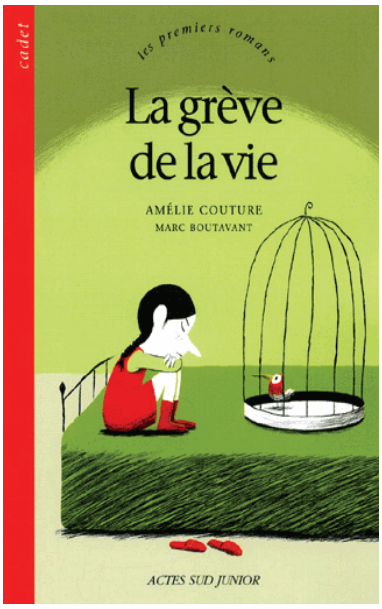
Les scènes représentées dans les pages féminines se situent plus souvent à l'intérieur et dans un lieu clos ; celles représentées dans les pages masculines et mixtes se situent plus souvent dans un lieu extérieur, ouvert et public. Les pages féminines figurent à égalité dans des lieux publics et privés.

Nous avons ensuite élargi la notion d'ouverture des lieux à l'ouverture de l'image. Celle-ci peut résider dans ce qui est représenté (vastes espaces, fenêtre ouverte), dans ce que des objets évoquent (les pays lointains avec un vêtement exotique, l'actualité avec un journal). Elle peut être amenée par la profondeur de champ, la perspective, le regard d'un personnage ou la lumière qui crée un hors-champ. Elle peut être temporelle (souvenir du passé à travers une photo ancienne, projection dans l'avenir) créée par l'imagination d'un personnage.

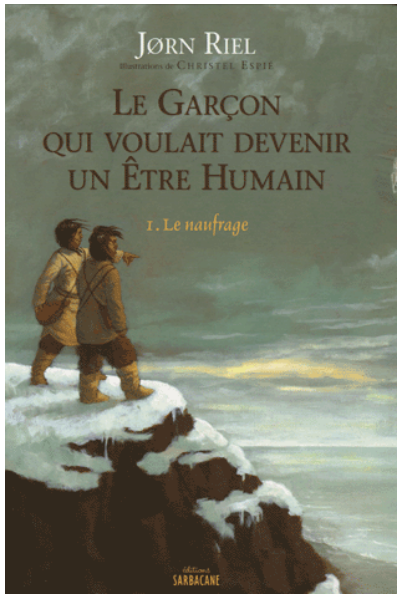
Nous obtenons alors le résultat suivant : les pages exclusivement masculines présentent deux fois plus souvent une image ouverte que les féminines, avec une grande variété d'ouvertures. L'ouverture de l'image, loin de se limiter aux lieux représentés, concerne de nombreux domaines et son traitement est différencié suivant le sexe des personnages.

Une image est structurée par ses lignes dominantes, qui lui donnent une tonalité et contribuent à l'atmosphère de la scène représentée. Les lignes obliques créent une dynamique, les horizontales de la stabilité, les verticales de l'action et les courbes de la douceur et/ou de la sensualité. Dans notre corpus, la répartition des lignes horizontales, verticales et obliques est assez équilibrée dans les pages féminines, tandis que dans les pages masculines et mixtes, les verticales et les obliques sont nettement plus fréquentes que les horizontales. Les lignes dominantes horizontales et courbes sont deux fois plus fréquentes dans les pages féminines que dans les masculines. Les lignes dominantes verticales et obliques sont quant à elles une fois et demie plus fréquentes dans les pages masculines que dans les féminines. Il y a donc, là aussi, différence sexuée dans la structuration de l'image.

La comparaison des couvertures de *La Grève de la vie* (ill. 1) et du *Garçon qui voulait devenir un être humain* (ill. 2) montre bien ces différences.



Ill. III. 1. *La Grève de la vie*, première de couverture.



Ill. III. 2. *Le garçon qui voulait devenir humain*, première de couverture.

Dans *La Grève de la vie*, une fillette est assise sur son lit, les bras croisés sur les genoux et le menton posé dessus. Devant elle, et plus grande qu'elle, une cage où est enfermé un oiseau. Le lieu est intérieur, privé. La clôture est redondante : la chambre est un espace fermé, le lit est un espace limité, et la cage enferme l'oiseau. Le regard de la petite fille est baissé vers l'oiseau dans la cage qui regarde la petite fille. La lumière réunit et enferme la petite fille et la cage dans un même halo. Les lignes dominantes sont horizontales et courbes. Notons que la petite fille a une attitude ramassée et qu'elle est déchaussée.

Dans *Le garçon qui voulait devenir un être humain*, deux garçons, debout sur un promontoire rocheux, regardent la mer en dessous d'eux et l'un d'eux tend son bras vers l'horizon. Le lieu est extérieur, public, et s'ouvre sur de vastes espaces. La lumière attire le regard vers un hors-champ et vers l'horizon ; le bras tendu et le regard des enfants accentuent l'ouverture vers le large. Leurs vêtements évoquent des contrées lointaines. Les lignes dominantes sont obliques et verticales. Notons que les personnages sont debout, campés sur leurs deux jambes écartées.

Le corps féminin n'est pas traité de la même manière que le corps masculin. Dans les albums comme dans les romans, quarante-quatre pour cent (44%) des hommes ont leurs membres écartés du corps ou prolongés par des objets. Ce n'est le cas que de vingt-huit pour cent (28%) des filles. Les personnages masculins ont donc plus d'envergure et occupent une surface dans l'image plus importante que les personnages féminins dont les attitudes sont plus ramassées, sans accessoires qui les prolongent.

Pour un tiers des femmes, soit il manque une pièce d'habillement, tout ou partie du corps pouvant ainsi être dénudé, soit une partie du corps est non visible (cachée par des herbes, un tunnel, une couverture...), soit le corps présente une difformité (grosses fesses, tête trop petite ou trop grosse). Ce n'est le cas que de sept pour cent (7%) des garçons à qui il ne manque jamais une pièce d'habillement.

La quatrième de couverture d'*Histoire du petit tabouret* (ill. 3) fournit un exemple de difformité. Au centre de l'image, une femme, de trois-quarts de dos, tient un parapluie d'une main et brandit un tabouret de l'autre. Elle a des fesses énormes et des pieds minuscules. La couleur rouge vif de sa robe accentue l'effet de masse ; la lumière et le halo de pluie qui l'entourent dirigent le regard vers elle. Le corpus ne présente pas de personnage masculin avec une telle difformité.

Ill. III.3. *Histoire du petit tabouret*, quatrième de couverture.

Pour ce qui est de la position des personnages, quatre-vingt pour cent (80%) des femmes sont statiques contre soixante pour cent (60%) des hommes, et vingt pour cent (20%)

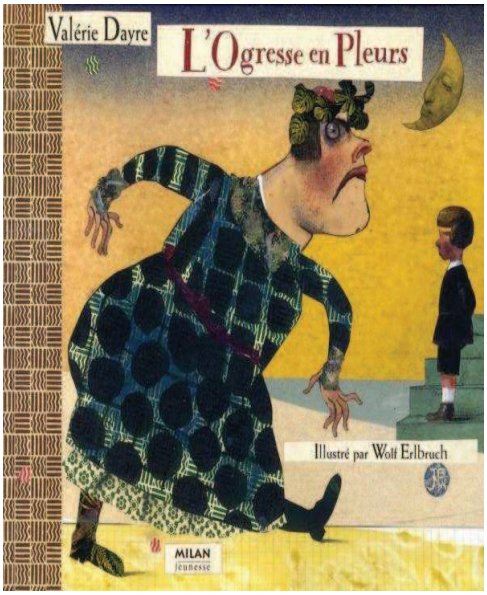
d'entre elles sont en mouvement contre quarante pour cent (40%) d'entre eux. Les personnages féminins comme masculins sont donc plus souvent représentés en position statique qu'en mouvement. En revanche, on note une différence entre les albums et les romans : les femmes sont plus statiques et les hommes plus en mouvement dans les albums que dans les romans. En effet dans les albums, une femme sur treize (1/13) est en action (soit environ sept pour cent - 7 %), pour un homme sur cinq (vingt pour cent - 20 %). Les hommes apparaissent donc plus actifs et leurs activités sont plus variées que celles des femmes.

La comparaison des couvertures de *Je cherche les clés du paradis* (ill. 4) et du *Collectionneur d'instants* (ill. 5) illustre ces différences. Le premier album met en scène une fillette avec un violoncelle, le second un jeune homme avec un violon. Les points communs s'arrêtent là. Le jeune homme joue du violon sur un promontoire avançant sur la mer ; le plan est vaste, le lieu extérieur, l'homme actif. La fillette est à côté du violoncelle, elle n'en joue pas et semble poser pour une photo. Il n'y a pas d'environnement, mais ses pieds nus suggèrent un lieu intérieur et privé.

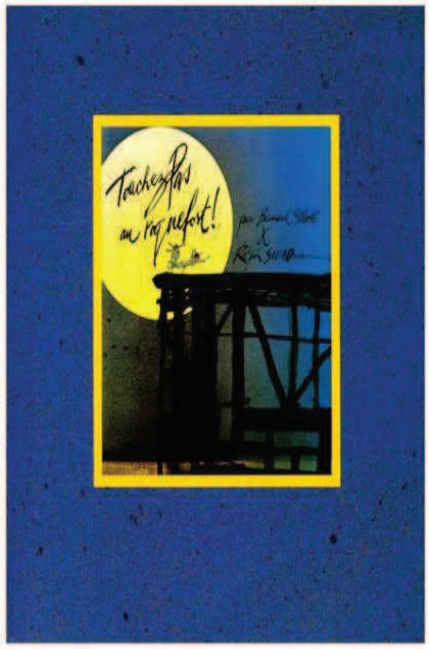
Ill. III.4. *Je cherche les clés du paradis*, première de couverture.

Ill. III.5. *Le Collectionneur d'instants*, quatrième de couverture.

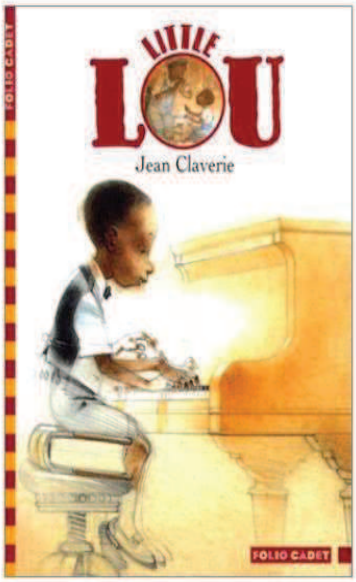
Les trois-quarts (3/4) des personnages sont debout, qu'ils soient masculins ou féminins. Les femmes sont plus souvent assises que les hommes : dix-neuf pour cent (19%) contre quatorze pour cent (14%). Les autres positions des hommes sont plus variées (accroupis, en train de voler...). Dans les albums comme dans les romans, vingt pour cent (20%) des hommes sont en position surélevée (sur une marche d'escalier dans *L'Ogresse en pleurs* (ill. 6), sur un promontoire dans *Touchez pas au roquefort* (ill. 7), sur un tabouret rehaussé de livres dans *Little Lou* (ill. 8), dans les airs dans *Une navette bien spéciale* (ill. 9)) contre sept pour cent (7%) des femmes. Un homme est donc trois fois plus souvent en position surélevée qu'une femme.



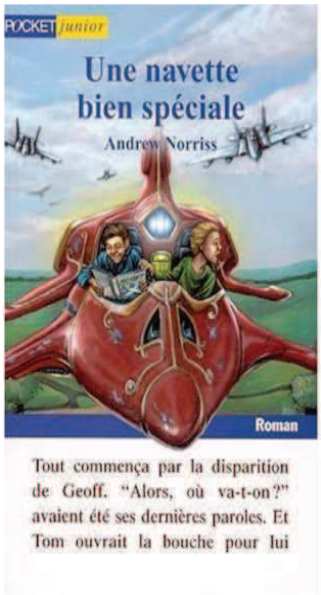
Ill. III.6. *L'ogresse en pleurs*, première de couverture.



Ill. III.7 Touchez pas au roquefort, première de couverture.



Ill. III.7. *Little Lou*, première de couverture.



Ill. III.8. *Une navette bien spéciale*, première de couverture.

III.1.2.3 Les hiérarchies induites par les images

Une partie des images montrant plusieurs personnages sexués, nous avons ensuite étudié ce que dit l'image des rapports des personnages entre eux. Et d'abord, qui apparaît avec qui ?

Quand une femme apparaît, elle est d'abord avec un homme (dans trente-six pour cent (36%) des cas), puis seule (trente-quatre pour cent (34%)), puis dans un groupe mixte (vingt-trois pour cent (23%)), puis avec une autre femme. Les paires de femmes n'existent que dans les romans, pas dans les albums, et ne représentent que sept pour cent (7%) des cas. Il n'existe pas de trio de femmes.

Quand un homme apparaît, il est d'abord seul (dans quarante-neuf pour cent (49%) des cas), puis avec un homme (dix-huit pour cent (18%)), avec une femme (seize pour cent (16%)), dans un groupe mixte (onze pour cent (11%)), et enfin dans un groupe d'hommes (sept pour cent (7%)). Autrement dit, un homme apparaît " entre hommes " une fois sur quatre ; une femme apparaît " entre femmes " une fois sur quinze.

Les relations entre les personnages sont de différents types. Elles peuvent être *égalitaires* : collaboration, affrontement, juxtaposition, ou ignorance réciproque ; ou *hiérarchisées* : transmission ou initiation, domination.

Pour repérer les relations de domination, et en référence aux travaux d'Erving Goffman (1979) cités dans la première partie, nous avons considéré : la taille relative des personnages, les comportements qui établissent une hiérarchie des rôles et des actions, et les rituels de subordination (inclinaison de la tête ou du corps, sourire, geste de propriété, position assise ou couchée, rabaissement du corps ou élévation sur un objet).

Quand un personnage féminin apparaît, il est en position hiérarchique inférieure dans trente-six pour cent (36%) des cas, supérieure dans neuf pour cent (9%) et égalitaire dans cinq pour cent (5%) ; sinon il est seul ou sans relation. Quand un personnage masculin apparaît et qu'il n'est pas seul, il est en position hiérarchique supérieure dans vingt pour cent (20%) des

cas, inférieure dans quatorze pour cent (14%) et égalitaire dans quatorze pour cent (14%). Par ailleurs les relations entre femmes sont peu fréquentes.

Dans les albums, seule *La Treizième Fée* (ill. 10), montre un groupe de femmes : ce sont des silhouettes non individualisées qui forment une masse uniforme, sans relation entre elles.

Ill. III.10 *La treizième fée*, première de couverture.

Dans les romans, les relations entre femmes figurent à travers quatre paires de femmes. L'une est en affrontement (même taille, debout face à face, de profil, elles s'affrontent dans *Histoire de la poule et de l'œuf)* ; l'autre est en coopération (côte à côte, elles avancent à grands pas dans un même mouvement dans *Les Orangers de Versailles*). Les deux autres sont égalitaires (*Terminus grand large* et *Verte*) : le plan, la hauteur dans l'image, la taille et l'âge introduisent une hiérarchie mais les personnages apparaissent sans lien ; il n'y a ni transmission, ni domination.

Les relations entre hommes sont beaucoup plus fréquentes et apparaissent à travers des configurations plus variées. Dix-huit paires d'hommes se répartissent en huit relations égalitaires et dix hiérarchisées. Les égalitaires mettent en scène deux amis ou partenaires de jeu et d'aventure, dans une relation de coopération (par exemple *Tu sais siffler Johanna ?*, *Une navette bien spéciale*). Dans les hiérarchisées, quatre sont des relations de transmission ou d'initiation (un enfant et son grand-père se tenant par la main, marchant ensemble dans la

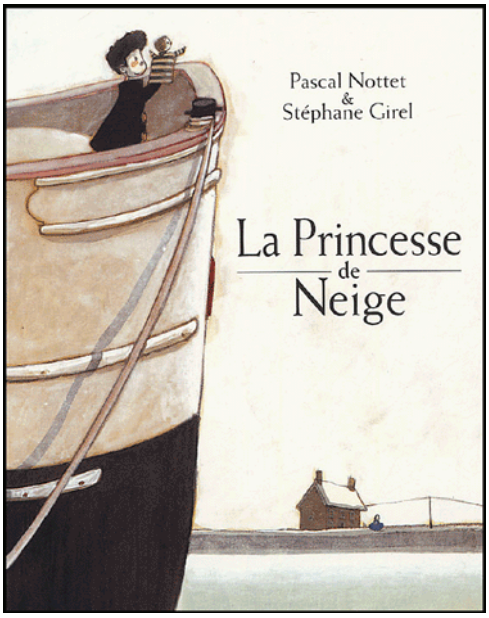
même direction, ou le maître et l'élève), trois illustrent une hiérarchie des statuts sociaux (*Le Prince des apparences, Le Vrai Prince Thibault*), et trois sont des relations de domination.

Notre corpus contient deux trios de musiciens, un ensemble de quatre soldats en patrouille, neuf groupes de personnages masculins et un collectif de douze garçons. Dans celui-ci, à la différence du seul groupe de femmes des albums, tous les garçons sont individualisés par la posture, les vêtements, l'expression. Les relations sont de coopération dans toutes ces configurations, sauf deux où un personnage domine par l'âge ou la taille dans l'image.

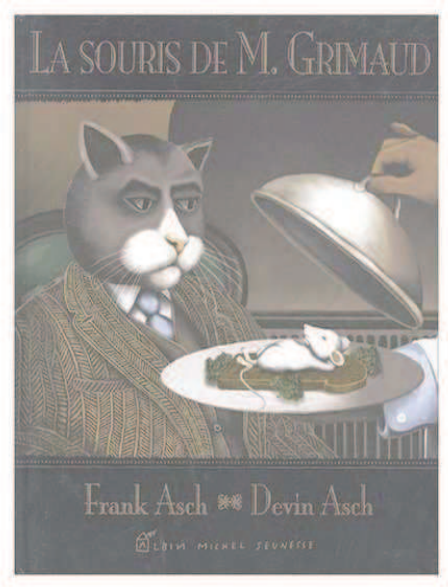
Les relations hommes / femmes, elles, apparaissent à travers dix-huit paires homme / femme et treize groupes mixtes. Toutes les paires homme / femme sont hiérarchisées, le personnage féminin étant en position supérieure dans cinq d'entre elles.

Certaines hiérarchies sont très nettes : dans *La Princesse de neige* (ill. 11), le garçon, habillé de noir, est tout en haut de l'image, sur le pont d'un navire qui occupe la moitié gauche de l'image ; il tient une marionnette dans sa main droite. Tout en bas à droite, minuscule à côté du bateau, à terre, près d'une maison avec cheminées, une petite fille est debout, immobile, les bras sur sa robe. La tache bleue de celle-ci attire le regard. Le contraste est saisissant dans les tailles respectives et les hauteurs dans l'image.

Dans *La Souris de M. Grimaud* (ill. 12), la situation dissymétrique est frappante : une souris, petite, nue, allongée sur le dos, les bras sous la tête, est présentée dans un plat de service dont le couvercle en cloche est à moitié soulevé, formant comme une mâchoire grande ouverte, à M. Grimaud, massif, en costume sombre et cravate. La couleur blanche réunit au centre de l'image la bouche de M. Grimaud, le plat, son couvercle et la souris, donnant son sens à la scène : la souris est là pour être mangée par M. Grimaud, qui est donc clairement en position dominante.



Ill. III.11. *La Princesse de neige*, première de couverture.



Ill. III.12. *La Souris de M. Grimaud*, première de couverture.

Au contraire, certaines hiérarchies sont plus discrètes, comme dans *L'Île du Monstril* (ill. 13). Dans la composition de l'image, le garçon et la fille, quasiment de même taille, en pied, marchant côte à côte au centre de l'image, sont symétriques. Dans le détail, le garçon, légèrement plus grand, regarde autour de lui avec un air interrogateur. Il tient la main de la fille. Celle-ci apparaît dépenaillée : il lui manque une chaussure, la manche gauche de son gilet tombe sur son bras gauche, le dénudant partiellement. Le regard vide, elle tient dans l'autre main un tigre en peluche qui pend. L'impression qui se dégage est que le garçon est déterminé, la fille désemparée ou fatiguée, et que c'est lui qui l'entraîne. Le garçon est donc, selon Goffman, en position dominante.

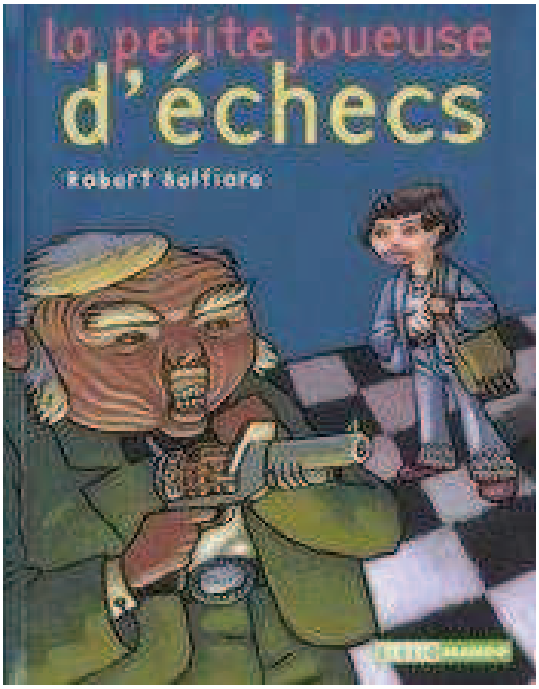
D'autres hiérarchies sont atténuées, ou compensées : dans les deux exemples suivants, la domination (par l'âge, la taille, l'occupation de l'espace, la menace) est réduite à la position dans l'image et à l'attitude du personnage dominé.

Dans *L'Ogresse en pleurs* (ill. 6), l'ogresse, au premier plan, occupe les trois-quarts gauche de l'image. Bras et jambes écartés du corps, la tête en avant, elle avance vers un jeune garçon à droite de l'image. Elle est imposante par sa taille, son envergure, la masse de sa robe. Face à elle, le jeune garçon, à peine plus grand qu'un bras de l'ogresse, de profil, les mains derrière le dos, en costume noir et chaussettes blanches, la regarde, " droit comme un i ". Il est debout sur un escalier et sa tête arrive, dans l'image, au niveau du menton de l'ogresse. Son maintien, sa surélévation, son regard, les lignes verticales et horizontales qui structurent son

environnement font apparaître par contraste les mouvements de l'ogresse comme des gesticulations (les lignes obliques dans plusieurs directions créent de l'agitation). Il devrait être apeuré, or son attitude est celle de quelqu'un qui fait face.

Dans *La Petite Joueuse d'échecs* (ill. 14), le haut du corps d'un homme, massif, occupe les deux-tiers gauche en bas de l'image, au premier plan. Il tient un révolver dans ses mains et montre les dents, menaçant, de trois-quarts de face. Il regarde derrière lui la jeune fille à l'arrière-plan. Elle le regarde tranquillement, tête droite, une main dans la poche, son sac en bandoulière, jambes écartées. Dans l'image, sa tête est plus haute que celle de l'homme. Les lignes obliques du damier qui constitue le sol déstabilisent la situation. Elle devrait avoir peur, mais elle le regarde tranquillement.

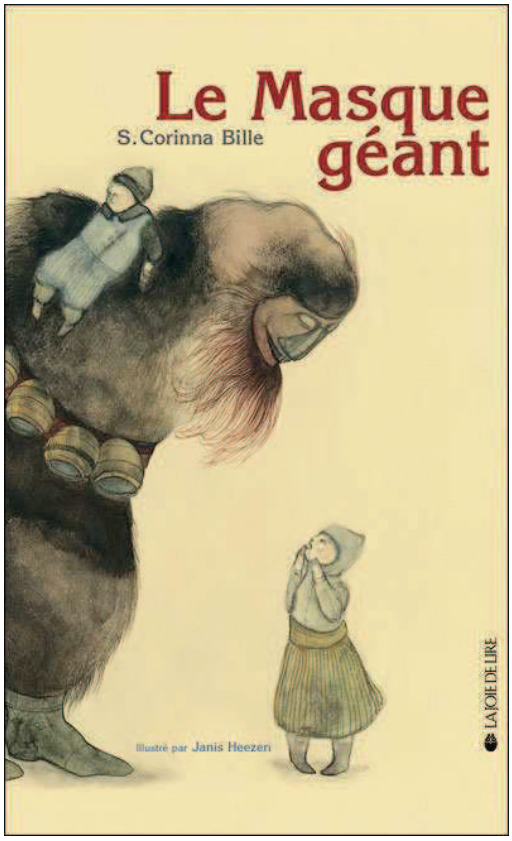
Ill. III.13. *L'Île du Monstril*, première de couverture.



Ill. III.14. *La petite joueuse d'échecs*, première de couverture.

Dans les albums, en dehors du cas de l'ogresse, les couples homme / femme sont très stéréotypés. La comparaison des couvertures du *Masque géant* (ill. 15) et de *L'Ogresse en pleurs*, proches dans la couleur, la composition et le thème (un adulte géant face à un enfant), met en relief les différences sexuées.

Dans *Le Masque géant*, un homme très grand, recouvert d'un habit de poils, debout au premier plan, en pied, occupe la moitié gauche de l'image. Un garçon est juché sur son dos, très petit par rapport à lui. Le géant est penché sur une petite fille qui, à la différence du garçon de *L'Ogresse en pleurs*, est debout sur le sol, non surélevée, les pieds tournés vers l'intérieur, les mains près de son visage levé vers la tête de celui qui la surplombe, dans une attitude intimidée, si ce n'est craintive, et non " droite comme un i ". Pourtant, le visage de l'homme est bienveillant. Il y a dans cette image une coopération entre l'homme et le garçon, et une domination non compensée sur le personnage féminin.



Ill. III. 15. *Le Masque géant*, première de couverture.

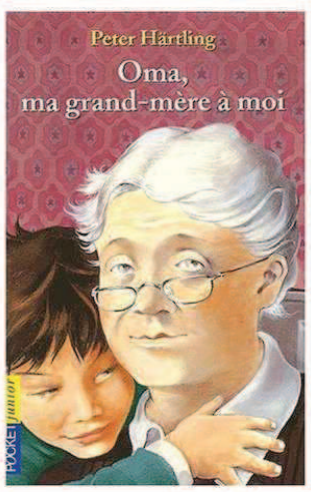
De la même façon, dans les treize groupes mixtes, le masculin l'emporte, soit numériquement, soit parce qu'il y a un personnage dominant qui est masculin.

III.1.2.4. Les rapports filiaux

Pour compléter cette étude, nous nous sommes intéressées à ce que montre l'image du rapport filial et du rapport à la nature et au danger.

Les albums *Oma, ma grand-mère à moi* (ill. 16) et *Demain les fleurs* (ill. 17) mettent en scène un garçon et son aïeul(le). Dans *Oma*, on ne voit que les visages et la main du garçon. Oma, la grand-mère, en très gros plan, de trois-quarts de face vers la gauche, nous regarde. Le garçon, les yeux fermés, la main posée sur le cou d'Oma, niche sa tête tournée vers la droite au creux de son épaule. Il n'y a pas d'indication de lieu, seulement un fond violet en haut de l'image, et pas de mouvement. Les lignes sont courbes ; l'image, centrée sur le visage pâle et les cheveux blancs d'Oma, met en valeur le rapport affectif.

Dans *Demain les fleurs*, le garçon et le grand-père (cheveux blancs) sont debout, en pied, de dos et de trois-quarts de dos vers la droite, proches l'un de l'autre, devant un champ. Le garçon tend le bras devant lui, vers la droite. L'image évoque une complicité et un rapport de transmission.



Ill. III.16. *Oma, ma grand-mère à moi*, première de couverture.

Ill. III.17. *Demain les fleurs*, quatrième de couverture.

Les différences sexuées sont notables dans ces deux exemples, entre l'expression de la seule affectivité dans le cas d'*Oma*, le visage de la grand-mère étant tourné vers le passé, celui du garçon, yeux clos, vers son monde intérieur (pas de transmission, donc), et l'acte de transmission pour *Demain les fleurs* entre le grand-père et le garçon, présents au monde extérieur, corps ou bras tournés vers l'avenir.

III.1.2.5. Le rapport à la nature

Dans plusieurs albums, le personnage est dans un environnement naturel. Nous avons ainsi étudié ce que dit l'image du rapport du personnage à la nature. La comparaison des couvertures de deux ouvrages reflète les différences générales que nous avons repérées.

Ill. III.18. *Le Loup, mon œil !*, première de couverture.

Ill. III. 19. *Les Passe-vents*, première de couverture.

Dans *Le Loup, mon œil !* (ill. 18), une fille-cochon (jupe) au premier plan, petite, debout, est dans l'allée d'une grande forêt. Elle paraît hésitante (oreilles tombantes, bras vers l'avant, tête et regard tournés vers l'arrière, pieds écartés au sol). Elle est surplombée par la masse verte des frondaisons, par le titre de l'album qui barre le haut de l'image d'un large bandeau orange, et par un oiseau noir qui la regarde, posé sur une branche au-dessus d'elle. Dominée par les éléments naturels, elle semble un peu perdue et indécise.

Dans *Les Passe-vents* (ill. 19), un garçon surfe sur une cascade géante, entre deux parois sombres et verticales. Le garçon et sa planche, dans une position très dynamique, se détachent en médaillon sur les eaux bouillonnantes. Il y a confrontation entre les éléments naturels impressionnants qui sont, au final, maîtrisés par le personnage masculin. La différence avec l'exemple précédent, où la nature n'est pourtant pas effrayante (couleurs chaudes, soleil à travers les arbres), est frappante. Il n'existe pas, dans notre corpus, de situations équivalentes avec sexes inversés.

III.1.2.6. Le rapport au danger

Un certain nombre de couvertures évoque également la peur et le danger. Le personnage principal, une femme dans *Drôle de samedi soir !* (ill. 20), un homme dans *Un tueur à ma porte* (ill. 21) par exemple, est dans une situation inquiétante. Mais les images sont très différentes : par la composition, les couleurs, l'expression du personnage principal, les mouvements, l'atmosphère générale.

Dans le premier exemple, les lignes brisées, les angles vifs, l'absence d'horizontale ou de verticale, déstructurent l'image. Les ombres créées par la lumière crue, les couleurs franches (rouges et noires) accentuent le contraste entre la masse et la posture fixe de la femme et celle fine et mobile de la silhouette qui la poursuit. Les yeux exorbités de la femme, tournés vers le bas de l'image, traduisent la peur, mais face à cette peur, elle reste immobile et l'image n'offre pas d'ouverture. C'est l'émotivité seule qui s'exprime.

Ill. III.20. *Drôle de samedi soir !*, première de couverture.

Ill. III. 21. *Un tueur à ma porte*, première de couverture.

Dans le second exemple, les couleurs et la ligne médiane verticale structurent fortement l'image. À droite, un fond noir sur lequel apparaît, dans la pénombre, le visage d'un homme, menaçant. À gauche, le visage à demi éclairé du garçon, sous les lignes blanches horizontales du titre. Les couleurs vont de bleu à noir, en dégradé. Des lunettes noires, que la position en un point fort de l'image souligne, cachent le regard du garçon. À la différence de l'exemple précédent, il n'exprime pas d'émotion. Il tend l'oreille et fronce les sourcils. Son

attitude exprime la concentration et la réflexion, et la structure verticale de l'image figure l'action. On observe donc instabilité, agitation, émotivité d'un côté, stabilité, calme, action, concentration et réflexion de l'autre.

III.1.2.7. L'absence de chaussures

Une autre particularité que nous avons pu constater concerne le traitement des héroïnes. Seules ou en couple en première de couverture, une chaussure ou les deux manquent à leurs pieds. Les occurrences sont suffisamment nombreuses pour que nous les ayons remarquées. Nous n'avons trouvé aucun héros pieds nus dans la même configuration, c'est-à-dire en première de couverture. Pourtant dans les classiques de la littérature américaine, le fait d'être pieds nus est indissociable des jeux d'enfants. On trouve cette particularité chez Mark Twain notamment.

Bien évidemment, nous pensons immédiatement à Cendrillon et son soulier de vair égaré le soir du bal ou encore à Heidi (ill. 22) qui s'en va pieds nus dans les prés.

Ill. III. 22. *Heidi chez son grand père*, illustration d'époque de Jessie Willcox Smith

Mais, d'autres figures des arts et de la littérature s'imposent :

- *La naissance de Vénus* de Botticelli où Vénus figure nu-pieds, dans une coquille St Jacques, ce qui selon la symbolique chrétienne évoque l'eau, la fécondité et par extrapolation le symbole de la féminité créatrice.

- Ariane dans *L'art d'aimer*[379] d'Ovide : " L'enfant de Gnose errait éperdue sur les plages désertes inconnues,… vêtue que d'une tunique retroussée, *les pieds nus*, ses cheveux couleur de safran flottant sur ses épaules, elle criait la cruauté de Thésée aux ondes qui n'entendaient pas sa voix, et des larmes inondaient les joues délicates de la pauvre abandonnée. ". Ariane est malheureuse parce que Thésée l'a quittée. Les pieds nus et les cheveux détachés permettent de représenter une femme démunie, hagarde, livrée à elle-même.
- Dans *Les Contemplations,* Victor Hugo est saisi par la beauté d'une femme qu'il associe immédiatement avec des éléments de la nature.

  " Elle était déchaussée, elle était décoiffée,
  Assise, *les pieds nus*, parmi les joncs penchants ;
  Moi qui passais par là, je crus voir une fée,
  Et je lui dis : Veux-tu t'en venir dans les champs ?... "

  Ici, le personnage féminin pieds nus et décoiffé suscite la passion du poète.

Il en va de même pour l'héroïne de Le Clézio, Hawa dans *Désert*. Elle " danse *pieds nus* sur le sol lisse, ses pieds longs et plats frappent au rythme des tambours, ou plutôt, c'est elle qui semble dicter avec la plante de ses pieds et ses talons le rythme de la musique. "

Le cinéma compte aussi ses héroïnes aux pieds nus. Pensons aux plans rapprochés sur les pieds nus d'Ava Gardner de Joseph Mankiewicz dans *La comtesse aux pieds nus* ou ceux de Tipi Hedren dans *Pas de Printemps pour Marnie* d'Alfred Hitchcock. Plus récemment la petite servante Mui dans *L'odeur de la papaye verte* de Tran Anh Hung, effectue son service pieds nus du début jusqu'à la fin du film.

Si les textes de Victor Hugo ou Le Clézio donnent aux pieds nus féminins une dimension érotique, les pieds nus symbolisant la pureté sont également fort représentés dans l'iconographie chrétienne de la Vierge Marie. Remarquons que toutes les grandes religions demandent de se déchausser avant de pénétrer dans un lieu sacré (temple ou mosquée). Le pape lave les pieds des plus démunis lors de son intronisation. Être pieds nus, c'est devoir reconnaître sa dépendance vis-à-vis de son créateur, qu'on le nomme Dieu ou Nature.

[379] Ovide. *L'art d'aimer*, Paris, Folio Gallimard, 1979, p. 43

Nous pouvons dire en nous appuyant sur les exemples que nous venons de donner qu'un archétype est à l'œuvre. Nous prenons ici le terme archétype dans le sens " figure fondamentale de l'imaginaire ". Anne Sauvageot précise dans l'article " Archétypes " publié dans le *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*[380] que : " Les structures archétypales selon Jung, s'organisent selon deux pôles mythiques : *l'animus* autour duquel se recentre les traits de la virilité et du héros vainqueur, et *l'anima*, son contraire féminin, se présentant le plus souvent sous la figure de la mère, ou encore de la Vierge, mais aussi de la séductrice."

Nous faisons l'hypothèse que les illustrateur.trice.s de jeunesse ne dessinent pas sciemment les personnages féminins déchaussés ou les pieds nus mais réactivent leur imaginaire à l'aulne de cet archétype, " la mémoire et l'imagination se conjuguent pour apporter, au niveau individuel, comme au niveau collectif, les germes d'une nouvelle identité et l'amorce d'une nouvelle altérité. L'imaginaire se fait donc processus combinatoire entre formes nouvelles et formes originelles : Les unes incluant les autres, se nouant autour de leur noyau matriciel[381] ".

Les pieds nus de nos héroïnes tiennent eux d'une réduction métaphorique liée à l'archétype. Il symbolise la fillette ou la jeune fille qui n'est pas autorisée à être là et/ou qui déroge à une règle. Certes, il est logique de se déchausser quand on va se coucher comme dans *Nuit d'orage* (ill. 28) ou *La grève de la vie* (ill. 29) mais, nous ne trouverons jamais de personnages masculins dans cette situation. Au contraire, ils sont chaussés s'ils jouent sur un lit. Il apparaît aussi logique que la petite cochonne du *Loup mon œil* soit représentée sans chaussures, puisqu'elle entre dans la catégorie des animaux humanisés (ill. 26) mais, là aussi nous trouverons des animaux humanisés, personnages masculins qui sont chaussés. Il n'y a que les personnages féminins qui sont pieds nus ou sans chaussures et donc affaiblis.

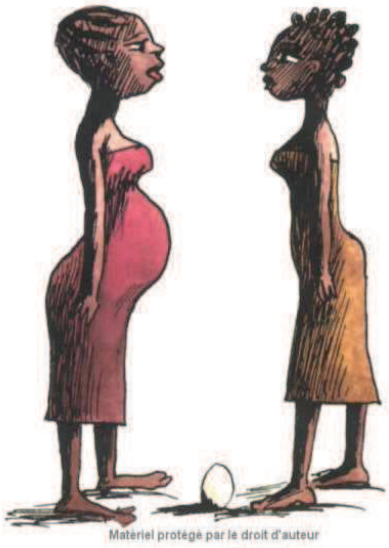
Nous avons regroupé sur les pages qui suivent quelques illustrations caractéristiques de ces premières de couvertures en les triant, d'un côté les pieds nus, de l'autre les déchaussées.

[380] Sauvageot, A. « Archétypes » in *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, pp.17-19
[381] *Ibid*, p.95

III.1.2.7.1 Les pieds nus

Pour illustrer notre propos, nous nous proposons d'étudier les quatre premières de couverture suivantes : *Je cherche les clés du paradis*, *L'histoire de l'œuf et de la poule*, *Rendez-vous n'importe où* et *Le loup, mon œil !* qui mettent en scène des femmes et des filles aux pieds nus.

Ill. III. 23. *Je cherche les clés du paradis*, première de couverture



Ill. III. 24. *L'histoire de l'œuf et de la poule*, première de couverture

L'héroïne de *Je cherche les clés du paradis* (Ill. 23.) est fragilisée car elle doit faire le deuil d'une maison paradisiaque. Nous pourrions dire que perdant sa maison d'enfance, elle perd ses bases.

Dans *L'histoire de l'œuf et de la poule* (Ill. 24.), le conflit fait rage entre la propriétaire de la poule et celle du terrain où la poule a pondu. Ce sont deux femmes qui négocient, palabrent et argumentent pour définir qui est propriétaire de l'œuf. Elles ne sont pas dans leur rôle traditionnel.

Ill. III. 25. *Rendez-vous n'importe où*, première de couverture

Ill. III.26. *Le loup, mon œil !*, première de couverture

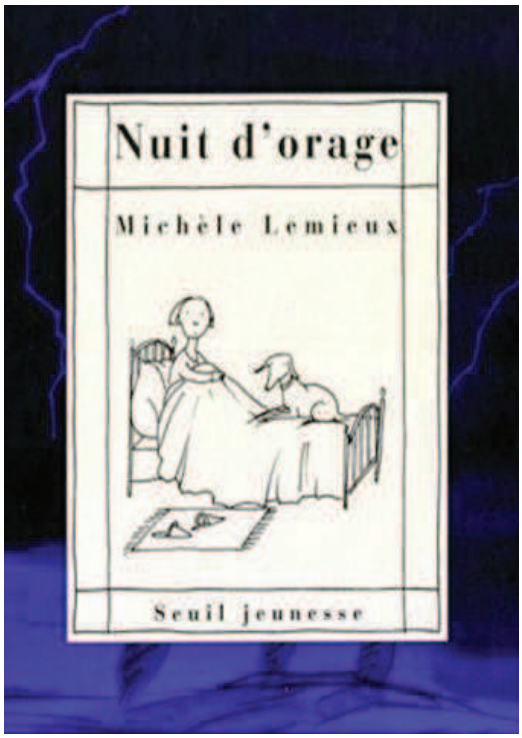
Dans *Rendez-vous n'importe où* (Ill. 25.) de Thomas Scotto, Madam'zelle part à la rencontre de Monsieur qu'elle ne connaît pas et qui lui a fixé un rendez-vous. Une écharpe rouge vraiment rouge sera le signe de reconnaissance pour le premier rendez-vous. Ici, le personnage de la jeune femme déroge au code de la bienséance puisqu'elle s'aventure auprès d'un homme qu'elle ne connaît pas. Elle est donc représentée pieds nus.

Enfin, dans *Le loup, mon œil* ! de Susan Meddaugh, la petite cochonne fait l'école buissonnière et ment effrontément à ses parents. Ici encore le personnage féminin qui déroge à la règle est pieds nus.

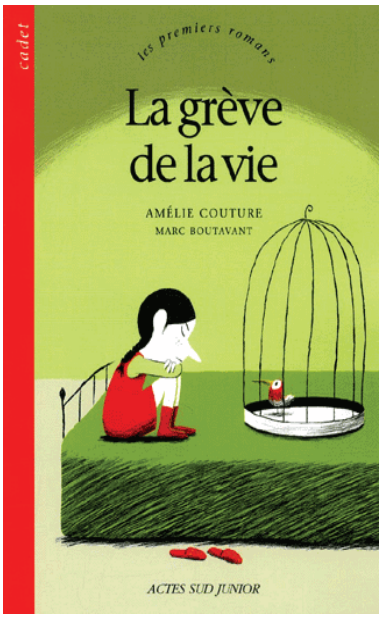
III.1.2.7.2 Les déchaussées

Entre " pieds nus " et " déchaussées " la nuance est subtile. Comme nous venons de le voir, les " pieds nus " dérogent souvent à une règle. Elles sont aventureuses, émancipées. Au contraire les " déchaussées " sont marquées par la peur. Elles sont déstabilisées. Regardons la posture d'Elvire (Ill. 27.) dans *L'île du Monstril* d'Yvan Pommaux. Elle a suivi Léon et se retrouve dans un endroit peu rassurant pour elle. Il la traine. Elle n'a visiblement pas choisi d'être là. Dans *Nuit d'orage* (Ill. 28.) de Michèle Lemieux, nous sommes transportés dans l'imaginaire d'une petite fille inquiète qui n'arrive pas à trouver le sommeil à cause de l'orage.

Ill. III. 27. *L'île du Monstril*, première de couverture.



Ill. III. 28. *Nuit d'orage*, première de couverture.

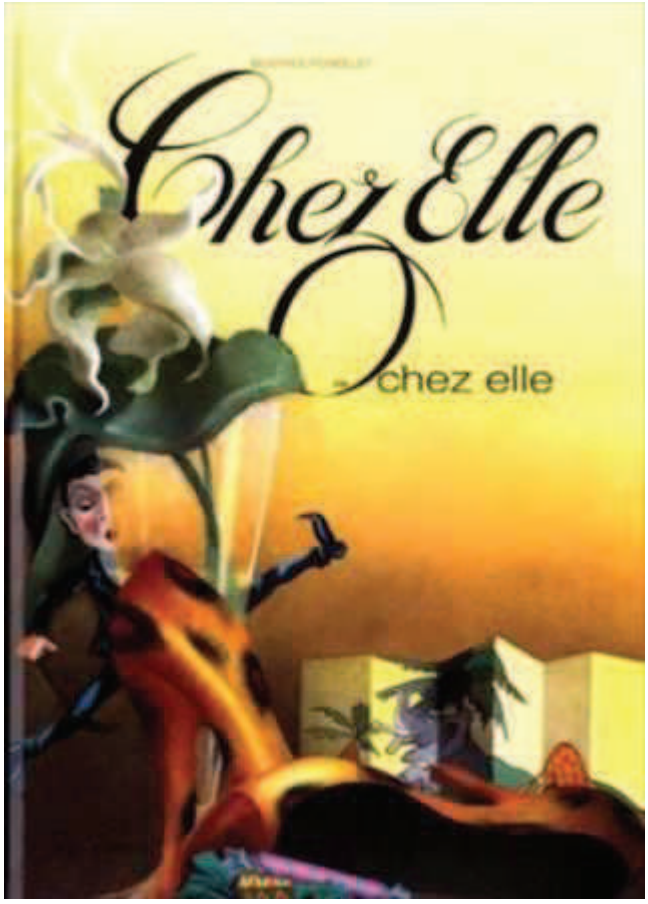


Ill. III.29. *La grève de la vie,* première de couverture.

La grève de la vie (Ill. 29.) met en scène une fillette très malheureuse d'avoir perdu la grand-mère qui l'a élevée. Ici, c'est la tristesse, le désarroi face à une injustice qui anime le personnage féminin déchaussé.

Nous pourrions dire que nos petites déchaussées se retrouvent " à côté de leurs pompes" du fait d'événements qui les dépassent : l'aventure non choisie pour Elvire, l'orage pour l'héroïne de Lemieux et la mort d'un être cher pour celle d'Amélie Couture.

Le tableau serait incomplet si nous n'évoquions pas la couverture de *Chez elle ou chez elle* (Ill. 30.) de Béatrice Poncelet. La première de couverture expose une paire de talons aiguilles léopard. L'ouvrage décrit les impressions ressenties par le narrateur dans l'intimité d'un appartement féminin. La chaussure et plus particulièrement le talon aiguille devant symboliser le féminin. Comme une démonstration de notre hypothèse : personnage féminin à sa place égale chaussures, versus personnage féminin ayant dérogé à la règle égale perte des chaussures.



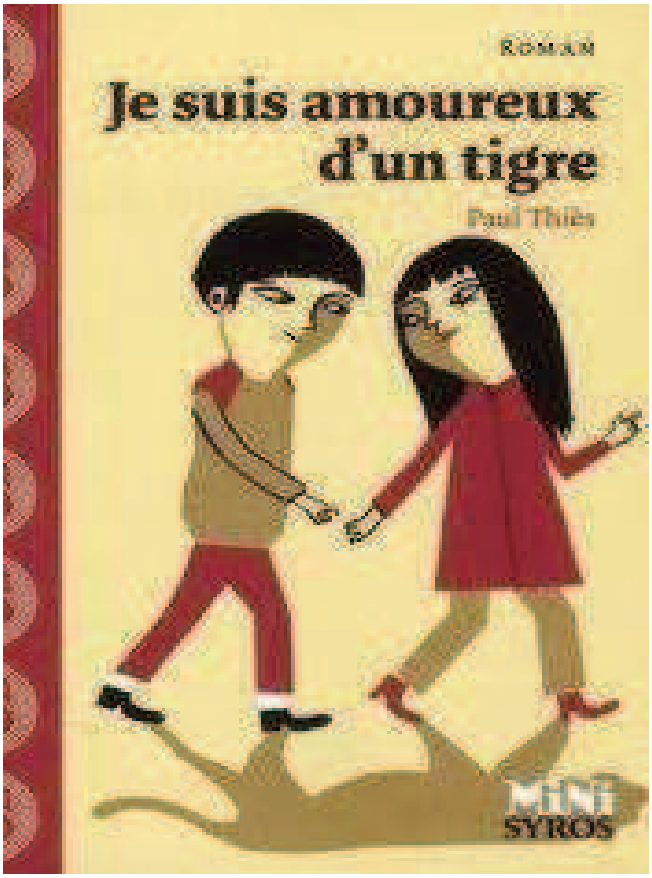
Ill. III. 30. *Chez elle ou chez elle,* première de couverture.

III.1.2.8. Evolution d'une couverture

Je suis amoureux d'un tigre de Paul Thiès figure dans la liste de référence depuis le début en 2002. La couverture a subi des évolutions notables. Rappelons l'histoire. Le narrateur Benjamin est amoureux de Sokono. Les deux personnages se découvrent, jouent ensemble, se font des confidences et des cadeaux. Sokono est le leader. Elle est à l'initiative des découvertes. La couverture de 2002 montre bien ce leadership de Sokono et le suivisme de Benjamin.

Ill. III. 31. *Je suis amoureux d'un tigre*, première de couverture, 2002.

La couverture de l'édition 2007 montre une évolution. L'image du tigre apparaît comme une ombre des deux personnages. Benjamin est plus grand que Sokono. Elle se retourne vers lui donnant ainsi l'illusion qu'elle n'est pas à l'initiative des péripéties de l'histoire.



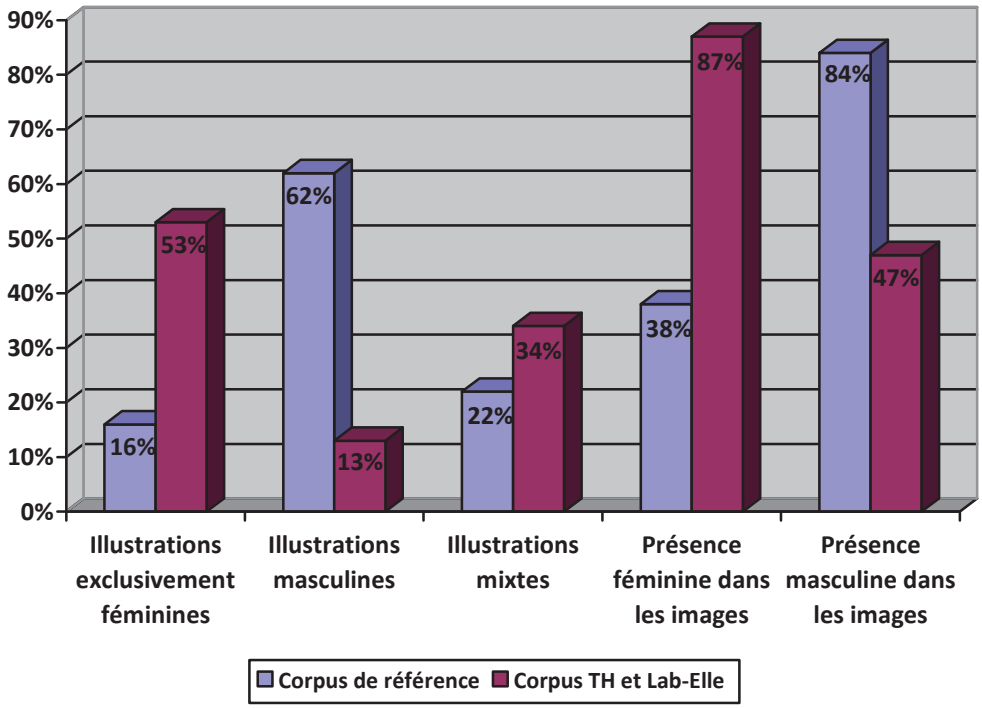
Ill. III. 32. *Je suis amoureux d'un tigre*, première de couverture, 2007.

III.1.2.9. D'autres modèles existent, ils ne sont pas dans la liste de référence

L'image donne d'emblée, et sans mots pour le dire, un système de valeurs, d'attitudes, de comportements, de hiérarchies et de relations entre les sexes très stéréotypé, qui est reçu directement par les enfants, sans la médiation du langage. Ce choix d'ouvrages par l'Éducation nationale contribue à la persistance des inégalités entre les filles et les garçons.

D'où la question suivante : existe-t-il des ouvrages de jeunesse non sexistes ? Les éditions Talents-Hauts publient des ouvrages non sexistes, et le label, Lab-Elle, est décerné à des ouvrages jugés non sexistes. Nous avons étudié les couvertures de seize livres édités par Talents-Hauts et seize autres labellisés Lab-Elle et qui correspondent aux âges des élèves de cycle 3. Toutes les premières de couverture (soit trente-deux) présentent des personnages.

Première différence avec ce qui précède : la présence de personnages féminins. Cela passe par un plus grand nombre d'illustrations exclusivement féminines, mais aussi par plus d'images mixtes. La différence est fondamentale. Cinquante-trois pour cent (53%) des illustrations sont exclusivement féminines, treize pour cent (13%) masculines et trente-quatre pour cent (34%) mixtes (respectivement seize pour cent (16%), soixante-deux pour cent (62%) et vingt-deux pour cent (22%) dans le corpus précédent). Les femmes sont donc présentes dans quatre-vingt-sept pour cent (87%) des images et les hommes dans quarante-sept pour cent (47%) (respectivement trente-huit pour cent (38%) et quatre-vingt-quatre pour cent (84%) dans le corpus précédent). Au total il y a cinquante-cinq (55) personnages dont trente-quatre (34) féminins et vingt-et-un (21) masculins, soit soixante-deux pour cent (62%) de femmes (contre vingt-sept pour cent (27%) dans le corpus précédent).



Graphique III. 23 : Comparaison entre le corpus de référence et le corpus Talents Hauts et Lab-Elle

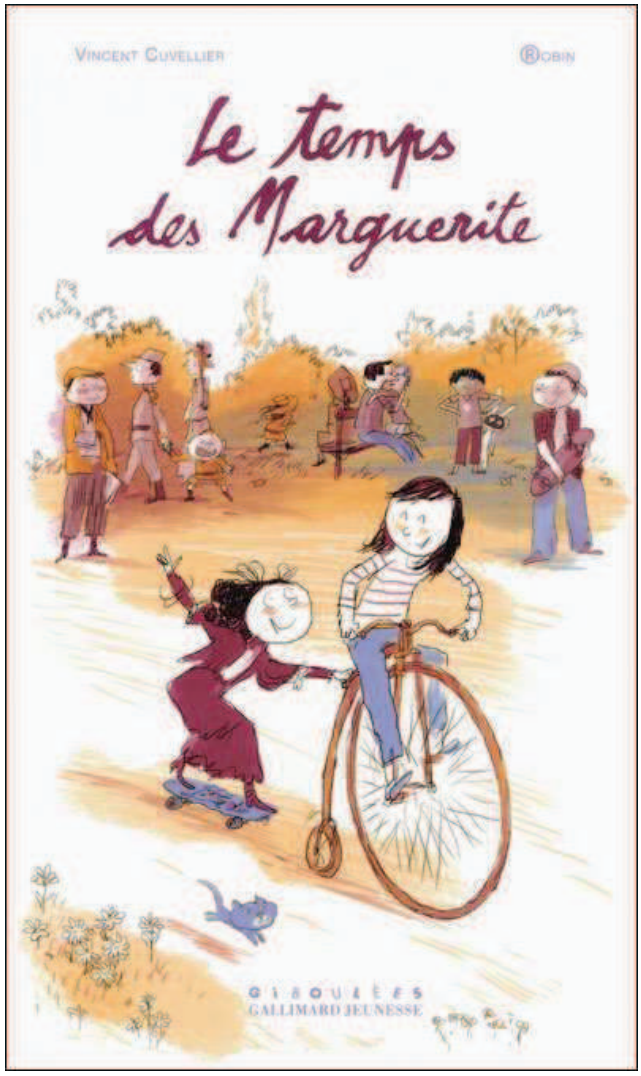
Concernant le lieu dans lequel les personnages évoluent, il faut noter que sur neuf pages de couverture des éditions Talents-Hauts et sur deux des livres Lab-Elle, il n'y a pas d'environnement dessiné.

Pour autant, aucune femme n'est à l'intérieur, ni dans un lieu clos, ni dans un lieu privé, alors que deux personnages masculins sont à l'intérieur, deux autres sont dans un lieu clos, et enfin deux dans un lieu privé. Autre différence d'importance : le triptyque classique intérieur / clos / privé souvent dévolu aux filles n'existe pas.

Au vu des petits effectifs, en particulier des personnages masculins – nous avons en effet dans ces trente-deux ouvrages plus de femmes que dans les albums de jeunesse du corpus précédent –, les statistiques sont à manier avec prudence. Mais les différences sont nettes avec l'étude précédente, dans les lieux, les activités, l'ouverture de l'image, l'envergure des personnages féminins et leurs relations.

Chez Talents hauts, *Le Domaine des dragons* de Lénia Major montre une jeune fille, cheveux au vent, chevauchant un dragon lancé à toute allure dans de vastes espaces. *Inès la piratesse* de Pascal Coatanlem, est juchée sur le bastingage d'un bateau et brandit un sabre. *Véro en mai* d'Yvan Pommaux met en scène une jeune fille qui danse les bras écartés à l'horizontale devant un mur couvert de slogans. Une jeune femme est à la tête d'une caravane dans le désert et scrute l'horizon dans *Jeanne et le Mokélé* de Fred Bernard chez Ricochet. Il existe aussi des ouvrages qui présentent des contre-stéréotypes. Une femme pompier manie la lance à incendie, en coopération avec un collègue, dans *Une fille tout feu tout flamme*. Un enfant reste avec son père muni d'un balai tandis que sa mère, ceinte de l'écharpe tricolore, s'en va dans *Ma mère est maire*.

Enfin, des groupes de femmes solidaires apparaissent ; des collaborations existent entre des filles partenaires. *Le Temps des marguerites* (ill. 33) de Vincent Cuvellier chez Ricochet présente, au premier plan, deux filles jouant ensemble : l'une d'elle, juchée sur un vélo de cirque aux roues dissymétriques, pédale en tirant l'autre qui fait de la planche à roulettes. Il y a des gestes amples, du mouvement, du jeu. Le tout dans un lieu public, avec plusieurs personnages à l'arrière plan.



Ill. III. 33. *Le Temps des marguerites*, première de couverture.

Au terme de ce sous-chapitre consacré aux illustrations, nous pouvons dire que dans notre corpus initial, si les personnages étaient deux garçons, cette couverture serait banale. Mais avec deux filles, elle n'avait pas d'équivalent jusqu'au mois de mars 2013, date à laquelle cet ouvrage a intégré la liste de références 2013 du Ministère de l'Éducation Nationale.

Ce qu'il faut retenir du chapitre I

La " philosophie est fille de son temps " disait Heidegger : il en va de même pour la littérature de jeunesse. Les symboles qu'elle utilise sont souvent sclérosés en stéréotypes qui réduisent " le symbolisme en un principe plus grossier et le fige dans des formes pétrifiées[382] ". La compilation des résultats de la grille carte d'identité des ouvrages nous le montre.

Nous pouvons ainsi établir le portrait-type de l'ouvrage de jeunesse. Il s'agit d'une œuvre européenne écrite et illustrée par un homme qui dédicace son ouvrage à sa fille. Il y dépeint une aventure sur un ton détaché et réaliste qui met le lecteur ou la lectrice en réflexion sur des questions existentielles liées au sens de la vie ou au passage à l'âge adulte. Il s'agit de textes finis qui se suffisent à eux-mêmes et laissent peu de place à l'imagination. L'intrigue se passe de nos jours en Europe dans un milieu urbain.

D'autres albums et livres illustrés existent, qui véhiculent des images beaucoup plus égalitaires. Ils sont encore peu nombreux ; leur diffusion est restreinte, voire confidentielle.

Dès la couverture, avant même que le livre ne soit ouvert et le texte à l'œuvre, l'image diffuse des représentations différenciées suivant le sexe des personnages. C'est le premier message envoyé au futur lecteur ou à la future lectrice. La question de la construction sociale du masculin, du féminin et des modèles proposés est donc patente.

La littérature de jeunesse met en jeu plusieurs imaginaires : celui de l'auteur qui l'utilise et le transforme pour faire œuvre littéraire, celui de l'enseignant.e qui choisit de la transmettre et celui de l'élève lecteur.trice qui le retient comme représentatif de l'ordonnancement du monde et dont il va se nourrir individuellement mais aussi collectivement dans la classe, assurant ainsi un conservatisme des valeurs impensé par les auteur.e.s et les utilisateur.trices de la liste de références. " L'imaginaire, par l'entremise de ses archétypes, ranime les souvenirs de notre mémoire collective et en assure la survie[383] ".

[382] *Ibid.*, p.95
[383] *Ibid.*, p.95

Chapitre II. Amoureuses et amoureux

Être amoureux selon le Mouvement français pour le planning familial[384] c'est : " prendre du plaisir à regarder l'autre, le toucher, le caresser, à l'admirer, le consoler, le câliner, le désirer. Mais c'est aussi prendre du plaisir à être écouté.e, entouré.e, cajolé.e, respecté.e. L'amour c'est donner et prendre du plaisir, c'est de la tendresse, du respect. II y a des malentendus, des disputes, et des réconciliations. Les relations à deux quelquefois c'est compliqué, et même très compliqué. Ça peut rendre heureux, malheureux ou très heureux ".

Les critères les plus importants du comportement amoureux sont les suivants : un personnage qui en singularise un autre, un personnage qui porte une attention bienveillante à un autre personnage.

Les enfants sont de grands passionnés et savent très tôt ce qu'aimer veut dire, explique Francesco Alberoni[385], dans son essai, *Le Premier Amour*. Pour lui les amours enfantines et adolescentes aident à devenir un être nouveau.

[384] www.planning-familial.org
[385] Francesco Alberoni, *Le premier amour*, Plon, 1999.

-Nom, prénom, âge et qualité

III.2.1.1. D'un point de vue général

L'impression première qui m'a conduite à ce travail se trouve confirmée par le comptage quantitatif. Sur les deux-cent-soixante-deux (262) ouvrages du corpus, représentant la totalité des œuvres de la liste où l'on a retranché la poésie, cent-quinze (115) livres mettent en scène des amoureux et des amoureuses, soit un peu plus de quarante-deux pour cent (42%) des titres[386].

Type d'ouvrage	Nombre d'ouvrages		Répartition des amoureuses et des amoureux	
	Total	*Mettant en scène des couples*	*Amoureuses*	*Amoureux*
Albums	61	24	17	22
Bandes dessinées	28	14	14	16
Contes	35	18	21	22
Récits	115	49	44	45
Théâtre	23	10	12	19
Total	**262**	**115**	**108**	**124**

Tableau III. 5. Fréquence de la présence d'amoureuses et d'amoureux dans les ouvrages

[386] Les tableaux ainsi que les résumés et les citations complètes se trouvent dans l'annexe n°8

La lecture de ce tableau amène plusieurs remarques que nous exposons ci-après.

Chaque genre ou catégorie littéraire possède une spécificité. Nous trouvons des amoureux.ses dans la moitié des bandes dessinées et des pièces de théâtre. Rappelons que dans les deux cas, il s'agit des deux corpus les plus contemporains. Mais, le corpus des contes présente la même caractéristique. Nous verrons plus loin qu'il ne s'agit pas du même type d'amoureux.ses. Les récits et les albums représentent eux une proportion un peu plus faible mais tout de même significative : trente-neuf pour cent (39,34%) pour les albums et quarante-deux pour cent (42,6%) pour les récits comportent des amoureux.ses.

Il y a plus d'amoureux que d'amoureuses. Pourquoi ? D'abord parce qu'il y a le grand classique des deux garçons amoureux de la même fille. Par exemple, Michel Tournier dans *Pierrot ou les secrets de la nuit* donne sa version de l'histoire du trio de la *Commedia dell'arte* : Pierrot, Colombine et Arlequin. A Pouldreuzic, petit village breton, Pierrot, le boulanger aime Colombine la blanchisseuse. " Pierrot et Colombine avaient grandi ensemble sur les bancs de l'école. Tout le monde imaginait que plus tard ils se marieraient[387] ". Mais Colombine tombe sous le charme d'Arlequin, peintre en bâtiment. Colombine et Arlequin partent en voyages de noces. On peut lire sur la porte de la blanchisseuse : " Fermé pour cause de voyage de noces. " et sur la porte du boulanger : " Fermé pour cause de chagrin d'amour[388]".

Ensuite, parce qu'il y a un couple de même sexe masculin *Renard et Renard* de Max Boliger aux éditions La joie de lire. *Renard et Renard*, présente un couple de jeunes renards : le courageux et le peureux. Mais le courageux s'ennuie et veut découvrir le monde quand l'autre préfère rester à la maison. Le courageux part, chasse un lièvre, dévore deux poules caquetantes, lutte contre un blaireau. Le peureux aménage le terrier, respire le parfum des fleurs, attrape un papillon, lit. Le courageux revient, poursuivi par le blaireau, sauvé par le trou aménagé par renard peureux. Ils se retrouvent et racontent. Un équilibre est trouvé, chacun rêvant à ce qu'a fait l'autre. Les illustrations brouillent les repères quant aux affectations sexuées dans cet album. Le renard courageux porte un costume rose quand le peureux a un pantalon bleu. Les lignes dominantes horizontales, apportant de la stabilité, sont plus fréquentes dans les images avec le peureux tandis que les lignes obliques et brisées,

[387] Tournier, M. *Pierrot ou les secrets de la nuit*, Gallimard jeunesse, Paris, 2007, p.5.
[388] *Ibid*, pp.26-27

formant une image déstructurée et évoquant l'émotivité, sont plus fréquentes avec le courageux. Dans les attitudes, le peureux est posé, rassurant et le courageux, plus agité, inquiet.

Quel doit être le sens à retenir de cette histoire ? Le message délivré est l'acceptation des différences, l'échange des expériences, chacun s'enrichissant de l'autre. Deux personnages masculins, mais une sexuation par la couleur des habits ne correspondant pas à la sexuation des qualités (peureux/courageux) et des lieux (intérieur/extérieur). Est-ce une ode à l'homosexualité qui abolirait les stéréotypes sexués ?

A contrario, pour les rapports entre deux sexes, les images disent bien quel est le fort et quel est le faible. Ainsi, la chasse au lièvre est illustrée de manière explicite : le lièvre porte une robe rose à pois, une large ceinture, et une collerette blanche : c'est une fille. Poursuivie par le renard, en costume d'homme, qui étend sa patte aux griffes bien visibles, est plus grand et a plus d'envergure. Ce qui est montré est un homme menaçant poursuivant une femme. Il en est de même pour l'image de la chasse aux poules : elle montre la tête menaçante du renard qui obstrue la porte de sortie. A l'intérieur, deux poules, dont une avec un fichu de vieille dame sur la tête, les ailes déployées. Lignes brisées du côté des poules, cadre rectangulaire du côté du renard. C'est un homme qui menace et affole deux femmes.

Au sein du couple de renards l'un incarne l'idéal-type masculin, l'autre l'idéal-type féminin mais, ils sont tous les deux vêtus en homme. L'un des renards est courageux et l'autre peureux, l'un aventureux et l'autre casanier, l'un épris d'héroïsme et l'autre adepte de menus plaisirs. Le renard courageux veut voir d'autre horizons mais finalement rentre chez lui car " par-dessus tout, il s'ennuyait du renard peureux qui l'attendait dans leur terrier[389] ".

Le site Ricochet consacré à la littérature jeunesse présente les deux renards comme s'ils étaient frères mais rien dans le texte ne permet de l'affirmer. Le document d'accompagnement des programmes écrit à propos de cet ouvrage : " Le stéréotype du renard est ici, bien sûr, singulièrement revisité. Cette histoire présente une relation d'amitié où complémentarité de caractère et attention mutuelle justifient la fidélité sur quoi se clôt l'histoire : on pourra comparer avec le destin des *Deux Pigeons* de La Fontaine ". Malgré cela,

[389] Bolliger, M. *Renard et renard*, La joie de lire, Genève, 2002, non paginé.

nous avons choisi de les ranger du côté des amoureux car sont exprimés les notions de bien-être avec l'autre, celle du manque en l'absence de l'autre et celle de la fidélité.

Enfin, il existe un personnage masculin, Rémi qui affirme son amour non payé de retour pour Hubert : " Rémi m'a confié aujourd'hui qu'il était amoureux de Hubert. Je lui ai rétorqué que ce n'était pas possible, parce que c'était un garçon et que de toute façon, c'était moi qui risquais d'être amoureuse[390] ". Soulignons ici que c'est le personnage de Grosse Patate qui est à la fois l'héroïne, la narratrice et le titre éponyme qui parle. Quel.le jeune lecteur.trice oserait aller contre cette affirmation qui pose, comme le souligne Roland Barthes dans *Mythologies*, le " Bon sens, le Bon droit, la Norme, l'Opinion courante, en un mot la *doxa* " amoureuse ?

Plusieurs personnages ont posé problème. Comment classer les personnages-titres dans *Le pêcheur et sa femme* de Grimm ? Le sentiment qui lie ces deux-là n'a plus rien d'amoureux. Il en va de même pour le personnage de Perrault, Barbe bleue et sa dernière épouse. Il est clairement précisé par l'auteur qu'il s'agit d'un mariage arrangé : " Un homme nommé Barbe bleue dégoûte les femmes : il a une barbe bleue qui le rend laid et terrible et de surcroît il a déjà épousé plusieurs femmes, et on ne sait pas ce qu'elles sont devenues. Il propose à une voisine d'épouser une de ses deux filles, mais aucune des deux ne le souhaite. Finalement, l'une d'elles accepte grâce aux richesses de la Barbe Bleue ". Ces deux couples n'ont pas été conservés dans notre liste, car il n'est jamais question d'amour dans les textes qui les concernent. En revanche, Cornélis le père de l'héroïne dans *Belles des eaux* de Castan exprime son amour : " comme un vieil amoureux dont les yeux suffisent à son bonheur ".

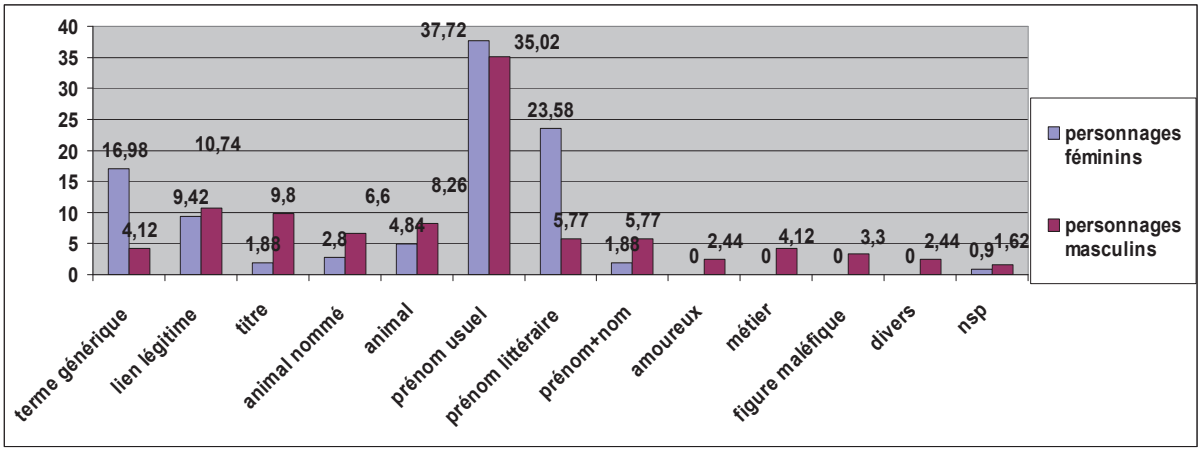
III.2.1.2. La dénomination des personnages

Nous avons pris soin de noter la manière dont étaient dénommés les personnages amoureux.ses. Là aussi le genre fait loi puisque plusieurs héroïnes amoureuses sont nommées du nom de leur mari : Madame Renart, Dame Renard, Mme Gilles de Ham, ou encore la veuve de Barbe Bleue qui trouve un nouvel époux. Nous en avons construit une catégorie : le lien légitime : fille, femme, sœur, cousine d'un personnage masculin. Elle n'est pas satisfaisante dans la mesure où le tableau ci-dessous affiche une quasi-parité. Or, nous

[390] Richard, D. *Le journal de Grosse Patate* Théâtrales jeunesse 1998, p.30

souhaitons signaler que seuls trois personnages féminins sont désignés pour elles-mêmes. L'une par le terme maman, *Le tout-petit invité* d'Hélène Riff chez Albin Michel. L'auteure raconte l'arrivée d'un bébé dans une famille : " il a fallu qu'un papa et une maman s'aiment ". L'autre est *Maman Dlo* d'Axel Godard où la grand-mère parlant de son fils dit : " Celui-là c'est à la mer [Mamandlo] qu'il aurait dû passer la bague au doigt, puisqu'il l'aime tant [391]". Et enfin, Tante Victoire dans *Oncle Hector* de Perret paru en 2006 qui raconte à sa nièce son histoire d'amour avec Oncle Hector.

En ce qui concerne les personnages masculins, ils sont nommés pour eux-mêmes avec une désignation légitime : Grand-père, Oncle Hector, Papa, le cousin, le plus jeune des frères. Lorsqu'ils sont nommés par rapport à un autre personnage, c'est d'abord par rapport à un autre personnage masculin de l'histoire : le fils d'Ali Baba, le neveu de Drosselmayer. On trouve une fois le neveu de la Reine dans *Romarine* d'Italo Calvino.



Graphique III.24 : Type de dénomination des amoureux.ses en pourcentage

Ce qui frappe c'est le nombre de personnages amoureux féminins appelés par les auteur.e.s par un terme générique : femme, jeune femme, fille, jeune fille, jolie fille, fille de…, la première femme, la seconde femme. Elles sont au nombre de seize, établissant une hiérarchie des valeurs, puisque les personnages masculins qui leur correspondent sont nommés par un prénom et un nom, un prénom simple, un métier ou une qualité. Nous trouvons trois personnages masculins dont le nom entier nous est livré : Jérémy Cheval, Bug Muldoon et Nate Chisum[392]. En termes de métier, outre le célèbre soldat de plomb d'Andersen et le bûcheron du *Magicien d'Oz* déjà nommé dans l'introduction, on croise un

[391] Godard, A. *La maman Dlo*, Paris, Albin Michel, 2002, p.13
[392] Beaude, P M. *Jérémy Cheval*, Gallimard jeunesse, 2003; Shipton, P. *Tirez pas sur le scarabée*, Livre de poche, 1996 jeunesse ; Rosinski. *Western*, Le Lombard, 2003.

marin qui raconte son amour pour sa première femme et sa deuxième femme dans *L'homme à l'oreille coupée* [393], "… ma petite amie était bien amoureuse, oui, bien amoureuse ! Et moi je la trouvais assez gentille, ma foi. D'après tout le monde, on allait drôlement bien ensemble et je crois que c'était vrai. Et puis, est arrivée l'autre là, avec ses tâches de rousseurs sur le nez…J'ai tout de suite su que j'étais fichu. A la première seconde, elle m'a électrocuté, cette fille. Je vous jure, elle avait été fabriquée sur mesure pour moi ". Cette citation contient en elle-même l'*alpha* et l'*oméga* de la différence des valeurs accordées aux filles et aux garçons. Le marin est narrateur, il est désigné par son métier, les deux femmes ne sont jamais nommées autrement pour l'une que " petite amie " ou l'autre, comme " cette fille ". Elles sont décrites physiquement et l'une d'elle est gentille. On se retrouve dans une situation similaire dans *La montagne aux trois questions* de Brigitte Tanaka[394] où l'étudiant demande " Pourquoi la fille du vieillard est-elle muette ? Parce que l'homme juste et lettré, l'époux dont elle rêve en silence, n'a pas encore surgit dans sa vie ". Là aussi, la jeune fille est désignée par rapport à un homme, la fille du vieillard. C'est sa réserve qui est signalée, elle rêve en silence. L'étudiant est valorisé par les termes juste et lettré.

Dans le recueil *Kalila et Dimna* d'Ibn al Muqaffa, un marchand narrateur d'une des nouvelles s'exprime ainsi : " Quand j'en aurai fini avec cette installation, j'épouserai une jolie femme pleine de qualités. Elle deviendra grosse de mes œuvres et me donnera un fils bien bâti[395] ". Le narrateur dit la vérité de l'histoire, son bien fondé. Ici, il a décidé de ses choix de vie et, comme pour le bûcheron dans le Magicien d'Oz, la jeune femme est un personnage d'arrière plan. Elle fait partie du décor et ne donne évidemment pas son avis.

Les deux autres catégories où les personnages féminins sont plus mentionnés que leurs homologues masculins sont les prénoms usuels et les prénoms littéraires. Pour les prénoms littéraires quelques-uns ont plusieurs occurrences comme Cendrillon et Belle. On trouve trois Cendrillon : celle de Perrault, celle de Bougeyx dans *Le fil à retordre*, amoureuse d'un prince Charmant à la retraite et une vieille Cendrillon chez Elzbieta ; également trois Belle, celle de *La Belle et la bête*, celle de Castan et les belles de Jean Baptiste Clément ; et enfin quatre Marie dont Mary Poppins.

[393] Mourlevat, J C. *L'homme à l'oreille coupée* Thierry Magnier, 2003, p.17-18
[394] Tanaka, B. *La montagne aux trois questions*, Albin Michel jeunesse, 1998, p.28-29
[395] Ibn al Muquaffa. *Kalila et Dimn,* Ipomée-Albin Michel, 1997, p.36

Les désignations où les personnages masculins sont majoritaires sont les titres, en particulier celui de prince. On trouve huit princes (sur cent-vingt-et-un (121) amoureux) pour deux princesses sur cent-six (106) amoureuses.

Le traitement est identique pour les animaux, qu'ils possèdent un nom propre, par exemple Toto, Chichi, Wawa[396]ou qu'il s'agisse de l'aigle des *Contes Inuit et de la banquise* de la Bête de *La Belle et la Bête* ou de ce crocodile qui " aimait les jolies femmes " non paginé de *Monsieur Crocodile a beaucoup faim* de Joann Sfar. En revanche, on ne trouve pas de personnage désigné par le terme " amoureuse ".

Les dénominations des personnages féminins ont un trait commun avec celles des femmes politiques. En effet, les médias ne mettent pas les hommes et les femmes sur le même plan. Frédérique Matonti, politiste à l'université Paris-I affirme dans *Le Monde* du 14 octobre 2012 que les femmes " sont bien plus souvent que les hommes appelées par leur prénom et elles sont souvent ramenées à leur statut de fille, de mère, d'épouse ou de compagne alors que l'équivalent pour les hommes (fils, père, époux) est rarement mentionné ".

Enfin, il existe chez les personnages amoureux masculins des figures maléfiques. On répertorie pour le théâtre :

- Un ogre dans *Mange-moi* de Nathalie Papin : " - Alia : Maintenant, tu deviens ce que tu veux. - L'ogre : Tu ne m'aimeras plus si je deviens quelqu'un d'autre… - Alia : Non. Je ne veux pas que tu meurs, je veux te présenter à ma mère, à mon maître d'école. On va vivre longtemps et on rira beaucoup. - Alia : Je me sens pas pareille, je me sens toute jolie. - L'ogre : Normalement, c'est à moi de le dire[397] ".
- Deux diables :
    - celui de *La jeune fille, le diable et le moulin* d'Olivier Py. Dans cette fable théâtrale, un pauvre meunier signe un pacte avec le Diable : il deviendra riche au prix de sa fille,
    - Monsieur de Guingois dans *Le petit violon* de Grumberg qui est une créature diabolique qui entend abuser de Nina.
- Enfin, l'esprit de la lune des *contes Inuit et de la banquise* de Pasquet. Pour se venger, Frère-Lune tue sa mère puis, une nuit, profitant de l'obscurité, tente d'abuser de sa

[396] Omond, E .Chivard, Y *Toto l'ornithorynque, « Toto l'ornithorynque et l'arbre magique »,* (volume 1) Delcourt, 1999
[397] Papin, N. *Mange-moi*, Théâtrale jeunesse, 1999, p.75-79

sœur. Celle-ci fait face à l'inconnu et en se débattant lui enduit le visage de suie. Au matin, elle reconnaît son agresseur en la personne de son frère. Armés de torches, ils se poursuivent. La jeune fille s'échappera vers le ciel, poursuivie par son frère. Elle deviendra le Soleil que la Lune ne peut jamais rattraper.

Les personnages aux dénominations maléfiques sont rarement de gentils amoureux comme l'ogre d'Alia. Ils cherchent à abuser les jeunes filles, les situations décrites sont on ne peut plus claire, nul besoin d'avoir recours à l'allégorie du grand méchant loup.

Les amoureux de même sexe sont tous masculins :

- Rémi est amoureux d'Hubert dans *Le journal de grosse Patate*. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, s'il exprime clairement son amour, il est renvoyé dans les cordes par la narratrice Grosse Patate.
- Dans *Il faut tuer Sammy* de Madani, le mystérieux Sammy vit au fond d'un trou, alors qu'Ed et Anna passent leur temps à le nourrir de pommes de terre et que le cousin joue du violoncelle dans son réfrigérateur, car la chaleur est insoutenable. On peut penser qu'il s'agit d'un cochon que les deux personnages principaux vont nourrir tous les jours et qui va être tué bientôt. La narration n'intègre pas d'amoureux mais, au détour d'une phrase Anna parlant du cousin dit :

  " - Cette fois-ci, il a l'air d'y tenir au Sammy, c'est pas comme d'habitude, il y a quelque chose de différent.
  - Ne t'en fais pas, il l'oubliera, il a bien oublié les autres.
  - Regarde, il va lui faire une sérénade.
  - Ma parole, il est amoureux ! (Ils rient.)[398] ".

  Le cousin d'Anna et Sammy sont des personnages d'arrière plan. Ils se rencontrent dans le champ, lieu ouvert et clos. On ne possède pas d'autres indications.
- Un autre cochon en la personne de Cochon Neige[399], avatar de Blanche Neige et un prince charmant, se dit épris du porcelet.
- Renard courageux et Renard peureux dont il a déjà été question dans le premier chapitre de cette dernière partie.
- Enfin David et Oscar dans *Otto* de Tomi Ungerer. On peut hésiter entre l'amitié élective et l'amoureux mais, l'image de clôture incite à pencher pour un couple

[398] Madami, M. *Il faut tuer Sammy*, L'école des loisirs, 1997, p.79-80.
[399] Malone, V. *Cochon Neige ou les tribulations d'un cochon trop mignon*, Seuil jeunesse, 2004

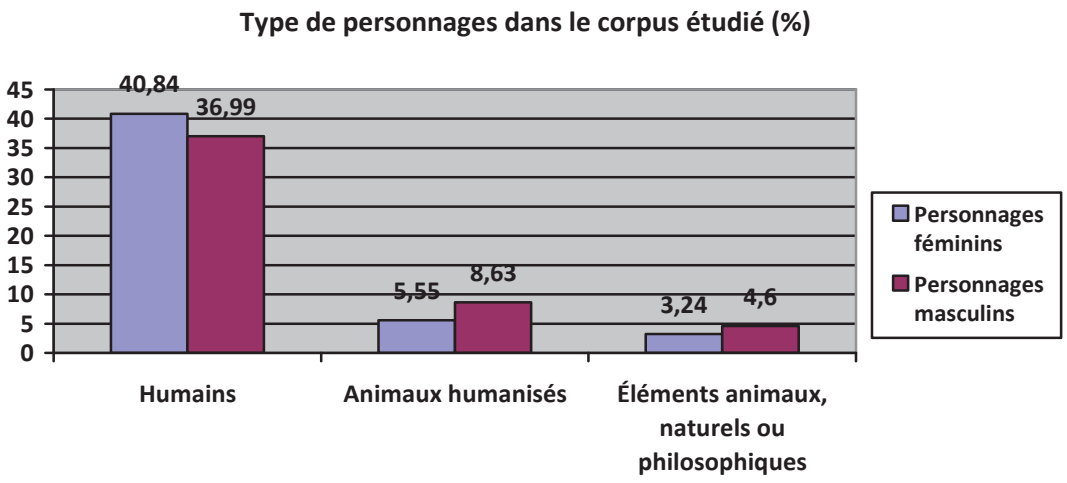
amoureux qui se retrouve, heureux, après une longue séparation. Otto, l'ours en peluche faisant office d'enfant du couple.

On ne peut s'empêcher de constater que ce sont deux cochons et deux renards qui représentent dans le corpus des amoureux de même sexe. Symboliquement, dans la littérature de jeunesse, ce sont deux animaux sympathiques, un peu bébête pour l'un et rusé, jouant des tours aux méchants, pour l'autre. Ces animaux sont humanisés : Renard peureux, Renard courageux et Cochon Neige. La relation peut sembler impossible car la possibilité d'identification pour les jeunes lecteurs.trices est plus difficile comme il s'agit d'animaux humanisés.

III.2.1.3. Les catégories de personnages et les âges

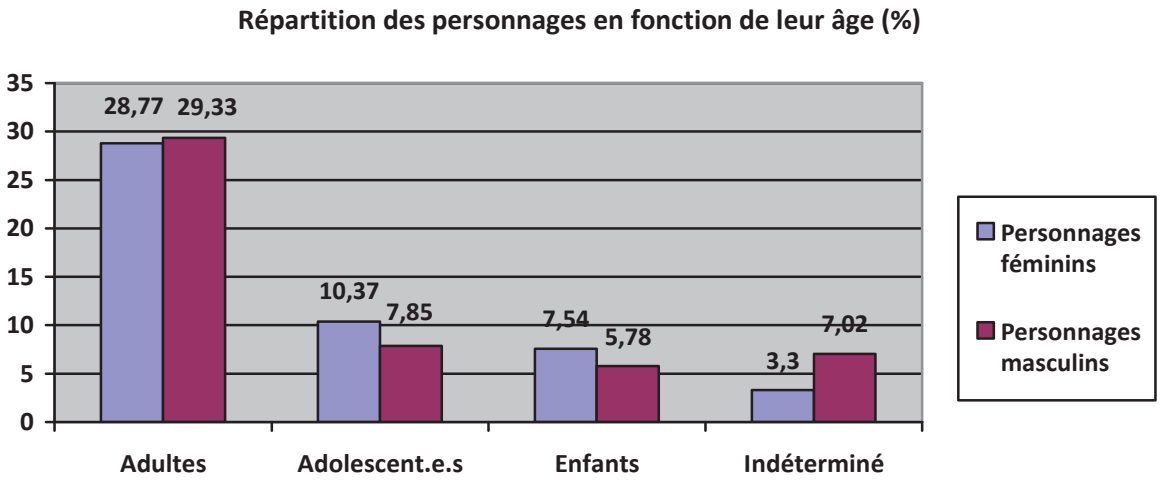
Les personnages amoureux sont majoritairement humains et adultes. Et les membres du couple appartiennent généralement à la même catégorie. Elvire et Léon dans *L'île du Monstril* d'Yvan Pommaux, tout comme Alys et Abel dans *Princesse des Neiges* de Nottet sont deux enfants humains ; *Macao et Cosmage* sont deux adultes humains. Il en va de même pour Ethel et Ernest de Briggs.

Rappelons que, dans la recherche *Le sexisme au programme* (première partie), les résultats sur les représentations des personnages féminins et masculins montrent que dans le corpus de 2002, les protagonistes humains sont prépondérants et que quatre-vingt-quatre pour cent (84%) des histoires mettent en scène un ou plusieurs protagonistes adultes. Les listes de 2002 et 2004 étant de même nature que celle de 2007 – celle du beau texte qui va, par imprégnation, faire aimer le beau verbe aux élèves – il est tout à fait cohérent de retrouver dans le corpus de personnages plus restreint qui est le nôtre, les mêmes tendances en termes de représentation de personnages féminins et masculins amoureux.



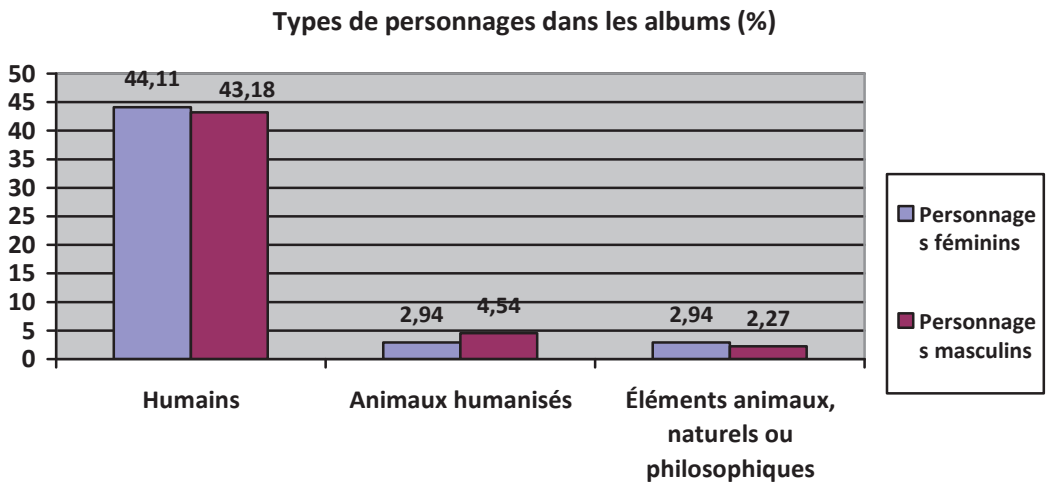
Graphique III. 25 : Catégorie des personnages dans le corpus étudié en pourcentage

Les amoureux sont, à peu de choses près, de la même catégorie d'âge. Sauf les diables de Py et Milovanoff qui comme la Barbe Bleue et la Bête épousent ou tentent d'abuser d'une jeune fille-adolescente.

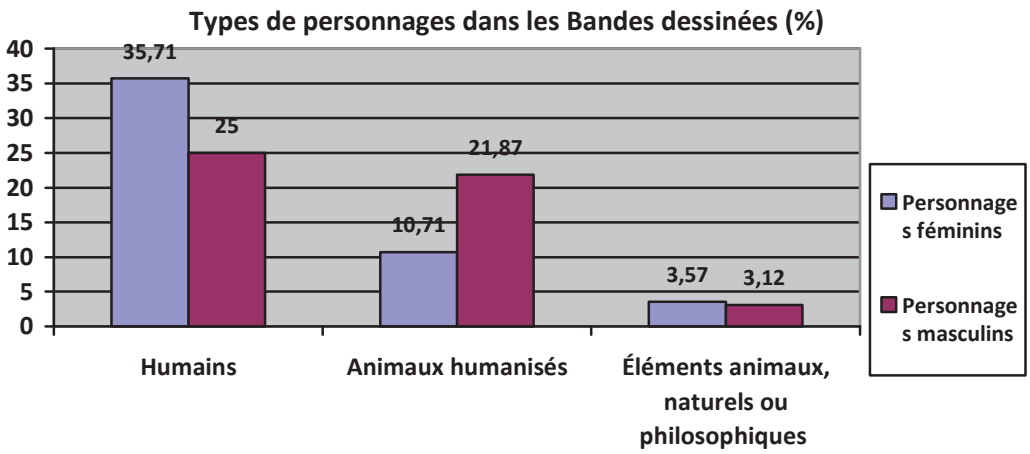


Graphique III. 26 : Âge des personnages en pourcentage

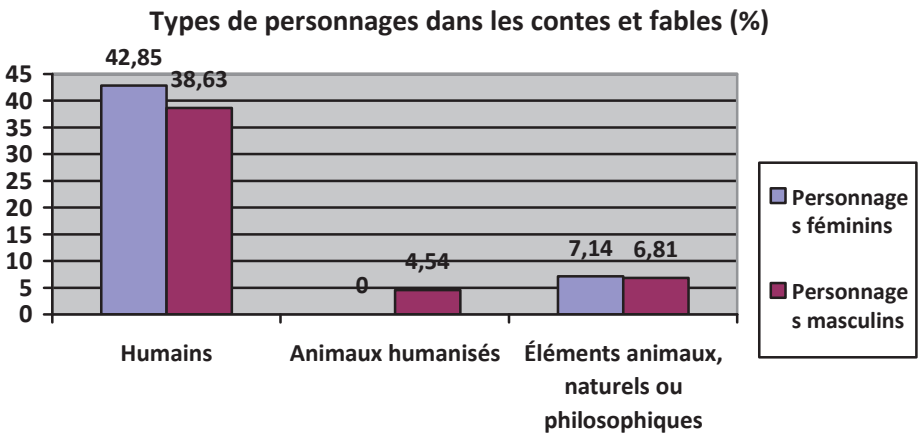
Les graphiques qui suivent présentent les répartitions en termes d'amoureux entre personnages humains, animaux humanisés et éléments ou animaux naturels ou philosophiques. On pourra noter ainsi quelques disparités selon des catégories littéraires.



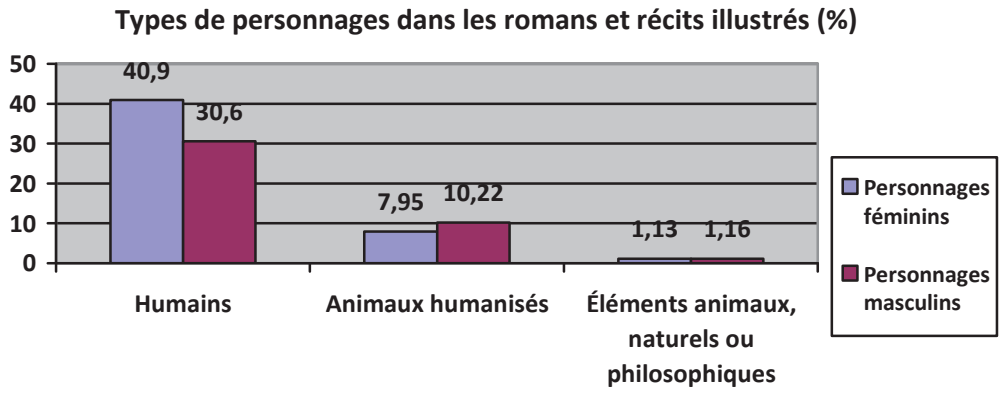
Graphique III. 27 : Répartition, en pourcentage, des types de personnages dans les albums étudiés



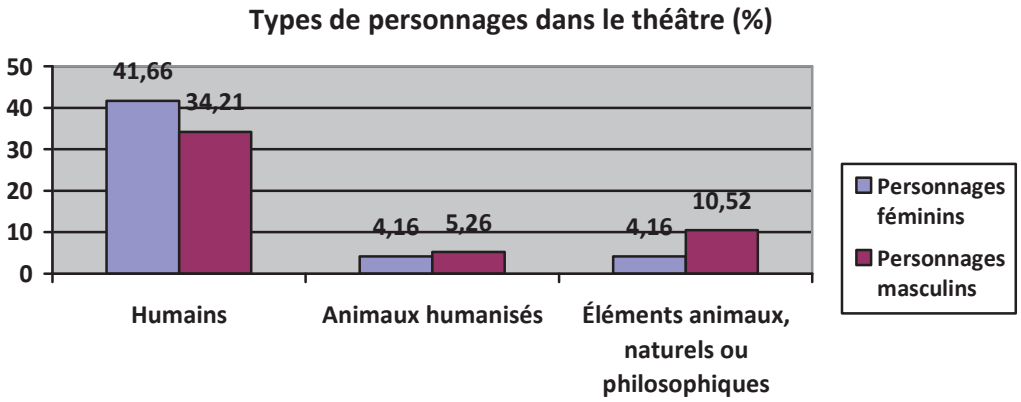
Graphique III. 28 : Répartition, en pourcentage, des types de personnages dans les bandes dessinées étudiées



Graphique III. 29 : Répartition, en pourcentage, des types de personnages dans les contes et fables étudiés



Graphique III. 30 : Répartition, en pourcentage, des types de personnages dans les romans et récits illustrés étudiés



Graphique III. 31. Répartition, en pourcentage, des types de personnages dans les pièces de théâtre étudiées

Pour deux catégories sur trois, le pourcentage d'humains est identique entre les personnages féminins et masculins : les albums (moins d'un point d'écart (0,98)) et les romans illustrés (presque un point et demi (1,37)). Pour les bandes dessinées, la différence est de dix points (10,71), les contes et fables la différence est de quatre points (4,2) et le théâtre où la différence est légèrement inférieure à sept points et demi (7,45) toujours en faveur des personnages féminins.

Pour la BD, cette différence est due d'une part à *Toto l'ornithorynque,* d'Omond-Chivard 1999, où un personnage féminin animal humanisé fait chavirer le cœur de trois personnages masculins animaux humanisés. La rivière de Toto l'ornithorynque, Wawa le koala et Chichi l'échidné est à sec. Les trois amis décident de remonter le lit de la rivière afin de trouver l'origine du tarissement. Au cours de ce périple, ils tombent tous les trois amoureux

d'une écureuil aux beaux yeux bleus et aux longs cils. Cette différence n'est donc pas significative. Elle souligne un élément que nous avions déjà mentionné à savoir : il y a plus d'amoureux que d'amoureuses car les personnages masculins sont amoureux (payé de retour ou pas) d'un même personnage féminin.

Ill. III. 34. *Toto l'ornithorynque*, images de cloture

D'autre part le Monsieur Crocodile de Joann Sfar qui aime les jolies femmes est un animal humanisé qui tombe amoureux comme nous le voyons ici d'un personnage féminin archétypique : blonde, les ongles carmin, pieds nus, portant une robe rouge relevée sur les fesses.

Ces deux ouvrages expliquent à eux seul l'écart entre les amoureux humains et les amoureuses humaines.

Ill. III. 35. Sfar, J. *Monsieur Crocodile a beaucoup faim*, Bréal, 2003, p.35

En ce qui concerne les contes, les différences s'étalent sur beaucoup plus d'œuvres. On trouve deux personnages, éléments ou animaux naturels ou philosophique féminins amoureuses de princes. Il s'agit de *La petite sirène* d'Andersen et de *Romarine* d'Italo Calvino. L'héroïne naît dans un pied de romarin arrosé du lait de la reine. Le neveu de la reine épousera cette" véritable splendeur[400] ". Dans le premier cas l'histoire, comme chacun sait, finit très mal pour la petite sirène qui va mourir, alors que pour Romarine c'est un mariage qui s'annonce.

[400] Calvino, I. *La romarine et autres contes*, Pocket jeunesse, 2002, p.17.

Deux personnages éléments ou animaux naturels ou philosophiques sont amoureux de personnages féminins humains : l'aigle et l'esprit de la lune des *Contes Inuit de la banquise*. Là encore les deux personnages féminins vont mourir. On trouve encore deux animaux humanisés : Cochon Neige dont un prince charmant tombe amoureux et la Bête de *La Belle et la Bête* amoureux d'une jeune fille.

Enfin, on a deux statuettes : le soldat de plomb d'Andersen amoureux de la danseuse. " - C'est une femme comme elle que j'aimerais, se dit-il, quand il croisa le regard du Troll et comprit qu'il lui disait ; - Cette fille n'est pas faite pour un jouet comme toi. La danseuse était belle et elle semblait l'aimer ". L'histoire finit par la mort symbolique des deux statuettes. Le soldat de plomb fut brûlé. Quelqu'un ouvrit une porte et la danseuse tomba, dans le poêle, avec le soldat de plomb. Ils fondirent ensemble. À la place du soldat de plomb, il ne restait qu'un cœur de plomb et à la place de la danseuse, une paillette.

Enfin pour le théâtre, l'écart est important. Alors que tous les personnages féminins amoureux sont humains, sauf Barbanègre l'envahissante pieuvre amoureuse du pingouin[401], il n'en va pas de même pour les personnages masculins. On trouve deux animaux humanisés (la Bête dans *Belle des eaux* de Castan et le pingouin de Nordmann) et quatre personnages classés dans la troisième catégorie : deux diables[402], ceux de Milovanoff et Py. Dans *Les sifflets de M. Babouch*, Monsieur Babouch est le conteur généreux et poète dramaturge, qui à son tour met en scène six personnages en quête d'aventures. Jean Rapido est à la recherche d'histoires extraordinaires et d'amour. Jean rencontre la ravissante Nina, une orpheline, à laquelle il ne manque qu'un mari ! Les jeunes gens semblent promis l'un à l'autre, " et puis, elle est si jolie que je ne sais comment dire… " dit Jean. Apparaît alors le méchant Monsieur de Guingois, un avatar du diable qui entend abuser de Nina. Il propose à Jean un pacte trompeur pour satisfaire ses lubriques désirs. Le jour de ses noces avec Jean, Nina envoie une truie à sa place mais c'est finalement le vent ouragan libéré par Monsieur Babouch qui élimine le diable.

[401] Nordmann,J-B. *Le long voyage du pingouin dans la jungle*, Fontaines éditions, Lille, 2001.
[402] Py, O. *La jeune fille, le diable et le moulin*, L'école des loisirs, 1995. Milovanoff, J-P. *Les sifflets de M. Babouch*, Actes sud – Heyoka jeunesse, 2002

La jeune fille, le diable et le moulin est une adaptation pour le théâtre d'un conte de Grimm. Dans cette fable théâtrale, un pauvre meunier signe un pacte avec le Diable : il deviendra riche au prix de sa fille. Quand le Diable vient la chercher, celle-ci se montre la plus forte, mais elle aura les mains coupées. Nous avons également le gentil ogre de *Mange-moi*, déjà évoqué plus haut.

Les couples où apparaissent au moins un personnage de la troisième catégorie sont voués à l'échec ou à la mort. Nous avons déjà cité la sirène (Maman dlo) et le père de Cécette. C'est le cas de la poule 69 dans *Charivari à Cot-cot city* de Marie Nimier. Deux poules, les numéros 68 et 69 s'échappent d'un élevage intensif de poulets. La poule 69 tombe amoureuse du coq du clocher : " Mince alors, je suis toquée d'un coq tordu, je suis mordue ! Il change d'avis comme le vent, il tourne tout l'temps, c'est déroutant… " Et de bonheur 69 se roule dans la poussière et dit : " J'ai le cœur qui bat, la crête qui frémit, les babillons qui tremblent. C'est donc ça l'amour. ", mais le coq du clocher est " un bel indifférent ! [403] ". Bien entendu, c'est la poule 69 qui est amoureuse, la poule 68, elle, fait la révolution[404].

III.2.1.4. Les histoires d'amours qui finissent mal

Nous avons constaté plus haut que les amoureux de même sexe étaient représentés par des animaux humanisés. Nous avons souhaité vérifier s'il y avait une relation entre le devenir des histoires et la catégorie du personnage impliqué. Nous avons donc pris nos cent-vingt-quatre couples et les avons répartis en trois grands groupes :

- Évolution positive, " Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants."
- Évolution négative, amours impossibles comme dans la petite sirène
- Pas d'information

	Albums	Bandes Dessinées	Contes	Romans	Théâtre	Total
Évolution positive	14	10	17	38	9	**88**
Évolution négative	6	2	6	5	9	**28**
Pas d'information	0	4	1	2	1	**8**
Total	**20**	**16**	**24**	**45**	**19**	**124**

Tableau III. 6 : Répartition en fonction de la catégorie littéraire de l'avenir des histoires d'amour du corpus étudié

[403] Nimier, M. *Charivari à cot-cot city*, Albin Michel, non paginé.
[404] On peut s'interroger la pertinence de ces références dans un ouvrages de jeunesse. Comment l'enseignant.e va-t-il elle expliquer cela. Même remarque sur la planche de *Monsieur Crocodile a beaucoup faim* ?

Nous avons ensuite vérifié la proportion d'humains, d'animaux humanisés et d'éléments ou animaux naturels ou philosophiques dans chaque catégorie.

Sur les quatre-vingt-huit (88) couples à l'évolution positive, soixante-huit (68) sont humains, douze (12) comportent au moins un animal humanisé (Renard et Renard, Loup garou et Mélusine, Marsupilami, Crocodile et Tata, La Bête ; Maître renard, Bertie et Béatrice, Gaspard et la chatte, Bulle, Velma et Bug Muldoom, Renart, La Bête) et un seul comprend un élément ou animal naturel ou philosophique à savoir l'ogre dans *Mange-moi*. Soit, quatre-vingt-cinq pour cent (85,22%) de couples humains dans les couples à l'évolution positive.

Pour les histoires qui finissent mal, sur les vingt-huit (28) couples à l'évolution négative, on en trouve onze (11) composées de couples humains (soit quarante-deux virgule trois pour cent (42,3%)) et quinze (15) composées de couples comprenant au moins un élément ou animal naturel ou philosophique (soit cinquante-sept virgule soixante-neuf pour cent (57,69%) des personnages).

La différence est notoire entre les histoires d'amour qui se terminent bien et celles qui se terminent mal. Dans ces dernières, il y a les amours impossibles comme *La petite sirène*, et *Le stoïque soldat de plomb* d'Andersen. Symbole de l'amour impossible, la sirène est un personnage que l'on retrouve chez deux auteurs de la liste. Dans *Le long voyage du pingouin vers la jungle*, elle explique au pingouin qu'elle n'a pas encore trouvé son prince. Elle est également la Maman-dlo qui tue le père de Cécette. Jérémy le héros de *Jérémy Cheval* est aussi une figure d'amour impossible. Il décide, à la mort de sa mère adoptive, de retrouver ses parents naturels. Au cours de ce voyage initiatique dans la culture indienne, Jérémy se métamorphose en cheval et tombe amoureux d'une jeune femme dont la "peau mate, ses cheveux noirs charbon l'émouvaient aux larmes ; Il haïssait cette barrière qui les séparaient elle et lui[405] ". Ou encore, un amour rendu impossible par la mort d'un des deux membres du couple : *Pochée*[406] est une jeune tortue qui est partie vivre sa vie. En chemin, elle a rencontré une autre tortue, qui s'appelait Pouce… Ils avaient décidé de construire une cabane ensemble, et " ce fût très facile parce qu'ils avaient les mêmes idées et qu'ils étaient d'accord sur tout ".

[405] Beaude, P-M. *Jérémy Cheval*, Gallimard jeunesse, 2003, p.139
[406] Seyvos, F. *Pochée,* L'école des loisirs, 1994, p.8

Hélas Pouce est mort, tout comme la vaillante Cornefine de *La chèvre aux loups*[407]. Dag aime Cornefine : "Il faut maintenant que je te dise, Red : je l'aimais. Qui ne l'eut aimée ? C'était la plus jolie des chèvres que les rocheuses eussent jamais vues. Blanche mais plus blanche que les autres. Soyeuse, mais plus soyeuse que toutes. Les yeux noirs et plus brillants, les cornes plus aigues et de courbe plus gracieuse que chèvre chevrotant n'en couronna jamais sa tête d'un bout à l'autre des deux Amériques ".

On trouve également des abuseurs. Le diable déguisé veut abuser de Nina dans *Les sifflets de Monsieur Babouch* ou encore un autre diable dans *La jeune fille, le diable et le moulin* fait un contrat avec le meunier sur le dos de sa fille. C'est aussi le frère qui veut abuser de sa sœur dans les *Contes Inuit de la banquise*. La pieuvre Barbanègre quant à elle étouffe littéralement le pingouin de son amour. Pour *Charivari à Cot- cot city*, la poule 69 amoureuse de la girouette du clocher peut être comparée à une érotomane. Mais, on repère aussi, dans un autre style, les vêtements de Mélusine qui s'accouplent avec l'épouvantail pour donner naissance à un bébé épouvantail. Hélas, ils doivent suivre Mélusine et abandonner l'amoureux et l'enfant.

Tout se passe comme si l'élément naturel ou philosophique et dans une moindre mesure, l'animal humanisé servaient à souligner le caractère jugé socialement malsain ou contre-nature d'une relation. Cela amène une autre question, qui se centrera sur le corpus des contes et du théâtre car c'est là que nous trouvons une différence notable dans les catégories de personnages, celle de la violence.

III.2.1.5. Une éducation à subir la violence

Nous avons étudié les situations de violence exercée ou subie par des personnages sexués : qui l'exerce ? Qui la subit ? Sous quelle forme ? Quelle origine ? Quelles en sont les conséquences ?

Notons que les ouvrages de théâtre et les contes, à la différence des autres, présentent quasiment tous des situations de violence (vingt-et-uns sur vingt-trois (21 sur 23) pour le théâtre, trente-et-un contes sur trente-quatre (31 sur 34)). Pour ce paragraphe, nous utiliserons

[407] Genevoix, M. *La chèvre aux loups,* Gautier-Languereau, 1996, p.36

tous les ouvrages du corpus et pas seulement ceux où se trouvent les amoureux, afin d'avoir une vision en contexte.

Ce corpus n'est pas homogène. Les contes représentent un patrimoine classique mondial et ancien (contes Inuit, textes du XVIIe siècle français), même si certains sont plus récents (*Les contes de la folie Méricourt*) alors que la liste de théâtre est au contraire très contemporaine (quatre-vingt-dix pour cent (90%) des ouvrages ont été écrits après 1996 et sont largement francophones). Nous avons ensuite confronté nos résultats aux autres ouvrages de la liste : albums, romans et BD

En ce qui concerne la fréquence d'apparition des personnages féminins et masculins, nous retrouvons au théâtre la proportion classique un tiers (1/3) de personnages féminins, deux tiers (2/3) de masculins. Par contre, dans les contes, un héros sur deux est une héroïne. Et, elles sont quatre (4) femmes sur dix (10) parmi les autres personnages principaux.

Une partie des contes date du XVIIe siècle, époque où le conte de fées s'épanouit dans les salons mondains (comme le souligne Esther Benureau dans sa thèse *Le Conte de fées littéraire féminin de la fin du XVIIe siècle)*. On connaît Perrault et les frères Grimm et on oublie que " les contes de fées ont majoritairement été écrits par des femmes qui, sur fond de querelle entre Anciens et Modernes, ont participé à la constitution d'un genre devenant dès lors le support privilégié d'une écriture féminine en quête de reconnaissance[408] ". À titre d'exemple, *L'oiseau bleu,* premier conte de fées littéraire, paru en 1690 et qui figure dans la liste de référence, a été écrit par Madame d'Aulnoy.

Exercice de la violence dans le théâtre :
- ¼ des violences exercées le sont par des femmes (23%), ¾ par des hommes (77%)
- 2/3 des violences subies le sont par des femmes, 1/3 par des hommes

Exercice de la violence dans les contes :
- 38,5% des violences exercées le sont par des femmes, 61,5% par des hommes
- 45,5% des violences subies le sont par les femmes, 54,5% par des hommes

Qui exerce, qui subit la violence ?

[408]Benureau, E. *Le Conte de fées littéraire féminin de la fin du XVIIe siècle,* Université de Québec, 2009, p.15

Les femmes exercent moins la violence que les hommes, et elles la subissent plus qu'elles ne l'exercent (au théâtre comme dans les contes). Ce résultat est en rapport avec la réalité : l'homicide par exemple est d'abord un crime masculin : bien que quinze pour cent (15%) des homicides soient commis par des femmes, quarante pour cent (40%) des victimes sont des femmes.

Contes et théâtre diffèrent pour les violences subies : ce sont les femmes au théâtre qui la subissent le plus, et les hommes dans les contes. La violence subie par les femmes vient cinq fois plus souvent d'un homme que d'une femme au théâtre, et vient une fois plus souvent d'une femme que d'un homme dans les contes. Les rapports s'inversent donc pour les femmes entre Théâtre et Contes, ce qui n'est pas le cas pour les hommes. Les hommes exercent la violence plus d'une fois (1,7 fois) plus souvent sur un homme que sur une femme au théâtre comme dans les contes. La violence subie par les hommes vient deux fois et demie (2,7 fois) plus souvent d'un homme que d'une femme au théâtre comme dans les contes.

Qui exerce la violence sur qui ?

	Femme-femme	Femme-homme	Homme-femme	Homme-homme
Théâtre	7	22	36	61
Contes	43	26	39	71
Total	50	48	75	132

Tableau III. 7 : L'exercice de la violence en fonction du sexe de l'auteur.e et de la victime

La violence la plus fréquente est celle des hommes sur les hommes. Ce qui frappe dans les contes, c'est la fréquence de la violence des femmes sur d'autres femmes. Elle est plus importante que celle des femmes sur les hommes.

Nous voyons se confirmer une spécificité des contes pour le comportement des personnages féminins par rapport à la violence. Dans l'écrasante majorité des cas, c'est l'héroïne du conte qui subit la violence. Six fois sur dix (dans vingt-cinq (25) cas), ce sont des personnages féminins de l'entourage familial (belle-mère, marâtre, seule ou accompagnée de sa ou ses filles, sœurs ou demi-sœurs de l'héroïne, mère, grand-mère, comme dans

Cendrillon, *La belle au bois dormant*, *L'oiseau bleu, Contes inuit de la banquise* …) qui sont violents. Arrivent ensuite les fées ou sorcières (sept (7) cas), puis la femme sur elle-même (*La petite sirène, La Belle et la Bête* … (dans cinq (5) cas)). Dans quatre (4) cas, c'est la communauté dont les femmes font partie qui exerce la violence : le village (*Contes Inuit*, *La diablesse en pleurs*), le peuple (*L'oiseau bleu*).

Des personnages féminins exercent aussi de la violence sur les hommes. On retrouve en majorité (huit cas) des femmes de l'entourage familial : mère sur fils, femme sur mari, belle-mère et demi sœur sur l'amoureux de l'héroïne. Puis : des fées, des ogresses, une géante (C*ontes Inuit*), une esclave (*Ali Baba et les 40 voleurs*).

Dans les contes du XVIIe siècle, qui sont importants dans notre corpus, la marâtre est aussi reine. Or, selon Françoise Héritier :

> " Le XVIIe siècle reconnaît l'héroïsme des femmes, à condition qu'elles soient de haut rang. C'est la condition *sine qua non* pour qu'elles soient autorisées à s'approcher des valeurs masculines. Les femmes peuvent donc y être violentes puisque répondant aux valeurs de leur classe. La violence féminine n'est alors pas ici une transgression; la catégorie noble est dans l'ordre des catégories binaires, associé au masculin, au supérieur, à l'héroïsme, alors que la catégorie ignoble est associée à l'inférieur, à la lâcheté, au féminin. Du chiasme nécessaire de ces catégories, une femme certes - mais noble - peut échapper au moins provisoirement, à l'ignoble lâcheté ordinaire de la féminité[409] ".

Du côté des personnages masculins violents, le contexte familial est majoritaire pour la violence exercée sur des femmes et très minoritaire pour celle exercée sur des hommes. Nous retrouvons à nouveau une certaine concordance entre ces résultats et la réalité. D'après l'enquête ENVEFF (Enquête nationale sur les violences envers les femmes en France) de 2001[410] la famille et en particulier le huis clos conjugal est le haut lieu des violences faites aux femmes.

Notons qu'au théâtre, les personnages féminins violents sont beaucoup moins nombreux. Leur origine est d'ailleurs plus variée : une mère sur sa fille, la sœur, une fée, les

[409] Héritier, F. *Masculin/féminin II dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, 2002, p.79
[410] Enquête ENVEFF, INED, *Population et Sociétés* n° 364, janvier 2001

élèves d'une classe, la maîtresse, une gardienne. Les contextes où s'exerce la violence sont également plus variés.

Nous avons distingué quatre (4) formes de violence, conformément aux types de violence habituellement répertoriées :

- Verbale : insultes, cris, moqueries ;
- Morale : dénigrement, humiliation, injonctions, chantage, être chassé.e d'un lieu, abandon ;
- Physique : gifles, coups, mutilations, blessures non mortelles, enfermement ;
- Volonté de tuer, que la mort survienne ou non.

Nous obtenons dans les contes la répartition suivante, en pourcentage.

	Verbale	Morale	Physique	Mortelle	Total
Femme-femme	8	39	36	17	**100**
Femme-homme	7	48	28	17	**100**
Homme-femme	3	31	38	28	**100**
Homme-homme	6	20	30	44	**100**

Tableau III. 8 : Exercice de la violence en fonction du sexe dans les contes (%)

Les femmes exercent d'abord une violence morale, en particulier sur les hommes. Elles agressent physiquement plus souvent les femmes que les hommes. C'est l'exemple de la reine-mère qui dénigre sa belle-fille Florine auprès du roi (et qui la trompe ainsi que son amoureux) dans *L'oiseau bleu*, c'est *Cendrillon* humiliée par les filles de sa belle-mère. C'est aussi la femme qui exige toujours plus de son mari dans *Le pêcheur et sa femme*, la mère qui maltraite son fils dans *Les contes Inuit*, la reine-mère qui fait du chantage auprès de son fils dans *La belle au bois dormant*.

Les hommes exercent d'abord une violence physique. Il s'agit du père tranchant les phalanges de sa fille dans *La jeune fille, le diable et le moulin* ou du frère agressant sa sœur dans *Les contes Inuit* ou du vieil amoureux en colère contre sa Cendrillon : " - Ah la chipie !

Les chiens ont bon dos ! Attends que je t'attrape la vieille Cendrillon… Il courut après sa femme pour lui flanquer une bonne raclée. ", dans *Le petit navigateur illustré*, d'Elzbieta. Il s'agit aussi des innombrables combats pour prendre le pouvoir et devenir immortel dans *L'épopée du Roi singe*, (de l'injuste crevant les yeux du juste dans *Les contes de la folie Méricourt*) ou encore des frères tuant *Barbe-Bleue.*) Les personnages masculins combattent un rival, un monstre, des pirates, des voleurs. Ils vont à la guerre. Ils meurent décapités ou le crâne fracassé, transpercés par un sabre ou une épée. Un géant reçoit une pique dans l'œil. Certains répondent à des défis (*Le tyran, le luthier et le temps*) dont la sanction est la mort violente. D'autres font un marché (*Le juste et l'injuste*) et se retrouvent avec les yeux crevés. Barbe Bleue est tué car il a égorgé ses femmes. Enfin, les dictateurs, empereurs et tyrans tuent, emprisonnent et imposent leur loi. Ces atteintes corporelles résultent donc d'actions, de rapports politiques, de combats ou de tractations claires dont ils sont pleinement acteurs.

S'ils sont faits prisonniers, ils s'en sortent par eux-mêmes, en mobilisant ruse, intelligence, connaissances, capacités physiques. Quand un sort les transforme, (*Contes Inuit, L'oiseau bleu, le Roi singe, La Belle et la Bête, le pêcheur et sa femme*), ils deviennent oiseau, monstre repoussant, géant ou muni de six bras pour mieux terrasser leur adversaire. Ils gardent ou décuplent leur mobilité, leur autonomie, leur liberté d'action et d'initiative. C'est leur enveloppe extérieure seule qui est atteinte. S'ils sont atteints moralement, ils subissent un temps, puis partent et trouvent des ressources pour revenir triomphants et se faire respecter, ou se venger (*Contes Inuit*). Il en va tout autrement pour les personnages féminins lors de la survenue d'atteintes au corps.

Une situation se retrouve dans plusieurs ouvrages : la jeune fille comme monnaie d'échange et/ou victime d'un pacte qui se fait dans son dos. Dans *La jeune fille, le diable et le moulin*, le père conclut un pacte avec le diable : il lui donne ce qui se trouve derrière le moulin, en échange, il sera riche. C'est la fille qui est derrière le moulin. Le diable vient chercher son dû, la fille résiste, mais le père la combat. Il se met du côté du diable et accède à toutes ses demandes, malgré les stratagèmes que la fille essaie de mettre en place pour se protéger du diable. Il va jusqu'à couper les deux mains de sa fille. La fille ne se révolte pas. Elle part, abandonnée de tous : " Je n'ai pas appris à désirer ". Elle rencontre le prince, qui la sauve, l'épouse et part à la guerre le lendemain du mariage. Elle rêve d'être à la guerre mais le jardinier lui dit : " votre place est de veiller à l'enfant que vous portez ". Elle acquiesce, se cache d'une malédiction, élève seule et pauvre son enfant pendant sept ans. Le prince la

retrouve alors : ses mains ont repoussé pendant qu'elle l'attendait. Là encore, c'est le renoncement, l'attente passive qui est récompensée. Pas l'ombre d'une révolte.

Pour *Belle des eaux*, le père fait un pacte avec la bête : la bête le laisse partir si l'une de ses filles accepte de mourir à la place du père. Le père minaude qu'il ne devrait pas mais il a fait le pacte. Il n'a pas besoin de convaincre sa fille : elle se sacrifie d'elle-même. Elle a déjà repoussé les avances de jeunes hommes pour rester avec son père, pourtant indigne.

> Belle : " Je veux rester à la maison", " Père a besoin de moi ", " Père chéri", " tu voudrais qu'ici maintenant j'abandonne mon pauvre père ? ".
>
> Le père : " Ma petite Belle, tu es ce que j'ai de plus cher au monde… Depuis la disparition de ta pauvre mère, je n'ai vécu que pour toi… Si au moins, je t'avais convaincu d'accepter un mari, si je t'avais forcée !... Mais non… J'avais besoin de toi, de ton attention de ta tendresse… J'ai cru vivre avec toi toujours, comme un vieux fou, comme un père dénaturé, comme un vieil amoureux dont les yeux suffisent à son bonheur, je me suis cru immortel grâce à ton amour ! "

Peut-on parler ici de climat incestueux déguisé en fille dévouée ? Fantasme ? Enfin, que dire de l'intervention de la fée qui constitue la morale de l'histoire : " Belle, tu as choisi le cœur contre les apparences, tu es récompensée, tu deviens reine et aimée…" ? Dans cette pièce de théâtre, la fille, prisonnière de la bête, obtient la permission de voir son père malade, en promettant de revenir. Non seulement elle tient à honorer sa promesse en revenant chez la bête, mais en plus elle se soucie de lui : " Il m'attend depuis deux jours, il doit être si triste. Je sais qu'il souffre à cause de moi. J'ai promis ". Alors qu'elle a passé son temps à se morfondre chez la bête, sans aucun échange autre que : " Voulez-vous être ma femme ? réponse : Non ", elle devient brusquement amoureuse de la bête : " Vivez, je vous aime ".

C'est le syndrome de Stockholm…. L'otage trouve des excuses au ravisseur ! Ou enlevez-la, elle tombera amoureuse de vous ! Ou encore, est-ce qu'une femme n'a pas besoin d'être un peu brutalisée ? Que conclure d'une telle histoire ? Que le sacrifice, le rejet de toute aspiration à une vie personnelle, est récompensé, et donc valorisé.

Dans *La Belle et la Bête*, le conte cette fois, la Bête dit au père : " vous me volez mes roses que j'aime mieux que toute chose au monde. Vous devez mourir pour réparer votre

faute. Ou je vous pardonne si une de vos filles vient mourir à votre place". Dans *La Belle et la Bête*, le père conclut le pacte. Belle se sacrifie et son père l'emmène chez la Bête où elle est prisonnière et harcelée par la Bête qui lui demande tous les jours de l'épouser.

Dans *Les contes Inuit*, une jeune fille refuse d'épouser les prétendants de sa communauté. Un homme arrive de l'extérieur, grand et beau, qui lui fait miroiter une belle vie. Elle l'épouse et part avec lui mais l'homme se transforme en oiseau ricaneur qui la tient prisonnière sur une île. Son père la recherche. Ils s'enfuient sur un kayak mais l'oiseau les attaque. Le père, pour qui être fidèle à la parole donnée importe plus, met sa fille à l'eau. Elle nage et s'agrippe au bateau. Il lui coupe les doigts. Elle se noie.

Ajoutons à cela tous les cas où le père offre sa fille en mariage pour récompenser une aide ou une bonne action.

Une autre situation fréquemment source de violences est la jalousie, la rivalité de la marâtre, la belle-mère, des sœurs ou demi-sœurs. Elles débordent d'imagination pour évincer l'héroïne et sont tenaces. Elles dénigrent, humilient, trompent, emprisonnent et cherchent à tuer par tous les moyens (poison, foie arraché). Elles ont pour alliées sorcières et mauvaises fées contrées par les bonnes fées alliées de l'héroïne. En retour, elles sont lapidées, transformées en statue ou en truie, recouverte d'une carapace de poix. Cette prégnance de la rivalité entre femmes éclaire la fréquence des situations de violence entre femmes. La solidarité féminine n'existe pas en littérature de jeunesse.

Dans tous les cas où le corps est atteint, les femmes sont mutilées, endormies pour cent ans ou figées, immobilisées (dans une gangue, une statue ou par le gel). La queue de la sirène se transforme en jambes au prix de souffrances épouvantables et de sa langue arrachée. Elles enflent puis éclatent, sont transformées en brouillard ou écume de mer. En dehors de la petite sirène qui a voulu des jambes, les femmes subissent totalement ces transformations, qui leur tombent dessus sans qu'elles en comprennent la raison.

Quand elles sont prisonnières, (enfermées dans un château, un palais, une tour, la maison de l'ogre, un tombeau, une île, un piton rocheux ou le ciel (dans *les contes Inuit*), le ventre d'un loup, une forêt, etc.), elles attendent, subissent, pleurent ou dorment, voire s'occupent en faisant le ménage et la cuisine (*L'ogre gentleman*) et ne sortent que grâce à

l'intervention d'un tiers (prince amoureux, père, frère, peuple dans *L'oiseau bleu*, Esprit de la lune dans *Les contes Inuit*, l'ami qui ouvre le ventre du loup dans *Être le loup*). Une seule se délivre par elle-même, dans *Les contes Inuit* : une jeune fille partie se promener est enlevée par un aigle qui la retient prisonnière sur un piton rocheux et l'épouse. Elle fabrique une corde, réussit à s'enfuir et revient à son village. L'aigle la poursuit, elle obtient de ses frères qu'ils tuent l'aigle, sur ses indications, et malgré leur peur, et retrouve le jeune homme qui l'attire.

Dans les autres atteintes, les femmes subissent insultes, brimades, humiliations, sans se défendre, (*Cendrillon, Dame Hiver, Le gel au nez rouge*). Elles ne partent que désespérées ou chassées (*La jeune fille, le diable et le moulin, La diablesse et son enfant*) et peuvent aller jusqu'au sacrifice.

Nous constatons donc une grande différence dans les origines de la violence, son déroulement, et les réactions des protagonistes, selon que l'agressée est un personnage féminin ou masculin. Les femmes restent le plus souvent passives et se mobilisent peu. Elles restent isolées, ne cherchent pas de solidarité (beaucoup trop de trahisons, de sœurs rivales, de jalousie). Elles implorent les dieux. Les marraines et bonnes fées viennent à leur secours, elles seront délivrées par un prince charmant ou des frères. La belle au bois dormant est enfermée immobile dans son cercueil de verre au cœur du château, attendant le baiser qui la délivrera quand le prince lui est enfermé dans un corps monstrueux (*La Belle et la Bête)*, certes, mais garde toute liberté de mouvement et d'initiatives pour séduire une femme qui voudra bien l'épouser. Les personnages masculins sont actifs, trouvent des ressources à mobiliser et savent s'unir pour se défendre.

En somme, les logiques de genre sont poussées ici au maximum : femmes passives, hommes actifs. Femmes objets, hommes sujets. Les personnages féminins sont toujours épousés. Ce sont les personnages masculins qui épousent.

L'attitude des pères des héroïnes est à souligner. Non seulement ils n'apportent ni soutien, ni protection, mais ils agressent violemment (mutilation, désir incestueux) au risque d'entraîner la mort de leur fille. Et leur attitude est le plus souvent ambivalente. Le père de Belle dit à sa fille que c'est lui qui devrait mourir mais il l'emmène quand même chez la Bête. Dans *L'oiseau bleu* ou *Cendrillon*, le père confie à sa femme la gestion de sa fille. La marâtre

maltraite la fille mais le père s'en désintéresse totalement. Dans *Les contes de la folie Méricourt*, la marâtre envoie la jeune fille dans le froid la nuit au fond de la forêt en espérant qu'elle y meure. C'est son père qui l'emmène, il lui porte une couverture mais il la laisse ! " Derrière les perfides marâtres, sorcières, ogresses, dont les légendes sont riches, il y a toujours un homme faible qui se décharge sur la femme des devoirs et des décisions les plus ingrates [411] ".

On trouve ici une répartition des rôles et des fonctions classiques : au père l'extérieur, les affaires du royaume, à sa femme, l'intérieur, l'éducation des filles. Il privilégie la paix avec sa femme au bonheur de sa fille. Mais il a autorité sur femme et enfant, sa responsabilité est donc engagée mais elle est masquée par la mise en avant de la marâtre. Cela participe des problématiques compliquées dans lesquelles les héroïnes sont placées : comment reconnaître la violence quand elle vient de personnes censées vous protéger ?

Qu'en est-il de l'attitude des mères par rapport à leur fils ? Elles peuvent être très possessives, remplies du désir de chasser, voire de tuer leur bru et les enfants éventuels (*La Belle au bois dormant*). Quand les fils sont absents (partis à la guerre), la violence se déchaîne sur la belle-fille. Mais à leur retour, ils rétablissent leur femme contre leur mère qui en meurt. Ceci confirme que dans les contes, l'huis-clos entre femmes est délétère.

Et l'amour dans tout ça ? La *Petite sirène* est prête à toutes les souffrances pour conquérir le Prince. Elle préfère mourir plutôt que vivre sans son amour. Modèle de l'amour passion ? Mais sans réciprocité. La petite sirène se conduit en sujet, mais son avenir dépend entièrement du prince. Elle ira jusqu'à sa propre destruction. Dans *La Belle et la Bête* : Belle finit par tomber amoureuse de son geôlier harceleur (il lui demande tous les jours si elle veut l'épouser). Dans *Le long voyage du Pingouin vers la jungle,* Pingouin rencontre l'amour dévorant de la pieuvre qui veut l'étouffer dans ses bras. Il s'échappe et poursuit son but. Sinon, le Prince tombe amoureux de la Princesse qu'il délivre mais rien n'est dit du sentiment lui-même. Le cas de *L'oiseau bleu* est un peu différent : Florine et le Prince passent des nuits merveilleuses à se parler. Florine est délivrée par la mort du roi son père et le renversement de la reine par le peuple pendant que le Prince, poursuivi par la mauvaise fée, se réfugie dans une

[411] Belotti citant Ugo d'Ascia dans *Du côté des petites filles*

cage. C'est alors Florine qui viendra le délivrer, mais pas seule, avec une aide masculine. L'héroïne, passive dans sa tour devient active et sujet. Ce conte a été écrit par une femme.

Côté amour conjugal, il y a le roi et la reine qui s'aiment tendrement mais l'un des deux meurt au début du conte (*Peau d'Âne*). Il y a aussi la femme exigeante, et soit son mari est faible et accède pour son malheur aux désirs de sa femme (*Le pêcheur et sa femme*), soit il renverse la situation et sa femme lui fait allégeance (*Le cuvier*). Dans tous les cas, le sentiment amoureux ne joue pas le même rôle, ni n'occupe la même place pour les deux sexes. Côté féminin, c'est un don de soi qui occupe toute la vie. Côté masculin, c'est l'aiguillon pour déplacer des montagnes. Une facette de la vie, parmi beaucoup d'autres.

Concernant les violences, Barbe-Bleue a égorgé sept femmes avant d'être tué. Moustache a dévoré ses deux premières femmes et veut en épouser une troisième (*Les contes de la folie Méricourt*). Plusieurs maris ou prétendants sont jaloux ou menaçants, sans réprobation dans le récit (le baron avec la sœur de Belle dans *Belle des eaux* ; *Il faut tuer Sammy, Le droit des perdrix*). Dans les *Contes de ma mère l'oye* de Perrault, Grisélidis se plaint de son mari : " Ce tempérament héroïque fut obscurci d'une sombre vapeur… Lui faisait voir le fond du cœur, tout le beau sexe infidèle et trompeur… Je vois bien qu'il me fait souffrir pour réveiller ma vertu languissante[412] ".

Dans *Les contes Inuit*, *Celle qui épousa l'esprit de la lune* met en scène une femme qui quitte un mari violent. Il fait nuit, elle a froid, elle est seule. Elle implore l'esprit de la lune. Il la secourt mais l'emmène au ciel et l'épouse. Elle tombe enceinte, l'esprit de la lune l'envoie accoucher sur terre mais elle doit suivre des règles culinaires strictes sous peine de mort. Elle retourne chez son premier mari qui la presse de participer à un repas pour fêter la naissance. Elle finit par accepter, transgresse la règle, et en meurt.

Les pactes, règles compliquées et interdits auxquels les femmes doivent se soumettre relèvent du contrôle permanent des femmes par les hommes. Par exemple : *Barbe Bleue* donne à sa femme une clé qu'elle n'a pas le droit d'utiliser, sinon, tout est à craindre d'un mari violent.

[412] Perrault, C. *Contes de ma mère l'oye*, p.129-144

La valence différentielle des sexes est à l'œuvre dans tous les cas où la femme suit l'homme ou lui obéit alors qu'il n'y pas de rapport hiérarchique ou d'allégeance : Renée finit par aller voir Khalle dans *Être le loup*, elle sera dévorée. Dans *Pierres de gué*, la jeune fille suit par deux fois les indications de l'homme qui pourtant ne la mènent nulle part. Dans les *contes Inuit*, la géante croit le garçon qui lui dit de boire la rivière pour pouvoir traverser. Elle enfle et explose.

Par rapport aux violences conjugales, où une solution est de partir, les filles ne disposent d'aucun modèle de voyage attirant, normal, initiatique, à la différence des garçons. Pas de modèles non plus de femmes utilisant leurs propres ressources. Pour *Bellotti* : " Même les bonnes fées n'ont pas recours à leurs ressources personnelles mais à un pouvoir magique qui leur a été conféré et qui est positif sans raison logique, de même qu'il est malfaisant chez la sorcière [413]". Il y a donc à travers ces ouvrages une éducation des filles à supporter des contraintes, des pactes biaisés, à se laisser enfermer dans des problématiques que les garçons n'ont pas, à supporter le manque de liberté, d'autonomie, à ne pas y aspirer, et à compter sur un personnage masculin pour se tirer d'affaire.

Les autres ouvrages sont plus proches des résultats concernant le théâtre et confirment l'essentiel de nos résultats. Nous trouvons les mêmes mécanismes à l'œuvre, les mêmes stéréotypes, mais atténués, dilués par rapport aux contes qui les poussent au paroxysme.

D'autres ouvrages de la liste mettent en scène des héroïnes apparemment intrépides tout en maintenant certaines des caractéristiques que nous avons repérées. C'est le cas du *Monde d'en haut* de Xavier-Laurent Petit. Un des personnages secondaires, Axelle, est en position hiérarchique forte mais minorée car elle va trahir le héros, personnage principal. La sœur du héros-narratrice a tout compris de la situation mais n'ose pas agir. Lorsqu'elle agit, c'est pour des motivations familiales (elle veut sauver son frère) alors que le contexte est éminemment politique (aspiration à la liberté dans une dictature). Dans *Reine du fleuve*, la famille d'accueil de l'héroïne comprend deux sœurs épouvantables et jalouses, leur mère hostile et un père toujours dans son bureau. Elle arrivera à faire ce qu'elle veut grâce à une gouvernante alliée (la tierce qu'évoque Nathalie Heinich) et à l'amitié amoureuse avec un jeune garçon.

[413] Op.cit, Du côté des petites filles, pp111-131

D’autres contextes apparaissent : la guerre, le régime politique, l’école. On parle discrimination, racisme, racket. On trouve également fille et garçon qui s’aident face à l’adversité, qui sont alliés devant la violence. (Guerre : *Le pont de pierre et la peau d’images*. Médical : *Son parfum d’avalanche)*, qui sont amis.

Manifestement, filles et garçons n’expérimentent pas du tout la même chose. La petite fille apprend que pour être heureuse, pour être aimée, il faut attendre l’amour. La femme, c’est la Belle au bois dormant, Peau d’âne, Cendrillon, Blanche Neige, celle qui reçoit et subit. “ Dans les chansons, dans les contes, on voit le jeune homme partir aventureusement à la recherche de la femme, il pourfend des dragons, il combat des géants ; elle est enfermée dans une tour, un palais, un jardin, une caverne, enchaînée à un rocher, captive, elle attend ”, nous dit Simone de Beauvoir.

La violence prend ici une valeur cognitive en ce sens qu'elle va être interprétée par les élèves. Cette interprétation va donner aux jeunes une connaissance première alors même que l'appréhension des codes sociaux est en cours d’acquisition. Différents auteurs développent le rôle du roman et de l’imaginaire dans la maturation de l’enfant et dans l’incorporation des normes et valeurs en usage dans son environnement. Exerçant une forme de violence symbolique, dans la mesure où les dominés ne disposent, pour penser cette domination, que des catégories de pensée des dominants. Cette violence symbolique se vit dans la classe.

– *Rôle, origine sociale et narration*

Les personnages amoureux ont des rôles différents. Ils peuvent être personnages principaux comme Sokono et Benjamin dans *Je suis amoureux d'un tigre* de Paul Thiès. Ils peuvent être personnages secondaires comme la grosse dame qui cherche son amour perdu aux objets trouvés dans *Lili plume* de Fortier, voire personnages d'arrière-plan comme le grand-père d'Anton qui perdit sa femme aux cartes : " Moi, j'étais amoureuse d'un voyou. Les voyous c'est utile parfois, mais il m'a perdu aux cartes. Je ne me suis pas fâchée. Parce qu'il m'avait sauvé la vie tellement de fois et puis il m'a racheté très peu de temps après[414] ".

Ils sont souvent définis par les auteur.e.s selon leur origine sociale ou pas leur métier. *Le pêcheur et sa femme* de Grimm vivent dans une minuscule cabane au bord de la mer. Le père de *Ludo* est policier en tenue. Ethel est femme de ménage et Ernest coursier.

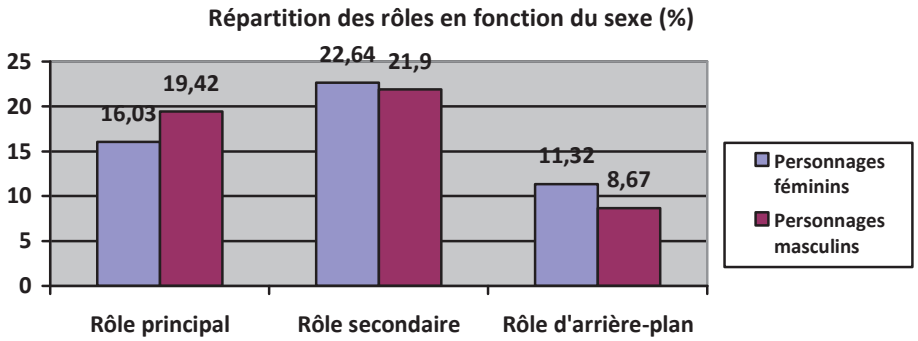
Ces amoureux peuvent enfin nous raconter l'histoire, être les narrateur.trices et ainsi imprimer au texte leur vision du code et de la norme.

Ces trois éléments sont déterminants dans l'explicitation du modèle présenté aux élèves.

Il faut faire attention toutefois à ne pas assimiler une éventuelle égalité formelle de rôle, d'origine, ou de position de narrateur à une égalité réelle entre les personnages du couple.

[414] Desarthe, A. *Comment j'ai changé ma vie,* l'école des loisirs, 2004, p.85

III.2.2.1. Personnages principaux, personnages secondaires et personnages d'arrière-plans



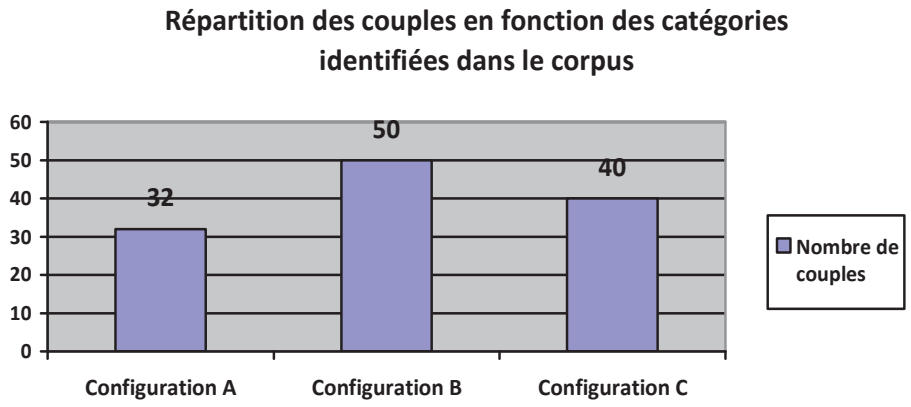
Graphique III. 32. Répartition des rôles en fonction du sexe dans le corpus étudié

Les personnages féminins amoureux occupent nettement moins les rôles principaux que leurs homologues masculins et par voie de conséquences on les retrouve plus souvent dans les rôles secondaires ou d'arrière-plans. Notons toutefois que les personnages principaux féminins sont plus nombreux que les personnages principaux masculins dans les albums (vingt virgule cinquante-huit pour cent (20,58%) contre quinze virgule neuf pour cent (15,9%)) et au théâtre (vingt virgule quatre-vingt-trois pour cent (20,83%) contre treize virgule quinze pour cent (13,15%)).

Il nous semble pertinent à ce stade de comparer par couple, afin d'établir une hiérarchie. Trois formes de couples se distinguent :

- Les couples où le personnage féminin a un rôle supérieur au personnage masculin (A). On obtient les configurations suivantes :
    - Personnage principal féminin / Personnage secondaire masculin ou
    - Personnage principal féminin / Personnage d'arrière-plan masculin ou
    - Personnage secondaire féminin / Personnage d'arrière-plan masculin ;
- Les couples où le personnage masculin a un rôle supérieur au personnage féminin (B). Les configurations possibles sont les suivantes :
    - Personnage principal masculin / Personnage secondaire féminin ou
    - Personnage principal masculin / Personnage d'arrière-plan féminin ou
    - Personnage secondaire masculin / Personnage d'arrière -plan féminin ;
- Les couples égaux (C) selon les articulations suivantes :
    - Personnage principal masculin / Personnage principal féminin

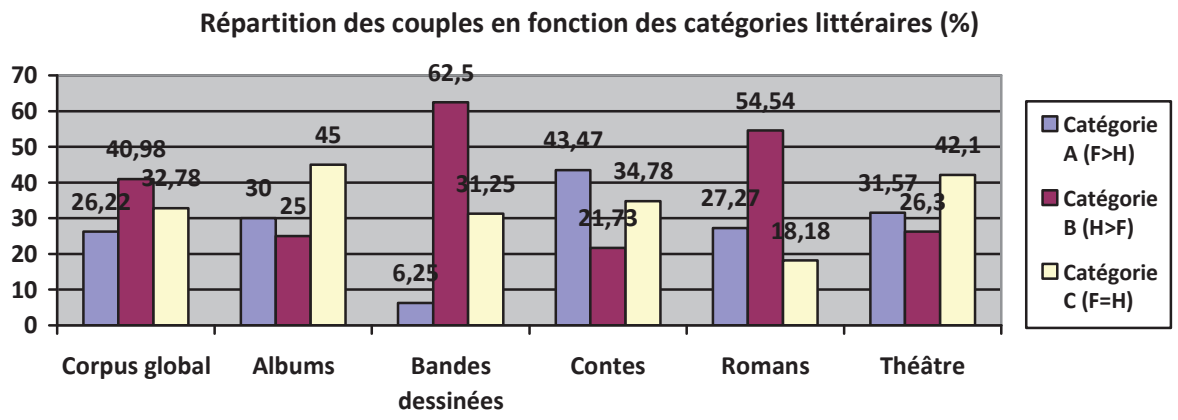
- Personnage secondaire masculin / Personnage secondaire féminin,
- Personnage d'arrière-plan féminin / Personnage d'arrière-plan masculin.



Graphique III. 33. Répartition des couples en fonction des catégories identifiées dans le corpus

L'écart entre les couples de la catégorie A (rôle du personnage féminin supérieur au personnage masculin) et ceux de la catégorie B (rôle du personnage masculin supérieur au personnage féminin) est classique et est à corréler avec la répartition du nombre de personnages principaux, secondaires et d'arrière-plans selon le sexe.

Le résultat le plus surprenant tient au nombre de couples égaux dans toutes les catégories mais cela se vérifie en particulier au théâtre (graphique ci-dessous), où la majorité des couples est concernée. Nous l'avons déjà dit, il s'agit là du corpus le plus récent. Ces auteurs contemporains ne sont pas spécifiquement des auteurs de théâtre jeunesse. Au contraire, Olivier Py, Joël Jouanneau ou Jean-Claude Grumberg revendiquent tous écrire pour le théâtre tout court. De fait, on peut difficilement parler de théâtre pour l'enfance dans ce corpus. Nous pensons que c'est justement là que se joue la différence avec les autres catégories / genres littéraires. Le corpus du théâtre ne s'adresse pas qu'aux enfants, il n'est pas écrit pour eux. En cela il est le cousin des contes du XVIIe siècle. Mais, surtout, il n'a pas cette vocation éducative constitutive de la littérature de jeunesse. Il aborde des questions difficiles, des sujets d'actualité comme la guerre, le handicap, le trafic d'êtres humains, la boulimie, les abus sexuels de manière souvent crue et surtout comme dans le théâtre contemporain puisqu'il est justement du théâtre actuel.



Graphique III. 34. Répartition des couples en fonction des catégories / genres littéraires (en pourcentages).

Le couple, bien qu'inégalitaire sur le fond, de la Belle et la Bête dans *Belle des eaux* est comptabilisé dans les couples égaux sur la forme dans la mesure où les deux personnages sont principaux. Il en va de même pour Sarah et le géant, tous deux personnages secondaires dans *Le petit violon* de Grumberg ou Alia et l'ogre dans *Mange-moi*. *Le pont de pierre et la peau d'images* de Daniel Danis met en scène une fille et un garçon qui ont exactement le même âge, la même origine sociale, le même parcours, puisque pour les sauver de la guerre, dans leur pays respectif, leurs parents payent des passeurs (qui se révèlent être des trafiquants) pour les exfiltrer. Momo et Mung sont deux personnages égaux dans les présentations mais les qualités de soins sont attribuées à la jeune fille Mung qui réchauffe Momo, le garçon. " Momo et moi, on a serré nos corps ensemble ". Cette pièce est difficile sur le fond mais aussi dans sa forme. Elle est constituée d'une série de dialogues-récits produits par les personnages où l'auteur entremêle monologue, récité par Les Tenants, sorte de chœurs antiques, tant et si bien que, très rapidement, l'auditeur.trice ne sait plus quel est le destinataire du discours. De plus, les échanges entre Momo et Mung apparaissent à l'intérieur du récit ce qui brouille encore plus les pistes.

Les albums montrent le même type de résultats. Contrairement au théâtre, ils montrent clairement la volonté de donner des outils de compréhension du monde mais au lieu de poser les questions crûment, les thématiques telles que la mort, les camps de concentration, la guerre, sont posées sous une forme philosophico-poétique. On trouve de nombreux couples égaux enfants tels Elvire et Léon dans *L'ile du Monstril*, Abel et Alys dans *La Princesse des neiges* ou les célèbres Pierrot et Colombine. (Etonnant comment les données d'une histoire

sont réappropriées par les illustrateurs.trices pour finir par se conformer à une exigence de norme sociale…)

Ces couples sont similaires à ceux que l'on trouve dans les manuels d'apprentissage de la lecture et les livres de maths où un couple de petits personnages récurrents apparaît dans toutes les leçons.

La bande dessinée reste le corpus le plus caricatural, dans la mesure où la grande majorité des couples dispose d'un personnage masculin *leader*. En même temps, dire que la BD est sexiste tient du pléonasme. La première héroïne positive apparaît en France en 1976, c'est Adèle Blansec de Tardi. Aujourd'hui encore ce genre littéraire s'adresse à un lectorat masculin. La présence des personnages féminins est souvent liée aux nécessités du récit. Par exemple, *Clifton, Ce cher Wilkinson* de De Groot, Bob-Turck, les personnages, tous masculins se retrouvent à table pour le dîner et l'on voit pour la première fois apparaitre une servante.

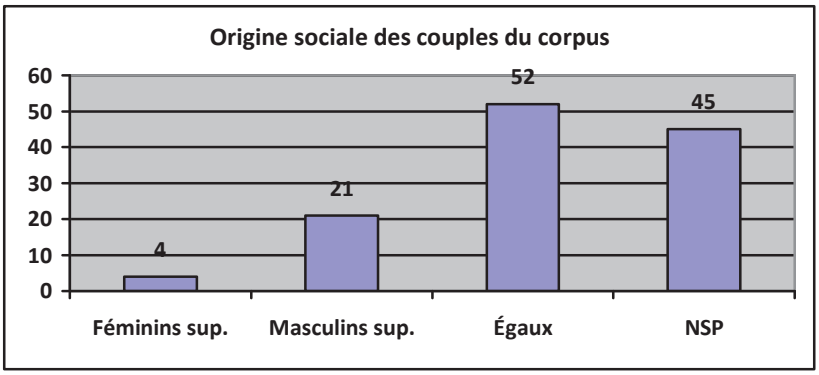
Nous trouvons des amoureux dans onze (11) titres sur les vingt-huit (28) que comporte le corpus de bandes dessinées, dix sont écrits par des hommes et un seul par une femme. Il s'agit d'*Oncle Hector* de Delphine Perret paru aux éditions Thierry Magnier. Cet éditeur peut être qualifié d'éditeur militant dans la mesure où il est le premier à publier des ouvrages qui traitent de l'homosexualité par exemple avec *Je ne suis pas une fille à papa* de Christophe Honoré en 1998.

Nous trouvons un rapport équivalent pour les romans. Ce résultat est cohérent là aussi avec la nature du corpus : la quasi-majorité des ouvrages sont centrés sur l'aventure, cela représente cinquante-et-un (51) ouvrages sur cent-quinze (115). En revanche, pour les contes et les albums ce sont les personnages féminins qui sont en position de *leader* dans le couple. La pléthore de princesses dans les contes explique ce chiffre. Elles sont en effet onze (11) princesses pour vingt-et-un (21) couples.

III.2.2.2. L'origine sociale

Les chiffres concernant l'origine sociale des deux membres du couple sont plus sujets à caution dans la mesure où l'on ignore celle de quarante-cinq (45) couples sur les cent-vingt-deux (122) du corpus, soit plus de trente-cinq pour cent du corpus (36,88%).

Pour les couples dont on peut définir l'origine sociale, comme dans la vraie vie, ils sont homogames, confirmant ainsi la jolie phrase de Michel Bozon : "le coup de foudre ne tombe pas d'importe où ". Il en va ainsi dans toutes les catégories littéraires du corpus.



Graphique III. 35. Répartition des couples du corpus en fonction de l'origine sociale

Soulignons aussi que ces couples-là sont présentés de manière imbriquée et complémentaire. C'est la fille de l'éclusier qui aime le fils du marinier dans *La princesse de neige* de Nottet. C'est Pierrot qui fait son pain la nuit qui est amoureux de la lumineuse blanchisseuse, Colombine. C'est Roselita et Robert qui vivent deux histoires parallèles, avant de se tomber littéralement dessus dans *Les trois chemins* de Trondheim et Garcia.

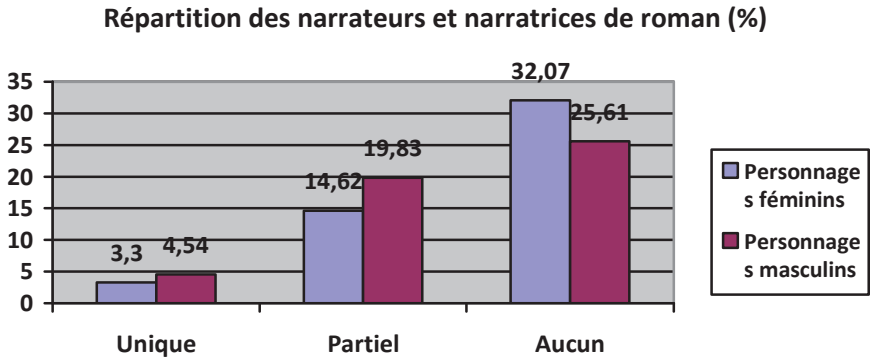
Enfin lorsque l'on compare les couples où le personnage masculin est dans une position sociale supérieure à ceux où c'est le personnage féminin qui est dans une telle situation, on constate une différence très importante. Là encore le stéréotype joue à plein et la bergère, Cendrillon, Lili ou la jeune fille du moulin épousent un prince Charmant.

Les couples où un personnage féminin d'origine favorisée est amoureux d'une personne d'origine inférieure sont peu nombreux. Il s'agit de :

- Cathy, la riche héritière, de *Western* - Rosinski. Elle déjouera le plan machiavélique de Nat Chisum.

- La princesse de *La Princesse et le miroir* - Jaffé, qui épousera le plus jeune des trois frères, un jeune homme valeureux.
- La princesse du *Prince des apparences* qui choisira pour époux, le“ jeune homme qu'elle avait choisi d'un seul regard dans la salle du trône, se fiant à une profonde intuition[415] ”.

III.2.2.3. Qui raconte l'histoire?



Graphique III. 36. Narrateurs et narratrices de roman en pourcentage

Les personnages féminins amoureux sont moins narrateurs uniques ou narrateurs partiels que les masculins. Il faudrait établir une comparaison avec la totalité du corpus pour que ce travail soit réellement pertinent, ce que nous n'avons pas le temps de faire. Il semble toutefois que nous avons à faire ici avec le mythe de la graduation de la difficulté ou du danger des profondeurs décrit par Catherine Tauveron (voir deuxième partie).On peut supposer que les textes où les narrateurs sont omniscients sont jugés beaucoup plus faciles d'approche et de compréhension que les autres. Pour exemples, trois ouvrages de la liste qui font varier le narrateur sont probablement les plus lus du corpus, car la question de la narration et du point de vue est jugée par les enseignant.e.s comme un apprentissage difficile. Il s'agit d'*Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, de *Verte* de Marie Despléchin et *L'enfant océan* de Jean Claude Mourlevat.

[415] Zarcate, C. *Le prince des apparences,* Bayard jeunesse, 2005, p.322

Au cours de ce travail sur la narration, nous nous sommes rendue compte qu'il était probablement plus pertinent de s'attacher à la manière dont le personnage en " je " disait son amour à l'être aimé ou parlait de son amour à une tierce personne.

Du côté des personnages féminins l'angoisse que le sentiment peut ne pas être partagé ou se distendre est exprimée. Nous avons déjà évoqué Grisélidis qui se plaint de son mari : " Je vois bien qu'il me fait souffrir pour réveiller ma vertu languissante ". La narratrice de *Je t'écris, j'écris* de Caban écrit tous les jours pendant les vacances à son petit ami mais lui ne répond pas. Alors que se passe-t-il ? L'inquiétude règne : n'est-il plus amoureux ? Est-ce indépendant de sa volonté ? Fort heureusement, " On a tout éclairci. Je l'aime. Je l'aime[416] ". La situation est plus compliquée dans *La sorcière d'avril et autres nouvelles* de Ray Bradbury, puisque Cecy la sorcière aimerait être amoureuse. Elle s'immisce dans les yeux d'Ann une jeune fille et murmure à Tom : " Je suis là, C'est moi que tu vois dans ses yeux, c'est moi, et je t'aime même si elle ne t'aime pas[417] ". Sophie quant à elle, revendique un peu d'intérêt auprès de son amoureux Frédéric : " Essaie au moins, par amour pour moi ! s'écria Sophie.[418] "

Lorsque que les amoureuses parlent de leur amoureux, ils sont riches, beaux et intelligents. Ainsi, dans *Robert* de Radström, " C'est drôle, dit Lovisa. Tu as l'air gai. Tu as l'air d'un oiseau qui vole. Ton visage a des battements d'aile[419]. " ou encore Bulle la petite fille de *Pochée* : " Moi, j'aurai un ami. Il sera très très beau, très très gentil et très très intelligent. Il sera tout comme je veux. Et après on fera des voyages[420] ".

L'amoureuse doit aussi souffrir pour être belle. Ainsi Grosse patate se jette à l'eau et écrit à Hubert

> " Cher Hubert,
>
> Je suis amoureuse de toi. Si tu es amoureux de moi, je suis d'accord. Je te trouve gentil, beau, intelligent et même drôle. Je suis un peu grosse mais je fais un régime. Il faut que tu en tiennes compte pour savoir si tu m'aimes[421] ".

---

[416] Caban, G. *Je t'écris, j'écris…*, Gallimard jeunesse, 2002, p.81
[417] Bradbury, R. *La sorcière d'avril*, Actes sud junior, 2007, p. 89
[418] Nöstlinger, *Le môme en conserve*, Livre de poche, 1985, p. 152
[419] Radström,N. *Robert*, Casterman, 2007, p. 116
[420] Seyvos,F. *Pochée* Livre de poche,200, p.62
[421] Richard *Le journal de Grosse Patate*, Théâtrales jeunesse, 2001 p.44

Mais contrairement à Grosse Patate qui prend l'initiative et se jette à l'eau en avouant son amour, en règle générale, l'amoureuse de notre corpus est choisie par le personnage masculin. Il la reconnaît même sous des habits laids comme ceux de Florine "… Elle demeura donc avec une petite robe fort crasseuse, et sa honte était si grande, qu'elle se mit dans le coin de la salle ". Il la reconnaît sous des couches de crasse, comme Simon :

> " On l'aurait même dépassé si un genre de sauvage n'en avait pas jailli en poussant de cri d'orfraie, bras et jambes squelettiques fouettant l'air comme des fléaux, jupons flottant au vent… Sous la poussière grise et malgré ses joues hâves, elle avait le visage d'une toute jeune fille…. Ses cheveux étaient du même brun brillant que la robe de nos chevaux, et le soleil couchant y allumait de reflets roux. Ils lui dégringolaient en boucle épaisses sur la taille. Et ses yeux étaient du même bleu sombre que l'océan tel que je l'imagine. [422]".

Il la reconnaît même en passant outre son mauvais caractère : " Perla, c'est une fille de ma classe qui fait tout le temps la tête[423]", même abandonnée de tous comme la jeune fille du moulin d'Olivier Py.

Mais surtout, il la trouve belle, jolie ou faite pour lui. " Je la trouve jolie, jolie, comme la fée de la pluie", dit Benjamin à Sokono tandis que Bertie s'écrie " - Oh, Béatrice, vous êtes sans nul doute la plus belle dodo du monde ! ". On trouve de très nombreuses occurrences de cet ordre. Entre autres, l'annexe de *La petite caille* de Tourgueniev : "Le beau visage de Zinaïda surgissait devant mes yeux, " ou Alia qui dit : " Je me sens pas pareille, je me sens toute jolie ; et l'ogre qui répond " Normalement, c'est à moi de le dire ". Et c'est encore à Ezir de dire " Tu es jolie " et à Tyrse de rajouter en écho " Tu es si belle " à l'attention d'Azou. Même le castor est amoureux de Cornefine " C'était la plus jolie des chèvres que les rocheuses eussent jamais vues ".

Dans ces situations, l'objet de l'amour n'est pas en position de donner son avis, on l'a vu pour le marchand de Kalila et Dimna. Il en va de même pour le stoïque soldat de plomb " - C'est une femme comme elle que j'aimerais ", assène-t-il, péremptoire. Ou encore, le criquet de Kockere " Je suis amoureux dit le criquet, en bondissant. A-mou-reux. Un point c'est tout.

---

[422] Karr, K. *La longue marche des dindes*, L'école des loisirs, 1999, p.183-184
[423] Desarthe, A. *Comment j'ai changé ma vie*, L'école des loisirs, 2004, p.47

” Mais la coccinelle n’est pas d’accord. Tout comme le pingouin qui se libère des tentacules de Barbanègre.

Quand l’amoureuse est prise en considération par l’amoureux, c’est pour former une belle équipe : “ Elle me plaisait cette sauterelle. Elle jouait serré comme je l’aimais ” dans *Tirez pas sur le scarabée* de Paul Shipton. *A contrario*, la belle équipe du point de vue féminin tient plus de l’évidence, “ Toute la classe sait que Soufi est amoureux de moi ” nous dit Verte et Pochée de Florence Seyvos se délecte de sa passion fusionnelle avec Pouce, car ils avaient les mêmes idées sur tout.

Seuls les personnages masculins font montre de violence auprès de leur amoureuse, on se souvient de la vieille Cendrillon d’Elzbieta qui va prendre sa raclée (voir plus haut). Et *Le type* de Barbeau qui jette une pierre à une vieille dame en lui disant : “- Toi qui es si maligne, tu sais aimer ? ”

Les filles sont gentilles, jolies, belles, les garçons beaux, intelligents, riches et… ils peuvent frapper.

– Pour tomber amoureux, il faut se croiser quelque part

Où se croisent-ils nos amoureux ? N'importe où, comme le sous- entend Thomas Scotto ou au contraire dans des lieux précis ? Comment se produit *l'arrangement de sexes* lors de la rencontre amoureuse ?

III.2.3.1. Un problème technique

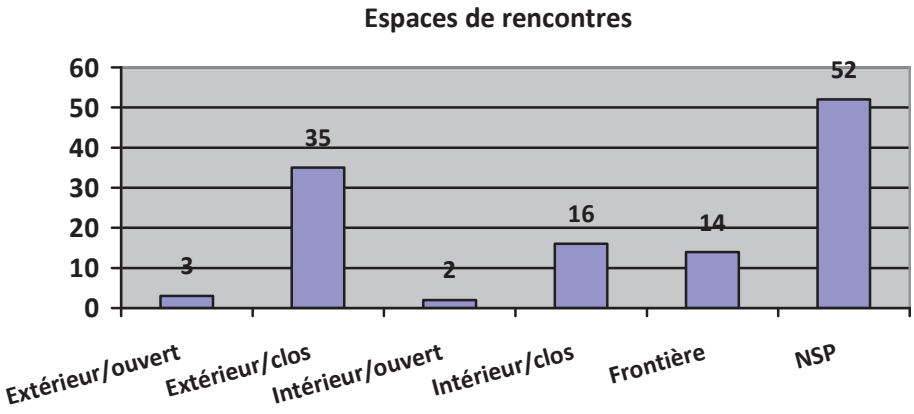
D'une manière générale et comme l'ont montré depuis les années 1980 de nombreuses chercheures allant d'Elena Gianini Belotti à propos de la littérature enfantine à Sophie Collard au sujet des manuels de lecture de CP en 2006, les personnages féminins sont à l'intérieur et les masculins à l'extérieur. L'étude menée sur la liste de 2004 montrait que les protagonistes adultes masculins jouissaient d'une plus grande liberté de circulation dans des territoires plus variés et étendues que leurs consœurs. L'étude affirmait aussi que pour les personnages enfantins, les filles se répartissent de façon égale entre intérieur et extérieur. Nous avons pensé qu'il fallait aller au-delà de la simple opposition intérieur / extérieur en y ajoutant l'opposition ouvert / clos. Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, les personnages peuvent être dans un lieu extérieur certes, mais clos par une limite : celle d'une île, d'un parc, d'un champ ou d'un jardin. Cette variable trouve sa pertinence dans l'espace de rencontre des protagonistes. Il était donc intéressant d'identifier cet espace quand celui-ci est mentionné par l'auteur.e.

Hélas dans cinquante-et-un cas sur cent-vingt-deux (122) couples possibles, le lieu de rencontre des amoureux n'est pas précisé, souvent parce qu'un des personnages est d'arrière-plan, parfois parce que l'un des protagonistes voit ce que l'autre ne voit pas (la sorcière Cecy emprunte l'œil d'Ann pour séduire Tom, Dante voit la jeune fille kidnappée à travers l'œil du chat), ou simplement parce que ce n'est pas dit.

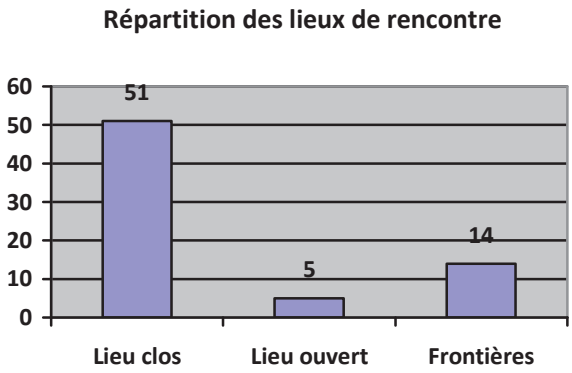
Nos personnages se rencontrent essentiellement à l'école, comme Verte et Soufi (*Verte*, Despléchin), Rébecca et Paul (*Les premiers jours*, Eglal), Perla et Anton (*Comment j'ai changé ma vie*, Desarthe), Aude et Axelle (*Mon je-me-parle*, Pernush) ou Rosemarie, Grosse Patate et Hubert (*Le journal de Grosse Patate*, Richard). La cour de récréation offre un lieu caractéristique d'espace extérieur et clos. Juste ensuite, nous trouvons les habitations : le château pour Mélusine et son loup garou ou encore Shueva et Jaad (*Les passe vents*, Grousset), l'hôpital pour Azou, Ezir et Tyrse (*Son parfum d'avalanche*, Paquet). Et à une

occurrence près nous trouvons l'embrasure d'une fenêtre pour Ernest et Ethel (Briggs), celle d'une porte pour Cathy et Nate (*Western*, Chisum-Rosinski), une plage pour Piero et la jeune fille (*Piero*, Baudouin), un pont pour Sokono et Benjamin (*Je suis amoureux d'un tigre*,Thiès), autant de frontières et de limites. Aussi avons-nous décidé de catégoriser les lieux de rencontre comme suit :

- extérieur ouvert : la forêt ;
- extérieur clos : la cour de récréation, la rivière, l'île, le jardin, le champ, le village, le campement, la place ;
- intérieur ouvert : l'océan dans la mesure où les mises en scène ont lieu au fond de l'océan;
- intérieur clos : l'école et la classe, la maison, l'immeuble, le château, l'usine, le cirque, l'hôpital ;
- frontière : l'embrasure d'une porte ou d'une fenêtre, la plage, le pont, le bar, le bal.



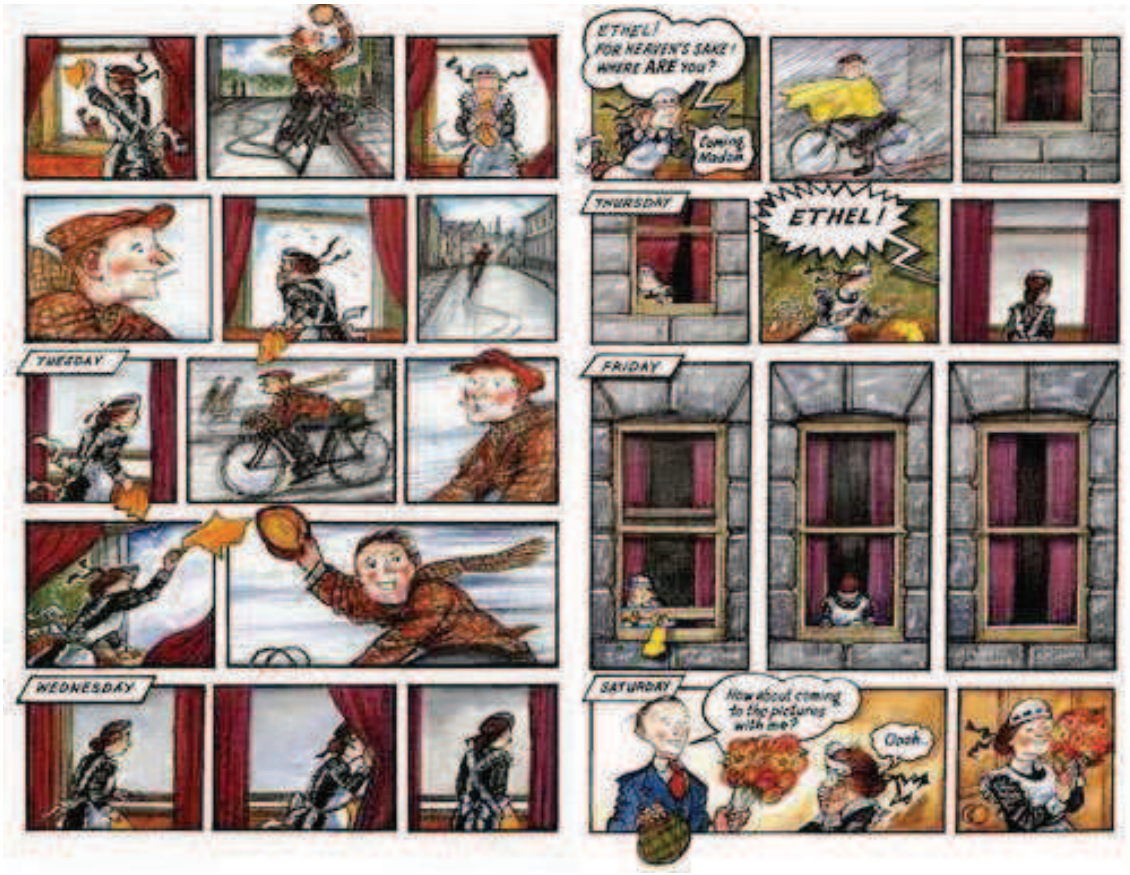
Graphique III. 37. Espaces de rencontre effectifs



Graphique III. 38. Rencontres dans des lieux clos et ouverts effectifs

Il existe seulement cinq rencontres dans des lieux ouverts, à savoir l'océan pour Maman-dlo et le père de Cécette ainsi que pour Barbanègre et le Pingouin ; la forêt pour le Marsupilami (Franquin), Marie et Zéphirin (Bille), et le grand Nord pour Cornefine et Ancêtre (Blanc-Genevoix). Deux rencontres se terminent par la mort d'un des partenaires : le père de Cécette et Cornefine. Le pingouin s'échappe des bras tentaculaires Barbanègre. La fille d'Apolline rit au nez de Zéphirin quand il la demande en mariage. Décidément, les histoires d'amour en milieu ouvert se terminent mal.

Le décor, comme le démontrent Balzac dans *La Comédie Humaine* ou Zola dans le roman naturaliste, est une métaphore du personnage. Les protagonistes féminins mis en scène à l'intérieur ne peuvent rencontrer les protagonistes masculins mis en scène en extérieur que dans des lieux sécurisés et donc symboliquement clos, comme le jardin dans les contes par exemple (nous y reviendrons) ou sur des zones frontières. Le plus bel exemple de frontières est celui que nous offre Briggs dans *Ethel et Ernest*. Elle secoue son chiffon à la fenêtre, il croit qu'elle lui fait signe.



Ill. III. 36. Briggs, R. *Ethel et Ernest*, Grasset, 1999, non paginé.

Paradoxalement, si des personnages d'arrière-plan tiennent lieu de décor, comme l'affirment Houyel et Poslaniec (voir première partie), le décor lui, joue comme un élément de compréhension du récit à part entière informant indirectement sur les personnages. C'est ce que nous souhaitons démontrer maintenant au travers du château.

III.2.3.2. Le château un lieu de rencontre spécifique.

Le château apparaît dans une trentaine d'ouvrages environ (dix pour cent (10%) du corpus global), nettement plus dans les contes (près d'un sur deux) et le théâtre (près d'une pièce sur quatre). Les situations d'amour liées à un château sont présentes dans sept pour cent (7%) de l'ensemble de la liste cycle 3, avec la répartition suivante : trente pour cent (30%) des contes, dix-sept pour cent (17%) du théâtre, et trois pour cent (3%) des romans ainsi que des bandes dessinées. Elles n'apparaissent pas dans les albums illustrés.

Notre étude, qualitative, porte sur les dix-sept ouvrages mettant en scène amour et château. Le château exprimant la hiérarchie sociale, nous allons considérer d'abord les couples amoureux en fonction du rang des protagonistes. Nous étudierons ensuite les modalités de la rencontre et l'accès au château, puis les rapports humains et les rôles politiques.

III.2.3.2.a/ Typologie des couples amoureux

Il existe quatre types de couples amoureux : les couples prince / princesse ; les couples princiers où la princesse est « cachée » ; les couples prince / non-princesse ; les couples princesse / non-prince.

Les couples prince / princesse

Dans *L'oiseau bleu*, conte du XVIIe siècle écrit par Madame d'Aulnoy, Florine, fille du roi, est remarquée par le prince Charmant lors d'une réception donnée par le roi au château. Elle sera enfermée pendant deux ans dans la tour du château par sa marâtre et le prince, transformé en oiseau, la retrouvera. Ils passeront des nuits à se parler par la fenêtre.

Dans *La Belle au bois dormant*, conte de Tahar Ben Jelloun, la princesse est endormie pour cent ans suite à un mauvais sort. Elle repose dans la plus belle chambre du château recouvert d'une végétation inextricable. Le prince qui passait par là, curieux, parviendra à y entrer et la délivrera en l'embrassant. Épousée et emmenée au château du prince, elle y subira la jalousie de sa belle-mère et ses menaces de mort.

Plus brièvement, les princesses de la pièce de théâtre *Villa Esseling Monde*, écrite en 2004 par Philippe Dorin, et les princes dont elles sont amoureuses, sont enfermées dans le palais du Grand Conquérant. Elles y disparaissent, englouties dans le salon marécageux tandis que dans le conte russe d'Afanassiev, *L'oiseau de feu,* dix jeunes princesses, enlevées par un ogre-roi, ne peuvent sortir dans le jardin que la nuit. Un prince, parti chasser, tombe amoureux de la plus jeune. Il réussira à tuer l'ogre-roi et délivrera les princesses.

Les couples princiers où la princesse est " cachée "

L'archétype en est *Peau d'Âne* qui fuit le château où son père la poursuit d'un désir incestueux et se retrouve dans une masure misérable, affublée d'une peau de bête repoussante. Un prince l' aperçoit en regardant à l'intérieur de chaumière et en tombe amoureux. Elle est en habit de dimanche, et n'a donc pas son aspect repoussant. Quant à Blanche-Neige, menacée de mort par sa marâtre, elle fuit le château et se cache dans la cabane des douze mois dans *Les contes de la folie Méricourt*. Empoisonnée, elle se retrouve immobile dans un cercueil de verre au cœur de la forêt. C'est là que le Prince la trouvera.

Dans *Romarine*, conte d'Italo Calvino écrit en 1980, la reine accouche d'une plante. Le roi d'Espagne, son neveu, l'enlève et l'emmène dans le jardin de son château. Il joue du pipeau et un jour, la plante se transforme en une merveilleuse jeune fille. Mais celle-ci redevient plante quand le pipeau se tait. Le roi en tombe amoureux. Il part à la guerre et ses sœurs, jalouses, se déchaînent sur la plante/jeune fille.

Quant à *La Petite sirène*, princesse dans son palais sous la mer, elle tombe amoureuse d'un prince sur terre. La langue coupée, elle ne peut lui expliquer ni ses origines, ni qu'elle l'a sauvé de la noyade. Devenue son amie, autorisée à dormir sur un coussin à la porte de sa chambre, elle sera transformée en écume de mer le jour des noces du prince avec une autre princesse dont il s'est épris.

Les couples prince / non princesse

L'archétype en est *Cendrillon*, l'héroïne étant réduite à l'état de servante par sa marâtre qui l'empêche d'aller au bal donné par le prince. Une bonne fée lui fournissant beaux habits et carrosse, elle va au bal où le prince la remarque. Il la cherchera, la trouvera et l'épousera.

Barbe-Bleue organise des fêtes somptueuses dans son château pour convaincre une jeune fille voisine de l'épouser… ce qu'elle fait. Elle découvre alors les sept femmes précédentes égorgées dans un cabinet au fond d'un corridor. Elle sera délivrée par ses frères.

Dans le conte *La Belle et la Bête* et dans la pièce de théâtre *Belle des eaux* de Bruno Castan, la jeune fille, Belle, est emmenée par son père au palais de la Bête pour y mourir à sa place. La Bête, qui la retient prisonnière, arrive à la séduire malgré son aspect monstrueux. Il se transformera alors en prince. Il s'agit ici d'un prince " caché ".

Ce couple prince / non princesse se retrouve également dans :

- *Le prince des apparences*, où celui-ci tombe amoureux de la première concubine enfermée dans le harem ;
- *L'ogre gentleman*, où la jeune fille, enfermée dans la maison de l'ogre est vue par le sultan qui en tombe amoureux ;
- *La jeune fille, le diable et le moulin*, où le prince retrouvera, cachée dans la forêt, la jeune fille aux mains coupées qui fuit le diable.

Les couples princesse / non prince

Cette configuration est nettement plus rare : nous n'en avons trouvé que deux.

Dans *Le Diable et son valet*, roman d'Horowitz écrit en 1998, la princesse est séduite à seize ans par un homme de la cour plus âgé et marié qui la laisse enceinte. Elle accouche et

confie l'enfant à une famille. Quarante ans plus tard, devenue reine, son petit-fils, enfant miséreux, lui sauve la vie. Ils garderont le secret de son origine et le bâtard ne règnera pas.

Dans *Les contes de la folie Méricourt,* le roi des Hommes épouse une princesse des Océans qui vit alors sur terre dans un palais d'eau dont elle ne peut sortir. Moustache le renverse et prend sa place. Le roi des origines est remplacé par un roturier qui dévorera ses deux premières femmes.

Presque tous ces ouvrages mettent en scène des personnages principaux féminins, qui, s'ils restent au château, y sont enfermés, immobilisés, retenus, et toujours soumis à une autorité supérieure, voire menacés de mort. S'ils quittent le château, ils deviennent alors leur antithèse : personnage pauvre et humble, dans une masure misérable.

Nous retrouvons ici les caractéristiques générales des personnages sexués de la littérature de jeunesse, mais avec une grande concentration : les femmes sont vraiment passives et inactives dans des lieux à la fois clos, intérieurs, privés et les hommes sont vraiment très actifs et à l'extérieur.

Mais ce qui frappe aussi, c'est le lot commun de ces femmes, quelque soit leur rang social : privation ou restriction de liberté, de parole, immobilité, soumission, isolement, mort ou menace de mort, souffrances endurées. Riches ou pauvres, princesses ou misérables, ces femmes subissent une aliénation qui est propre à leur sexe. Car les personnages masculins, même transformés en monstre ou en oiseau, ou soumis à l'autorité d'un père ou d'un roi, sont mobiles et plein d'initiatives, à la différence des femmes qui attendent passives leur délivrance.

Le cas de *La Petite Sirène* est particulier : dès le début, elle est curieuse et attirée par le monde des hommes. Amoureuse, elle n'attend pas passivement mais se démène pour approcher le prince. Elle sacrifie sa langue contre des jambes, accepte de souffrir à chaque pas et quitte sœurs, grand-mère et château familial plein d'affection (sa mère est morte). Elle déploie initiative, énergie, détermination ; malgré cela, elle échoue : le prince la prend en amitié mais en épouse une autre. Elle se comporte donc en sujet, mais elle en meurt.

III.2.3.2.b/ Le lieu de rencontre des amoureux, et l'accès au château

Ces personnages féminins étant à l'intérieur ou dans un lieu clos, comment la rencontre avec l'amoureux qui, lui, est à l'extérieur, peut-elle se faire ?

Dans *L'oiseau bleu*, c'est à la fenêtre**,** exacte frontière entre l'intérieur où est cloîtrée la jeune fille, et l'extérieur, où évolue le Prince, que se fait la rencontre. Florine, enfermée dans la tour du château, parle des nuits entières avec Charmant qui, transformé en oiseau, peut atteindre sa fenêtre. La même situation se retrouve dans *Le prince des apparences*, où le héros est attiré par le regard de la 1ère concubine qui se tient à la fenêtre du harem.

Une autre configuration possible est la rencontre dans le jardin, partie intégrante du château, lieu clos, privé mais extérieur. C'est là que l'on peut retrouver les non princesses de naissance, mais pas seulement : Ivan y rencontre les dix jeunes princesses enlevées par l'ogre-roi Kochteï dans *L'oiseau de feu,* le sultan rencontre dans son jardin la jeune fille de *L'ogre gentleman*, et c'est dans son verger que le Prince rencontre la jeune fille de *La jeune fille, le diable et le moulin.* C'est aussi dans le jardin que Romarine se transforme en jeune fille.

C'est sur les marches du palais que *la Petite Sirène*, princesse de la mer, retrouve le Prince.

La rencontre peut aussi se faire dans le château ou palais, à l'initiative du prince qui donne une grande réception. C'est ainsi que *Cendrillon*, grâce à la bonne fée, rencontre le Prince, ou que *Barbe-Bleue* rencontre sa future épouse et Florine le Prince Charmant.

Peau d'Âne rencontre le Prince hors du château et de ses dépendances, dans une masure Elle est princesse. L'égalité de rang avec les princes semble donc autoriser la rencontre hors du château.

Une autre source de rencontre apparaît lorsque la jeune fille est utilisée comme monnaie d'échange. Un tel marché a lieu entre le père de Belle et la Bête dans *Belle des*

eaux et *La Belle et la Bête* comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent. Cela peut prendre également la forme d'un pacte avec le diable dans *La jeune fille, le diable et le moulin*. Une alliance se noue entre le roi de l'Océan et celui des Hommes dans *Les contes de la folie Méricourt* : leurs enfants doivent s'épouser pour préserver l'alliance entre les deux royaumes. Enfin, dans *Le marchand de coups de bâtons*, le marquis donnera sa fille en mariage à qui est très riche. Ici, l'argent remplace le rang de la naissance.

La question de la rencontre rejoint donc celle de l'entrée au château, dans quelle partie ? Qui en sort et pourquoi ?

Les princesses de naissance y sont légitimes et elles ont accès dès le départ à tous les espaces. Les autres y arrivent par le jardin, ou lors d'une fête et elles accèdent alors aux salles de réception, la munificence de celles-ci signifiant la richesse et le rang du prince. Elles peuvent être amenées par un prince (ou un sultan, ou un empereur). Elles y sont alors, soit prisonnières, soit épousées. Nous avons vu qu'elles peuvent aussi arriver au château suite à un pacte ou une alliance dont elles sont la monnaie mais pas les négociatrices.

Nous avons noté deux exceptions à ces présences, qui trahissent des rapports de classe : Marion, la domestique au service de Mme de Montespan dans *Les orangers de Versailles*, circule à travers tout le château pour obéir aux ordres qui lui sont donnés. Elle est la fille que Louis XIV a eue avec une servante. Elle apprendra sa filiation au cours du roman et deviendra parfumeuse du roi. Elle n'est pas amoureuse (personnage de la tierce de Nathalie Heinisch). Rhuna, dans *Les Passe-vents*, circule dans les souterrains et cours du château, et permet ainsi au héros de rencontrer le roi dans le jardin. Le roi les fera alors entrer à l'intérieur du château. C'est une enfant des rues qui, après un bref séjour au château, le quittera pour retrouver sa liberté. Elle non plus n'est pas amoureuse.

III.2.3.2.c/ Les rapports humains

La présence au château est légitimée par la naissance, le fait du Prince, ou la parole donnée. Mais cette légitimité se heurte parfois à une autre : celle de la mère du prince, ou des sœurs, ou de la femme du roi, marâtre de l'héroïne. Ou encore, c'est le diable qui s'en mêle. Ce sont alors les belles-mères, belles-sœurs, marâtres et diable qui gagnent dans un premier temps, surtout si le prince part à la guerre : les héroïnes se retrouvent livrées à la rivalité, à la

jalousie et aux manœuvres mortifères de l'entourage familial, dans un huis-clos délétère. Il n'y a pas de solidarité entre femmes dans ce cadre. Les servantes obéissent aux plus puissantes, à savoir la reine. La solution passe alors par le retour du Prince, le renversement de la reine, l'intervention de personnels acquis à la princesse, ou de bonnes fées.

La solidarité peut cependant s'exprimer au château, mais c'est alors en bas de l'échelle sociale : entre deux servantes dans *Les orangers de Versailles*, ou entre enfants des rues dans *Les Passe-vents*. Le seul cas de réelle solidarité familiale entre femmes de haut rang apparaît dans *La Petite Sirène*, où les six sœurs et la grand-mère rendent visite à l'héroïne, et acceptent de couper leur longue chevelure pour lui fournir le poignard qui pourrait la sauver. Nous avons vu que ce modèle amoureux est particulier dans notre corpus.

Il faut alors noter l'absence des mères et la défaillance, voire la violence des pères par rapport aux héroïnes. Les mères sont mortes, le roi se retrouve seul pour élever sa fille. Il se remarie. La marâtre, qui peut avoir une ou plusieurs filles, jalouse l'héroïne et la prend pour souffre-douleur. Le roi ne dit rien ou accepte tout, laissant à sa femme le soin de régler ces affaires-là. Le partage classique des tâches (aux hommes, les affaires du royaume, aux femmes, les affaires domestiques et sentimentales), est alors générateur de violences d'autant plus extrêmes que la femme est reine et le château fermé sur lui-même. Cette violence perpétrée par des femmes peut surprendre. Nous l'avons vu plus haut, le XVIIe siècle reconnaît l'héroïsme des femmes issues de la noblesse. Notre corpus contient des contes du XVIIe siècle (Mme Leprince de Beaumont, Perrault, Mme D'Aulnoy, Grimm…). Les femmes peuvent donc y être violentes puisque répondant aux valeurs de leur classe. La violence féminine n'est alors pas ici une transgression ; de plus, comme le montre Thomas Laqueur dans son ouvrage *La Fabrique du sexe*, on est là dans une période juste antérieure à la biologisation et à la sexualisation du genre et à la différence des sexes qui s'effectue au XVIIIe siècle.

Quand ce n'est pas la marâtre qui est violente, ce peut être le père, provoquant alors le départ de l'héroïne. C'est Peau d'Âne fuyant son père incestueux ou la jeune fille quittant son père qui lui a coupé les mains et veut la livrer au diable dans *La jeune fille, le diable et le moulin.*

III.2.3.2.d/ Les rôles politiques

Sur le plan politique, les rois et princes ont des ministres, des conseillers. Ils partent à la guerre et gèrent les affaires du royaume. Quant aux reines et princesses, elles ne sont jamais montrées dans un rôle politique, sauf deux d'entre elles. La reine du *Diable et son valet* est montrée dans l'exercice de son pouvoir politique, elle parle avec son petit-fils des intrigues et rivalités entre les hommes de la cour à propos de sa succession et des guerres éventuelles.

Dans *L'oiseau bleu*, à la mort du roi, c'est le peuple qui renverse la reine et libère Florine. Elle devient reine, met le royaume en ordre, puis laisse le pouvoir à ses ministres pour aller rechercher le prince Charmant, qu'elle trouvera et enlèvera du lit de Truitonne. Le passage " politique " est bref mais il existe. Et Florine, après avoir subi passivement enfermement et souffrances morales, fait preuve d'initiative, se mobilise et trouve des ressources pour aller chercher le prince.

Les orangers de Versailles, présentent une situation plus ambigüe. Le "décor" est politique : Versailles, le roi et la cour. La favorite cherche à empoisonner la reine et son fils. Motivation sentimentale (jalousie, être la seule auprès du roi) et désir de puissance (être reine) s'entremêlent, mais sans projet politique autre que d'être reine. Elle échouera et sera discréditée.

Ce qu'il faut retenir du chapitre II

Les amoureux sont plus nombreux car ils peuvent être en concurrence pour l'amour d'une même fille d'une part et parce que quelques couples homosexuels masculins sont présents dans la liste.

Outre leur infériorité numérique, les personnages féminins sont moins nommés par un prénom ou un nom propre. On les appelle la femme de…, la fille de…, la jeune fille, la jeune femme. Les rôles principaux, secondaires et d'arrière plan semblent répartis de manière presque équitable, les personnages masculins étant toutefois légèrement plus souvent personnages principaux. Le corpus compte plus d'adultes que d'adolescent.e.s et d'enfants amoureux. Ils sont souvent issus du même milieu social mais dans un bon nombre de cas c'est le personnage masculin qui est issu d'un milieu plus favorisé que sa partenaire.

On remarque que lorsque la question de l'amour est liée à une sexualité non-conforme, les auteur.e.s, font plus volontiers appel à des animaux humanisés, *Renard et Renard* de Bolliger. Lorsqu'un membre du couple est un élément naturel ou philosophique, la relation n'a pas un aboutissement positif. Tout comme lorsque le lieu de la rencontre est un endroit ouvert, sans limite symbolique. Les rencontres amoureuses se font souvent sur des frontières : pont, embrasures ou seuil.

Les amoureuses sont souvent harcelées et victimes de violences symboliques ou réelles, leur mobilité est réduite.

Elles sont toujours qualifiées par les termes jolies et/ou belles par le narrateur amoureux alors que les amoureux sont beaux eux-aussi mais également riches et intelligents.

Chapitre III. Un modèle majoritairement traditionnel

Cette lecture au long cours nous a permis de voir apparaître des récurrences. L'inégalité entre les protagonistes des deux sexes est une constante et les stéréotypes sont utilisés à tous les niveaux. Nous verrons également dans ce chapitre quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un ouvrage déroge au modèle traditionnel ainsi que les quelques personnages masculins et féminins qui y sont associés.

Les modèles parentaux, l'appartenance à une famille et la sexualité seront abordés.

– Prégnance du modèle traditionnel, inégalitaire et stéréotypé

III.3.1.1. Une inégalité qui règne à tous les niveaux

La majorité des ouvrages[424] ne présente que le modèle de la gentille fille méritante qui est remarquée par un idéal type de prince charmant. C'est la partition d'une Peau d'Âne - princesse – ou d'une Cendrillon – non princesse – qui se décline à longueur d'histoires. Nous avons évoqué Anton dans *Comment j'ai changé ma vie* d'Agnès Desarthe, qui passera outre le mauvais caractère de Perla qui sait se montrer très dure puisque, dit-il " elle ne me regardait plus et faisait encore plus la tête que d'habitude. Là, j'ai pensé : amie, c'est bien, ennemie, ça va, mais amoureux, c'est l'enfer absolu ! ". C'est aussi Simon qui saura trouver dans la harpie échevelée qu'il croise sur son chemin, la belle et douce compagne de sa vie. C'est encore Florine dans *L'oiseau bleu* qui se retrouve dans une vilaine situation par la faute de sa belle-mère qui empêche les marchands de vendre à Florine de nouveaux habits. On ne peut s'empêcher de penser à la robe brûlée de Jo March dans *Les quatre filles du Docteur March* d'Alcott. La princesse Romarine d'Italo Calvino correspond également à ces critères, puisque le neveu du roi d'Espagne devra, par un subterfuge, la faire éclore du pied de romarin où elle est prisonnière.

Une variation de ce modèle en femme active existe aussi ; c'est-à-dire d'une femme gentille, méritante, qui se démène pour un homme qui, s'il apprécie d'être bénéficiaire des bienfaits que lui apporte la femme n'en est pas forcément reconnaissant. Il s'agit d'un idéal type mêlant Blanche-Neige et la Petite Sirène.

[424] Les citations intégrales sont dans l'annexe n°8

Les exemples sont nombreux : c'est Lili dans *Lili Plume* de Natali Fortier " Qui rend tout le monde heureux ? Qui marie Lili et le prince ? ". Dans la bande dessinée *Piero* de Baudoin au détour d'une page, on aperçoit une fille de trois quart, elle dit : " N'aie pas peur ! Appuie-toi sur moi, je suis forte tu sais " et une précision dans le cartouche " Dans cette période Piero apprit que la fragilité peut-être une force et qu'elle peut donner du bonheur ". Yun Ok, l'héroïne de *Le poil et la moustache du tigre* de Bloch-Grandin, séduit un tigre pour obtenir de lui trois poils de sa moustache pour sauver son mari de la dépression: " Yun Ok l'aimait encore et voulait coûte que coûte sauver son amour ". Morgiane, jeune esclave très habile et très intelligence aide Ali Baba qui pour la remercier en fait sa belle-fille : " Mon fils, ajouta Ali Baba, je vous crois assez bon fils pour ne pas trouver étrange que je vous donne Morgiane pour épouse sans vous consulter ". Le fils est très heureux. De l'inclination de Morgiane, on ne saura rien ! C'est aussi Tom qui remercie May de lui avoir sauvé la vie dans *Une promesse pour May* de Burgess. Moune, l'héroïne narratrice d'*Une petite flamme dans la nuit*, explique qu'" Il y eut des guerres plus terribles que les précédentes. Il y eut des paix qu'on pensait éternelles. Les hommes éprouvèrent le besoin de repos. Et la caresse des regards. Et la tendresse des baisers ". Le vieil homme dans *Les Chats* de Delval est protégé par le regard de ses deux amours : Blanche, sa femme et Clémence, sa fille. Kipling explique dans ses *Histoires comme ça* que le chat conclut un marché avec la femme qui lui permet de vivre à l'abri en profitant du lait de la vache. L'Homme aussi est apprivoisé par la femme : " Naturellement l'Homme était sauvage aussi. Il ne commença à s'apprivoiser que le jour où il la rencontra, et elle lui dit qu'elle n'aimait pas la sauvagerie ni ses manières. Elle s'arrangea, pour y coucher, une jolie caverne sèche au lieu d'un tas de feuille humide ; elle poudra le sol de sable clair et fit un bon feu…Essuie tes pieds quand tu rentres mon ami, nous allons nous mettre en ménage ".

Le couple que forment Ernest et Ethel, dont nous venons de conter la rencontre est d'un grand classicisme. Ernest, livreur, fabrique des meubles, un abri, achète une voiture, lit le journal, écoute radio ou télé tandis qu'Ethel tricote, fait la vaisselle, ne comprend rien aux nouvelles du monde qu'Ernest lui donne et ne se préoccupe que de couleurs de rideaux ou de chaussures. Sur l'image de couverture et dans de nombreuses vignettes, Ernest pose son bras sur les épaules d'Ethel comme un signe d'appropriation.

Tous les modèles de couples parentaux décrivent un homme qui travaille et une femme qui s'occupe du foyer. On trouve aussi le couple : femmes frivoles et hommes riches. Dans *Belle des eaux* de Castan, il s'agit de la sœur de la Belle et de son mari. Et même, plus étonnant le couple prostituée / souteneur dans *L'histoire de l'œuf et de la poule* de Viera. Nous pouvons y lire ce qui suit : " Encore maintenant, quand les voisines rencontraient Rosalia qui attendait le client à sa porte, il ne fallait surtout pas se moquer de son homme. Elle le trompait avec tout le monde mais, un homme comme lui, vous n'en trouverez pas d'autre. Il a le feu sacré ! Son corps est pourri, bon à rien, c'est vrai. Mais, la tête est bonne, personne n'en sait autant que lui ".

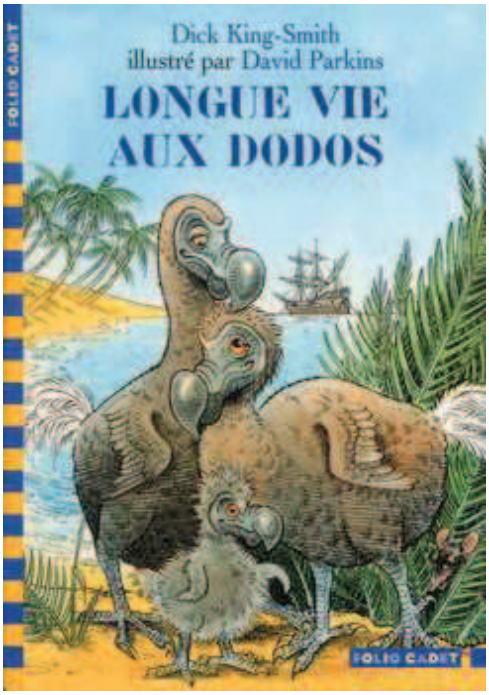
De façon générale, les protagonistes des situations amoureuses de ces ouvrages ont les caractéristiques suivantes quand il s'agit d'adultes :

- Femme passive, qui attend sans activité propre ou activité domestique seulement soumise à ses émotions, peu autonome, et qui peut éventuellement prendre soin de son héros.
- Homme actif, qui prend des initiatives, a des activités variées, raisonne, affronte le danger, protège et sauve.

III.3.1.1.a/ Pour déroger au modèle traditionnel, il faut aller ailleurs

Trois ouvrages, dont le thème est le colonialisme, présentent un peu d'écart avec le modèle traditionnel. *Macao et Cosmage* sont des amoureux qui ont des rapports relativement égalitaires dans le texte, plus inégalitaires dans les illustrations. Unis par un amour intense, ils vivent heureux sur leur île déserte. Mais hélas, la Civilisation vient à leur rencontre. Ils partent sans cesse plus loin : " Alors, ils revenaient vers l'endroit où la forêt semblait avoir bâti pour eux un nid d'herbes ".

Dans *Longue vie aux Dodos*, Bertie et Béatrice s'aiment d'amour tendre et leurs tâches sont relativement égalitaires, mélange de stéréotypes et contre-stéréotypes à propos de couvade des œufs. On sait que Béatrice est plus grande que Bertie, " elle pencha son cou, car elle était un peu plus grande que lui, et, du bout de son long et bizarre bec crochu, lui gratouilla le sommet du crâne ". Mais, comment lit-on la première de couverture ?



Ill. III. 37.King-Smith, D. *Longue vie aux dodos*, Folio Cadet, 2002.

La destinataire des *Lettres des Isles Girafines* est une femme puissante par le titre et l'argent, dont dépend l'existence de l'expédition. Elle est dans une position hiérarchique forte. Elle finance l'expédition. Lecteurs et lectrices tiennent ces informations de l'expéditeur des lettres car elle n'est que personnage d'arrière-plan. Par ailleurs deux femmes autochtones sont au service des explorateurs, tous des hommes.

III.3.1.1.b/ Présence d'espaces de respiration : la femme arbitre entre deux hommes

Trois ouvrages présentent une femme en position de décider entre deux hommes. Nous avons tout d'abord Colombine, dont Pierrot est amoureux, qui part avec Arlequin qui l'a séduite. Mais elle choisit finalement de quitter Arlequin et revenir vers Pierrot, proposé comme un choix plus sérieux. Dans *Le petit violon*, le géant est amoureux de Sarah, mais Sarah en aime un autre, extérieur à son milieu d'origine. Elle finit par partir en Inde avec son amoureux.

Il est à noter que Colombine travaille : elle est blanchisseuse et tient une boutique, à l'égal de Pierrot le boulanger et d'Arlequin le peintre, tandis que Sarah a quitté son milieu pour faire des études.

Avec *Son parfum d'avalanche*, on observe une situation très contemporaine. Il s'agit de trois enfants, deux garçons et une fille, qui essaient de sortir de leur bulle de protection. L'un des garçons et la fille se découvrent, se touchent : " Ils sont l'un contre l'autre, pudiques, mais amoureux ". Les deux garçons demandent plus tard à la fille de choisir entre eux. Elle répond qu'ils sortiront tous les trois ensemble ou pas du tout.

III.3.1.2. Quelques petits couples sympathiques pour nuancer le tableau.

Des nuances sont à apporter à ce tableau, nuances qui existent dans les ouvrages eux-mêmes. D'abord on trouve de vrais petits couples d'amoureux sympathiques présentant des modèles égalitaires et/ou alternatifs et l'on rencontre des personnages féminins qui expriment leurs propres émotions et agissent.

Dans l'album illustré *Rendez-vous n'importe où*, deux amoureux échangent des lettres décrivant l'attente du jour du rendez-vous. Avec l'impatience, la peur " peut-être que je tremblerais comme une feuille ", les manifestations du corps, " J'ai de la fièvre très chaude. Le médecin pense à un coup de foudre ". Toutefois, l'image de couverture introduit une hiérarchie : domination physique de l'homme par la taille, et par son attitude générale. S'y ajoutent les pieds dénudés de la femme, posés sur les chaussures de l'homme, alors qu'on est en plein hiver (voir Partie III Chapitre 2).

Le roman *Les passe-vents*, se déroule dans un univers très masculin. Le héros, Jaad, un jeune garçon boiteux, pauvre, arrive à surfer sur des vents très violents. Il explore alors le royaume, affronte de nombreux dangers et découvre son père. Les deux personnages féminins de son âge sont une fille des rues, Rhuna, au caractère bien trempé, aimant l'aventure et l'amie du héros, Shueva. Ils vont devenir amoureux. Jaad lui apprend à surfer. Elle s'habille en homme, réussit à vaincre son appréhension et évoluer toute seule : " Une sensation de liberté la submergea ", elle vit un " bonheur intense ". Dans ce roman, les filles n'ont pas une attitude timorée. Elles jouissent de la liberté, maîtrisent leurs mouvements, dépassent leur peur.

Les romans suivants présentent une situation contemporaine, avec une jeune héroïne ayant du caractère, une personnalité, des désirs propres, de la curiosité. *Les Premiers jours* décrit le départ d'Alexandrie de Rebecca, onze ans, pour raisons politiques, et son arrivée en

France. Dans sa nouvelle école, il y a Paul. Une relation se noue entre eux. Ils parlent hiéroglyphes, elle apprécie qu'il soit bon en français : "Sinon, je crois que je n'aurais pas pu continuer à l'aimer autant ".

Dans *Verte*, l'héroïne vit seule avec sa mère. Celle-ci est sorcière, comme sa propre mère et comme elle doit le devenir. Elle se rebelle contre ce destin et recherche son père, que sa mère a écarté. Il y a Soufi, un garçon de sa classe, dont toute la classe dit qu'il est amoureux d'elle. Le roman décrit leurs rencontres, leurs échanges, leurs sentiments. C'est un lien riche, où la parole est importante, où il est question de confiance. C'est Verte qui tient la barre de la recherche de son père mais Soufi va contribuer à sa réussite. La mère, la grand-mère, Verte, et Soufi sont successivement les narratrices et le narrateur. Ce roman peut se lire comme la fin de l'enfance. Quand la grand-mère, dont le rôle est important, dit à Verte : " Tu es née sorcière et tu vas un jour te retrouver avec des pouvoirs. Il faudra bien que tu t'en arranges. … C'est comme ça, c'est la nature ". Puis : " Voilà, c'est arrivé. On ne va pas en faire une maladie ", le parallèle avec l'arrivée des règles et le fait de devenir femme est patent. La grand-mère dit alors : " Tu peux très bien devenir une sorcière à ta façon particulière… Rien ne t'oblige à te servir de tes pouvoirs. Mais il faut quand même que tu sois avertie. Ensuite, tu agiras comme tu le souhaites… Tu es libre … Tu feras ce qui te chante ". C'est l'un des rares ouvrages où figurent, pour un personnage féminin, ces principes de liberté, d'autonomie et de responsabilité.

Sokono initie la relation avec Benjamin dans *Je suis amoureux d'un tigre.* Elle ne se soucie pas d'être mouillée par la pluie, elle ressemble à un garçon, il y a des échanges entre eux. Les rires, le plaisir à se promener, de se raconter, de s'offrir des cadeaux est exprimé. Il dit qu'il veut l'embrasser, elle est d'accord.

Dans *Je t'écris, j'écris…*, l'héroïne et son amoureux ont juré de s'écrire tous les jours pendant les vacances d'été. Ce qu'elle fait tandis que lui n'écrit que deux cartes. Le roman décrit l'évolution de l'héroïne. Complètement occupée au début à attendre une lettre qui ne vient pas, elle découvre peu à peu le plaisir d'écrire pour soi. Elle rejoint voisines et voisin de son âge pour se baigner, faire du bateau, s'amuser. Elle devient amie avec le voisin, ils parlent ensemble de cet amoureux qui n'écrit pas, de ses parents à lui qui se séparent. Elle décide d'écrire la dernière lettre. Elle téléphonera à la fin des vacances pour savoir pourquoi il n'a

pas écrit. Cette évolution est en rupture avec le schéma traditionnel. De plus, l'héroïne est la narratrice, appuyant ainsi son rôle actif dans l'histoire.

Dans *Les trois chemins* les trois histoires se déroulent en parallèle. Sur chaque double page, serpente le chemin de Roselita, petite fille intrépide à la recherche du maître des nuages, le chemin de John Mac Mac, un affreux avare accompagné de son valet Robert, et celui du petit robot H. Deuzio, qui ne quitte pas son bateau parce qu'il a peur de rouiller… Mais voilà que les chemins se croisent, que Roselita tombe sur Robert.

Victor le voleur de lutins de Loyer : pas facile pour le lutin de guérir une princesse qui s'ennuie. Mais tout est bien qui finit bien : " Une chose douce et sucrée qui caresse votre cœur quand deux regards attendris se croisent. Clémentine et Corentin découvrirent ensemble un même sentiment. L'amour ".

Enfin Maïa est une héroïne volontaire et déterminée de *Reine du fleuve* qui veut tout apprendre de la jungle avec Clovis son ami / amoureux.

Affinons l'analyse, en considérant les âges des personnages, afin de saisir le fonctionnement de l'imposition des modèles amoureux. Nous constatons que les couples égalitaires sont dévolus à des personnages d'adolescent.e.s ou d'enfants alors que les couples adultes sont, eux, inégalitaires. Les profils des personnages selon l'âge sont différents. Notamment, les petites filles ou les adolescentes sont plus affirmées, plus intrépides que les femmes. Elles savent dire leurs émotions et se donner les moyens d'arriver à leur but. Nous avons vu qu'elles ne sont pas légion – huit (8) personnages sur un corpus de cent-huit (108) – mais, elles savent se penser par elles-mêmes même si, elles sont toujours plus douces, plus attentionnées que leurs homologues masculins. Elles sont capables de déclencher l'histoire d'amour comme Sokono, Perla, Roselita ou Maïa, ou encore Grosse Patate qui met les pieds dans le plat et se jette à l'eau en avouant par écrit son amour à Hubert. D'une manière générale, on peut dire que bien que peu nombreuses, elles représentent des modèles identificatoires très positifs.

– *Modèles amoureux parentaux et la sexualité*

III.3.2.1. L'influence des modèles parentaux

Dans les nombreux ouvrages présentant des modèles traditionnels, nous avons été frappée par la récurrence de certains rapports filiaux. Les enfants (à qui s'adresse la littérature de jeunesse) vivent sans distance les relations parentales, l'amour filial, et les émotions qui vont avec. Pour les jeunes adultes, il s'agit d'un passé récent. Or certains rapports filiaux nous ont semblé pathogènes.

Il est clair que dans la littérature, les contes et légendes peuvent mettre en scène des fantasmes qui font partie du développement psychologique de l'enfant. Ce n'est pas la présence d'amours excessives qui est gênante, mais la morale de l'histoire et la dissymétrie des réactions des filles et des garçons. Nous avons traité du rapport père-fille dans le chapitre sur les violences ; intéressons-nous maintenant au rapport mère-fils.

Les nouvelles histoires pressées de Bernard Friot, nous offrent le personnage de Chou. Mme Michat aime beaucoup son fils, qu'elle appelle toujours " mon chou ". Le fils qui a cette appellation en horreur, se rebelle et met un vrai chou à sa place. Il réussit son coup, sa mère ne l'appelle plus " mon chou ", et il lui dit : " Maman, vraiment, ce serait bien si tu m'aimais un peu moins. Ton amour, tu sais, c'est comme un gros gâteau écœurant. Un peu, ça va. Mais trop, ça rend malade ". Dans l'*Ébloui*, Merveille donne à Horn qu'elle appelle " fils " des yeux qu'elle a volés à Aube, au prix de ne voir qu'elle, rester dans son ombre et ne jamais dire oui à une autre. La belle-mère de *La Belle au bois dormant* de Ben Jelloun ne supporte pas sa belle-fille qu'elle hait. Elle demande à son fils de choisir entre elle et la jeune fille. Le fils choisit sa femme. La mère ordonne d'arracher le foie de la belle-fille et de le préparer pour le manger.

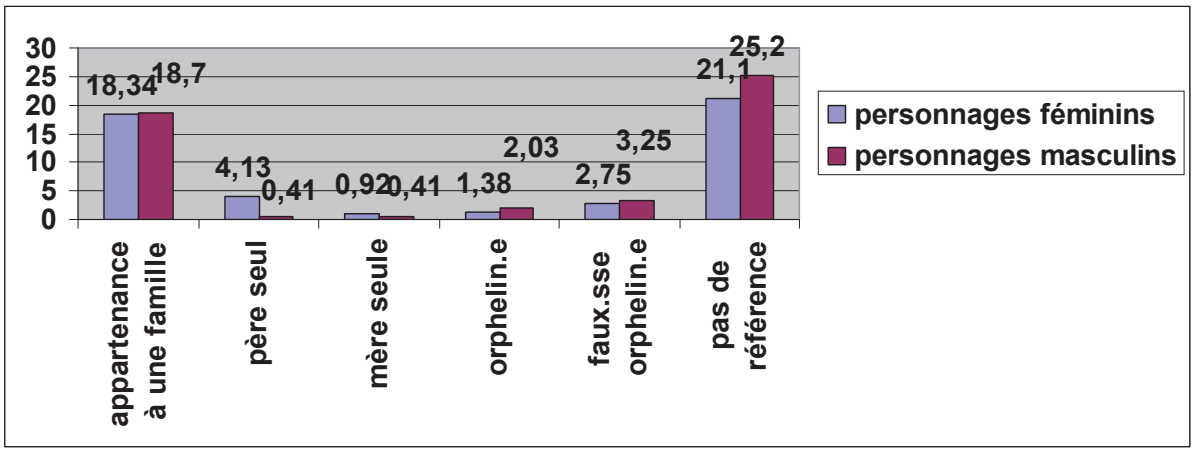
L'amour maternel apparaît comme excessif, envahissant. Les fils critiquent et cherchent à s'extraire de l'influence des mères, à s'autonomiser. Et l'histoire valorise cette rébellion. Rien de tel pour l'amour paternel, même quand il est destructeur de l'intégrité physique et/ou morale de la fille. Au contraire. C'est la soumission de la fille à la loi du plus fort qui est récompensée et valorisée par la morale de l'histoire, sans aucune critique ou

interrogation sur la conduite des pères. Il est à noter que la récompense (obtenir l'amour d'un prince), reste dans la même ligne : il s'agit plus de passer de l'autorité du père à celle du mari que de gagner son autonomie, comme pour les jeunes héros masculins.

Cela se trouve confirmé dans l'analyse de l'appartenance ou pas des personnages à une famille.

III.3.2.2. L'appartenance à une famille

D'emblée, on voit sur ce graphique que les filles sont plus signalées que les garçons quant à leur appartenance à une famille. De même, lorsque l'auteur.e ne juge pas utile de mentionner cette appartenance, ce sont les personnages masculins qui sont majoritaires.



Graphique III. 39 : Appartenance en pourcentage des personnages féminins et masculins à une famille.

Si l'on trouve un bon nombre de héros et d'héroïnes de la littérature de jeunesse orphelin.e.s (ou ayant au moins un des deux parents défaillant) car ils bénéficient ainsi d'une autonomie pour exercer leur propre liberté dans l'histoire, il n'en va pas de même chez nos amoureux. On y retrouve ces personnages féminins victimes du remariage de leur père, suite au décès de leur mère, dont nous avons déjà parlé dans le chapitre consacré aux violences.

III.3.2.3. Le rapport au corps et la sexualité

Nous avons déjà fait référence à l'amour étouffant de la pieuvre Barbanègre dans *Le long voyage du pingouin vers la jungle*, qui " hait tous ceux qui t'ont connu avant moi ", qui est amoureuse, jalouse, veut le couvrir de bijoux mais le retient prisonnier. Pingouin est rusé et réussit à s'échapper.

Cet étouffement fait penser à la dévoration – certes symbolique – de Colombine dans *Pierrot ou les secrets de la nuit*. Pierrot a fabriqué un double de Colombine " modelée en pleine brioche avec tous les reliefs de la vie, ses joues rondes, sa poitrine pigeonnante et ses belles petites fesses pommées ". Le passage qui suit, est plein de sensualité : " Colombine étend Colombine sur la table, elle écarte des deux mains avec une douceur gourmande les seins briochés de Colombine. Elle plonge un nez avide, une langue frétillante dans l'or moelleux du décolleté. Elle dit, la bouche pleine : " Comme je suis savoureuse ! Vous aussi, mes amis [Pierrot et Arlequin], goûtez, mangez la bonne Colombine ! ". Cette dévoration du corps de Colombine-brioche combine sensualité et atteinte au corps. On retrouve cette idée de dévoration dans *Mange-moi* ou encore dans *Monsieur Crocodile a beaucoup faim.*

Les allusions sexuelles sont peu fréquentes mais elles existent. Dans *Ludo tranche de quartier*, à son retour du travail, le père de Ludo enlace sa femme en petite culotte dans le couloir. Il y a également la poule 69 de *Charivari à cot-cot city*, une connotation *a priori* illisible pour des élèves de sept à dix ans et – est-il utile de le rajouter ? – inexplicable par un.e enseignant.e de classe de CE2, CM1 ou CM2. Signalons pour mémoire dans l'enquête de *Touchez pas au roquefort !* que l'on retrouve tous les stéréotypes du polar y compris celui de la jolie rate aux longues jambes avec fume-cigarette ainsi que *Voyages en plusieurs régions du monde* de Bergame qui est un récit de voyage librement adapté de l'œuvre de Jonathan Swift. On n'y trouve pas d'amoureux mais : " Si l'union d'un homme et d'une femme repose sur une grande loi de la nature dont le but est la multiplication de l'espèce, alors les parents n'ont aucune obligation d'aucune sorte envers leurs enfants, pas plus que ceux-ci n'en ont envers leurs parents ". Anastabotte, la mère de Verte retrouve son amour de

jeunesse : “ Quand Gérard et Anastabotte se sont décidés à quitter la cuisine, ils semblaient très contents l’un de l’autre. Gérard tenait Anastabotte par les épaules, elle lui parlait au creux de l’oreille, ce sont des signes qui ne trompent pas ”. Tom le héros de *Le diable et son valet* remarque les lèvres juteuses de Molly vide-gousset. Rodin dans une nouvelle de Bourgeyx, *Le fil à retordre* explique qu’au printemps il s’est mit à penser à l’amour et quand il est dépressif, il pense aux femmes.

Dans *Belle des eaux* le propos est plus direct : “ Les hommes sont tous des bêtes ”. La réécriture parodique de la création du monde, *Ré-création*, met en scène Adam qui s’adresse à Eve ainsi : “ - Elle me fait craquer… Salut Poulette ” ! C’est Susie Morgenstern, l’auteure *de Joker* qui met les pieds dans le plat. Des élèves de CM2 doivent lire et discuter chaque matin d’une question piochée dans une boîte :

> “ Bénédicte toussota, se racla la gorge, eut un fou rire, mais resta muette. Maamar vint à la rescousse, mais il fit la carpe aussi. Le papier fit le tour de la classe comme une pomme de terre brûlante que l’on se passe de main en main. Finalement, il tomba sur Charles qui n’eut aucun mal à lire le sujet avec un dédain évident pour les autres : faire l’amour ! ”.

Tous ces éléments sont déposés au fil des textes, comme autant d’indices sur la sexualité et sa réception par les enfants. Ils seront lus par les élèves lors de lecture personnelles au mieux échangé avec le voisin ou la voisine dans un petit sourire de connivence, transmettant ainsi des codes in- interrogés et in- expliqués.

Ce qu'il faut retenir du chapitre III

Les modèles amoureux présentés dans la liste de référence du cycle 3 sont souvent inégalitaires, mettent en scène de la violence, essentiellement des pères sur leur fille. Les représentations sociales apparaissent comme des évidences aux auteur.e.s, qui recourent aux présupposés, aux insinuations. Ces implicites fonctionnent à plein régime et de manière très normative dans ce corpus littérature de jeunesse ; proposant des valeurs implicites concernant le rôle des femmes dans la société en général et dans le modèle amoureux en particulier confortant ainsi l'idéologie sexiste, alors même que ce n'est pas une intention consciente de ceux qui l'expriment.

Les exemples de modèles conjugaux présentés dans la liste du Ministère de l'Éducation Nationale sont inchangés sur le fond depuis les contes du XVIIe siècle : *Cendrillon* – la pauvresse élue, *La belle au bois dormant* – la passive qui subit la révélation, et *Peau d'Âne* – celle qui ne peut pas accéder à la demande en mariage. Une variation femme active de ce modèle existe aussi ; c'est-à-dire gentille, méritante, qui se démène pour un homme qui, s'il apprécie les bienfaits que lui apporte la femme n'en est pas forcément reconnaissant. Il s'agit d'un idéal -type mêlant Blanche-Neige et la Petite Sirène. Des nuances sont à apporter à ce tableau. On trouve de vrais petits couples d'amoureux sympathiques présentant des modèles égalitaires et/ou alternatifs et l'on rencontre des personnages féminins qui expriment leurs propres émotions et agissent. Remarquons qu'il ne s'agit que de couples enfants ou adolescents. Les couples parentaux sont tous représentés par un homme actif à l'extérieur et une femme passive à l'intérieur de la maison.

On trouve également dans les textes des références à la sexualité qui sont incompréhensibles par de jeunes élèves de sept à dix ans et feraient rougir les enseignant.e.s s'ils avaient à les expliquer à leurs élèves.

Conclusion de la troisième partie

La littérature de jeunesse est une chance affirme le document d'accompagnement des programmes. Nous avons vu dans la deuxième partie que les ouvrages réellement lus dans les classes représentent une frange restreinte du corpus offert. Nous avons aussi souligné que le travail opéré dans les classes est une lecture compréhensive du texte et pas une lecture littéraire.

Cette troisième partie donne à voir ce que la liste vaut dans son intégralité, sans l'accompagnement pédagogique procuré dans les classes. Le résultat est saisissant. D'abord les ouvrages choisis montrent une primauté de la littérature européenne, masculine qui traite sur un ton réaliste de questions liées au changement de statut, passage de l'adolescence à la vie adulte et du sens de la vie. Les mises en scène (lieu, milieu époque) sont très peu différentes des espaces de vie des enfants actuels. Les textes qui laissent place à l'imagination, à l'interprétation sont peu nombreux. Nous avons plutôt à faire à des textes où le lecteur, la lectrice se laisse guider, questionner, pas à pas par le narrateur.trice.

Les premières de couvertures, seuil d'entrée vers la lecture, montrent des représentations très différenciées suivant le sexe des personnages. Nous n'avons jamais trouvé de groupe de filles, comme nous n'avons jamais trouvé de garçons déchaussés. Les héroïnes ne sont pas au centre de la page, contrairement aux héros. Elles sont inscrites dans des lignes dominantes horizontales, là où les personnages masculins sont dans des obliques, donc en mouvement.

Cette hiérarchisation des personnages selon le sexe se retrouve dans les textes chez nos petits amoureux. On constate une infériorité numérique des amoureuses. Eh, oui, les amoureux se battent encore pour leur belle ! Forme d'apologie de la compétition virile. Elles sont aussi plus personnages secondaires quand leur amoureux est personnage principal ou personnages d'arrière plan quand il est secondaire. Le mythe de la pauvresse épousant le prince se décline sous des formes plus subtiles. Le personnage masculin est souvent issu d'un milieu plus favorisé que sa partenaire. Outre leur infériorité numérique, les personnages

féminins sont moins nommés par un prénom ou un nom propre. On les appelle la femme de…, la fille de…, la jeune fille, la jeune femme.

On remarque que les auteur.e.s utilisent les animaux humanisés pour parler de sexualité et qu'ils et elles font plus volontiers appel à un élément naturel ou philosophique quand la relation est vouée à l'échec, sans doute pour éviter une possible identification des enfants à ces personnages. Il en va de même lorsque les rencontres amoureuses ont lieu dans un endroit ouvert, sans limite symbolique. Les rencontres amoureuses se font souvent sur des frontières : ponts, embrasures ou seuils.

Les amoureuses sont souvent harcelées et victimes de violences symboliques ou réelles, leur mobilité est réduite. Cela constitue pour les petites lectrices autant de mises en garde pour l'avenir. Leurs qualités sont bien différentes de celles des protagonistes masculins. Les unes sont jolies et/ou belles, les amoureux sont beaux eux-aussi mais en plus ils sont riches et intelligents.

Les modèles amoureux présentés dans la liste de référence du cycle 3 sont souvent inégalitaires, mettent en scène de la violence, essentiellement des pères sur leur fille, qui ne se conforment pas à leur volonté matrimoniale. Les représentations sociales ne sont pas questionnées par les auteur.e.s. Elles utilisent les présupposés, les insinuations. Ces implicites fonctionnent à plein régime et de manière très normative dans ce corpus de littérature de jeunesse ; proposant des valeurs concernant le rôle des femmes dans la société en général et dans le modèle amoureux en particulier confortant ainsi l'idéologie sexiste et disons-le, peu réaliste de la situation actuelle des femmes en France, d'une protagoniste passive et sans initiative.

Les exemples de modèles conjugaux et ou amoureux sont très stéréotypés et ne laissent pas ou à de très rares exception de place pour les filles comme pour les garçons à l'imagination d'autres possibles.

Alors, la littérature est-elle une chance, comme l'affirme le Ministère de l'Éducation Nationale ? Oui, celle de montrer aux petites filles de l'école du XXIème siècle qu'elles ont une valeur moindre que les garçons et sont promises à un avenir beaucoup moins glorieux qu'eux.

Conclusion générale

Le Ministère de l'Éducation Nationale et les différents ministres qui s'y sont succédés affichent depuis l'an 2000, avec plus ou moins de conviction, des intentions politiquement consensuelles en termes d'égalité filles-garçons d'une part et en termes de rôle culturel de la littérature dans la construction de soi pour les jeunes élèves d'autre part.

Hélas, ces bonnes intentions affichées ne passent pas l'épreuve de l'analyse quantitative. Lire et analyser à l'aide d'une grille les trois-cent ouvrages de la liste de référence nous a permis de dépasser la subjectivité et mettre à jour le profil de l'offre culturelle des valeurs réelles qui sont données à lire aux jeunes enfants du cycle 3 de l'école élémentaire. L'inculcation de la domination masculine et le renforcement des stéréotypes du fonctionnement familial le plus traditionnel est présenté aux lecteur.trice.s.

Lorsqu'on porte le regard au-delà du principe et que l'on s'attache aux trajectoires sociales et aux représentations des rôles des protagonistes des histoires, on constate que la notion d'égalité entre les filles et les garçons est loin d'être actée.

Les expériences vécues par les jeunes lecteurs et lectrices qui devraient permettre de s'aventurer vers des possibles sans se mettre en danger montre aux filles un chemin bien différent de celui des garçons, celui de la passivité et de la soumission.

Nous avons montré à plusieurs reprises, dans la première et la deuxième partie notamment que tout est à lire dans l'école au prisme du genre. Les filles et les garçons ne font pas les mêmes interprétations littéraires, ne donnent pas les mêmes réponses et n'expriment pas les mêmes émotions. Les enseignant.e.s ont aussi des attentes différenciées vis-à-vis d'eux. Cet état des choses se retrouve doublé si on peut dire, par le fait que les auteur.e.s n'interrogent pas leurs propres représentations sociales qui sonnent pour eux comme des évidences. Ils et elles ont recours à des présupposés, des insinuations confortant ainsi une idéologie sexiste alors qu'il ne s'agit pas d'une intention consciente. Les écueils sont donc nombreux et souvent peu visibles.

L'itinéraire des protagonistes des histoires se veut selon les promoteurs de la liste une démonstration, par l'exemple, de ce qu'il est ou non judicieux de faire. Il met le lecteur ou la lectrice en situation de confronter son système de valeur et de pensée à sa maigre expérience de la vie, à celui du texte, et donc à repenser sa propre vision du bien et du mal. L'élève se retrouve confronté à un mille feuilles de genre : le système de genre selon la conception des auteur.e.s et / ou des illustrateur.trice.s conjugué à celui des enseignant.e.s. Il subit ainsi une double voire triple pression normative au sein même de sa classe, en compagnie de ses pairs. Les modèles identificatoires proposés sont bien plus conservateurs que ceux de la vraie vie. Certains enfants en font parfois la remarque lorsque l'enseignant.e présente une situation non stéréotypée, comme nous l'avons montré dans le chapitre trois de la première partie. Les discours sur la littérature de jeunesse sont divers et se tiennent dans des lieux qui sont étanches les uns aux autres : discours d'auteur.e.s, intentions du ministère et enfin réalité de la classe, où les enseignant.e.s opèrent une sélection drastique au sein de la fameuse liste.

La littérature de jeunesse fonctionne comme un outil d'imposition d'un ordre social et entre dans les processus sociaux de différenciation et de hiérarchisation qui créent les catégories de sexe comme éléments structurants de la société. On y trouve un concentré de domination masculine et ce même dans les œuvres écrites récemment. Les transformations sociales concernant les femmes et les hommes ne sont pas prises en compte. Elle participe ainsi à la construction sociale de la différence des sexes au travers du personnage qui est un élément-clé de la projection et de l'identification des élèves.

En mars 2013, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis à jour la liste de référence. Intégrer les nouveaux ouvrages de cette liste à ce travail eut été trop coûteux en temps, nous avons tout de même souhaité voir si la nature des choix opérés pour ces nouveaux ouvrages montrait une prise en compte de la valeur égalité d'une manière générale et chez les amoureux en particulier.

Plusieurs auteur.e.s présent.e.s dans les listes de 2002 ou 2004 font leur réapparition, huit hommes et une femme. Nous l'avons montré dans notre troisième partie, les quarante-six (46) ouvrages proposés sont légèrement plus européo-centrés que ceux de 2007. On trouve dix auteures et/ou illustratrices pour trente-six (36) auteurs et / ou illustrateurs. Jusque là, la comparaison ne donne rien de très différent.

Parmi les titres de nouveaux auteur.e.s intégrés dans la liste de 2013, un ouvrage a retenu notre attention, il s'agit de *L'enfaon* d'Eric Simard publié chez Mini Syros en 2010 : à la rentrée des classes, Leïla, la jeune narratrice tombe amoureuse d'un nouveau. Nous retrouvons en elle le portrait type de l'amoureuse qui est dévalorisée soit par de vieux habits, comme Florine dans *L'oiseau bleu*[425]soit par son mauvais caractère, comme Perla de *Comment j'ai changé ma vie* ou les deux comme Lyssie dans *La longue marche des dindes.* Ici c'est l'héroïne qui se dévalorise elle-même, " C'était un fil invisible entre lui et moi, entre cet élève étrange qui venait d'arriver et moi, Leïla, élève de neuf ans d'une banale école primaire[426] ". Mais, elle exprime ses sentiments de manière claire et poétique " Et puis est-ce que papa aurait compris si je lui avais dit que j'étais tombée amoureuse ? L'amour, ça fait des bulles dans le cœur. Ça allume des lucioles dans les yeux. Ça soulève le vent entre les cheveux. Ce jour-là tous les autres étaient bien peignés sauf moi qui avais de la folie dans les mèches. C'était le vent de l'amour[427] ". Hélas, le comportement de l'enfaon ne lui laisse aucun espoir. Elle a renoncé lorsque " D'un seul regard, il avait réussi à raviver mon amour pour lui. Mon cœur était incendié. Il n'y a pas de pompiers pour éteindre ça. C'était un vrai désastre. Je l'aimais réellement[428] ". Le modèle est donc éternel d'une fille sans initiative qui attend qu'on veuille bien d'elle. Dans la suite de l'histoire Leïla va se démener pour faire aboutir le projet de son amoureux et nous les retrouverons à la fin de l'histoire mariés et parents. La boucle est bouclée : ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants.

Nous avons étudié les quarante-huit ouvrages entrants selon le même protocole et en le considérant comme porteurs des valeurs que le ministère souhaite mettre aujourd'hui en avant. Nous souhaitons voir si des évolutions positives apparaissent dans les nouveaux ouvrages.

Tout d'abord, quelques constats plus généraux : les personnages masculins sont deux fois plus nombreux que les féminins (2/3, 1/3), quelques ouvrages ne mettant en scène que des

[425] La marâtre pria le roi que Florine n'eût rien de neuf, et, ayant gagné ses femmes, elle lui fit voler tous ses habits, toutes ses coiffures et toutes ses pierreries le jour même que Charmant arriva, de sorte que, lorsqu'elle se voulut parer, elle ne trouva pas un ruban… Elle demeura donc avec une petite robe fort crasseuse, et sa honte était si grande, qu'elle se mit dans le coin de la salle lorsque le roi Charmant arriva.
[426] Simard,E. *L'enfaon*, mini syros, 2010, p.6
[427] Ibid p.7
[428] Ibid p.21

hommes (aucun ouvrage ne présente que des femmes). Ensuite, nous avons relevé beaucoup de stéréotypes sexués dans les activités, les rôles et les fonctions des personnages ainsi que les lieux où ils évoluent. Les femmes sont cantonnées à la sphère domestique, les hommes sont actifs dans des lieux publics, ouverts, extérieurs. Comme dans la liste 2007 les femmes sont situées en référence à un homme : le Dr Parking va acheter du pain chez la femme du boulanger et non chez la boulangère, le héros de Brundibar dit " Je m'appelle Pepicek " et l'héroïne : " je suis sa sœur, plus petite encore que lui. "Les personnages masculins sont appelés par leur nom et/ou en référence à leur métier ou fonction (le boucher, le seigneur) quand les féminins sont nommés collectivement et/ou en référence à la famille ou à un homme (les filles, mes tantes, la mère).

Deux ouvrages étudiés sur trois présentent un personnage ayant des traits de masculinité hégémonique[429] au sens de Raewyn Connell et de Neveu et Guionnet c'est-à-dire une forme culturellement idéalisée du caractère masculin, qui met l'accent sur les liens existant entre masculinité et rudesse, esprit de compétition, subordination des femmes et marginalisation des gays. Dans ces textes, il s'agit d'une façon très restrictive d'être un homme qui est prônée comme l'unique façon dont tous les hommes devraient se comporter.
Les quatre éléments constitutifs de la masculinité hégémonique sont :

- La méfiance pour tout ce qui est associé au féminin, qu'il s'agisse d'exprimer sa peur, de pleurer ou la crainte d'une trop grande proximité affective ou physique avec d'autres hommes
- Le souci de préserver la face : un homme fait front, reste calme et ferme dans les crises émotionnelles, et protège son entourage
- La production d'une aura de force, d'audace et d'agressivité, qui engage en particulier un goût pour les compétitions, les défis, l'exhibition du courage.
- La recherche de formes diverses de consécration (titres, postes, signes extérieurs de réussite, conquêtes de tout ordre)

[429] Connell, R W. *Male Roles, Masculinities and Violence: A Culture of Peace Perspective* UNESCO Publishing, 2000 Guionnet, C. Neveu, E. *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin (Collection U), 2004.

Par exemple dans *Petit Bloï*, la mère crie : “ Fonce, Romain, fonce, il faut que tu sois le premier.” Romain fonce et bouscule ses camarades. Il est amoureux de sa meilleure amie. Il rêve qu’il la tire des griffes d’affreux méchants. Dans *Une victoire de papier*, un garçon est décrit comme “malin, intrépide, l’ennemi de tous ceux qui ne lui obéissent pas au doigt et à l’œil.” Dans *Les contes de la rue de Broca*, *Lustucru* dit pour séduire Mme Michel “ je suis grand, fort, brave et immortel.” Dans *Le rêveur*, le héros espère “ qu’aucun de ses copains ne le verrait ainsi avec une fille. ” Il rêve qu’il protège et défend sa sœur contre des monstres. Dans l’ouvrage *Six hommes*, les gardes vont terroriser les fermiers alentours pour montrer qu’ils sont les plus forts. L’ouvrage décrit le processus menant des hommes voulant vivre en paix à une guerre entre deux communautés dans la perspective de montrer l’absurdité de la guerre. Mais la masculinité, pourtant présente en permanence, n’est pas interrogée.

Un ouvrage étudié sur deux présente un personnage féminin ayant les caractéristiques traditionnelles de la féminité : le souci de son apparence, l’empathie, le soin aux autres pouvant aller jusqu’au sacrifice, la modestie. Dans *La petite fille de neige*, la fille de la maison est “ tendre, modeste, fort belle, gracieuse, agile. ” Il est dit qu’elle a “ le teint si délicat qu’elle ressemblait plus à une pensée heureuse qu’à une réalité physique. ”

La violence entre pairs se manifeste, soit en famille, entre frères et sœurs (dans *Le petit canard* d’Ouliskaïa, Nina flanque une râclée à sa sœur, chamailleries, bagarres dans *Le rêveur*) soit à l’école. *Le secret de Garman* évoque les règles en vigueur dans la cour de récréation (encerclement, harcèlement, mais le héros sait les éviter) ; dans *L’enfaon*, les enfants se moquent, harcèlent et agressent physiquement l’enfant différent. Celui-ci en assumant sa différence, forcera l’admiration de ses camarades. Même scénario dans *Une victoire en papier* : les enfants se moquent du garçon de santé fragile, chantent “ Guénia le boîteux est un petit morveux ” et lui jettent des mottes de terre. Mais celui-ci, grâce à ses talents, fera oublier sa disgrâce. Il n’en va pas de même pour *Petite mère* : dans une famille très pauvre où la mère fait la lessive à la main, l’héroïne qui fait tout “ comme maman et aime bien s’occuper de son petit frère ”, raconte “ il y en a une, elle m’a craché une méchanceté, que j’avais des poux et des yeux sales. ” Pas de révolte, ni de protestation. L’héroïne subit. Dans *Fils de sorcière,* le héros parle méchamment à deux filles dans la rue. Elles hésitent à lui répondre, mais la peur l’emporte et elles partent en courant. Il ira s’excuser le lendemain.

Les violences dans les rapports amoureux existent. Dans *C'était comme ça* : " Louis renverse Adèle dans les pâquerettes et l'embrasse comme un possédé. "La fougue est considérée uniquement comme preuve d'un très grand amour. Dans *Mille petits poucets*, le mari veut perdre ses enfants dans la forêt. Sa femme, décrite comme une virago, l'accompagne, il la perd. Et, cela permet une issue heureuse à l'histoire. Dans *Les contes de la rue Broca*, *la fée du robinet* raconte l'histoire de deux sœurs qui crachent à chaque mot qu'elles prononcent, l'une une perle et l'autre un serpent. Celle aux perles s'enfuit de chez ses parents qui l'exploitent. Un jeune homme la recueille et l'emmène chez lui. Il l'enferme et la bat. Il la chasse quand il n'y a plus de perles. Non seulement le récit ne mentionne aucune tentative de fuite, mais il précise qu'elle était méchante, induisant par là l'idée d'une punition méritée. Quant à l'autre sœur, Marie, un médecin travaillant à l'institut Pasteur souhaite l'épouser pour faire avancer sa carrière. Ce qu'il fait. Le texte ne donne pas l'avis de Marie. Dans *La fille des batailles* de François Place, un superbe portrait de Garance est accroché dans l'auberge. L'amoureux jaloux des hommes qui peuvent la contempler, ne vient plus la voir. Le seigneur, la croise lors d'une chasse et décide qu'elle sera à lui. Il la poursuit et utilise tous les moyens pour l'enlever. Elle s'enfuit et vit cachée. Enfin deux histoires amènent à réfléchir sur l'accompagnement pédagogique nécessaire, Lustucru dans *Les contes de la rue de Broca*, vole le chat de Mme Michel. Il lui rendra si elle l'épouse, sinon, il le fera cuire. Mme Michel voit ce chantage comme une preuve d'amour. Elle en est émue et accepte de l'épouser. Dans *Le géant aux chaussettes rouges* : le géant démolit la maison de Mireille, il la tient dans sa main, et lui demande de l'épouser. Elle s'enfuit mais finit par l'épouser, impressionnée par tout ce qu'il fait pour elle. Dans ces deux ouvrages, il y a retournement de la violence en preuve d'amour.

Comme dans le corpus de 2007, les personnages féminins sont en proie à des mauvais sorts qui transforment leurs corps. Jenny de *Waldo et la mystérieuse cousine* est transformée en moule accrochée à son rocher par une sorcière, celle-ci étant elle-même transformée en table. La mère et ses sœurs sont transformées en poupées minuscules par le buveur de magie dans *Ma mère est une sorcière*. Elles tomberont en poussière dans 3 semaines si elles ne sont pas sauvées. Toutefois, on trouve des situations différentes, tel ce garçon dans *Le rêveur* qui se transforme en poupée mutilée (un bras et une jambe) effrayée par une armée de poupées. C'est sa sœur qui le tirera d'affaire. Ou encore le prince Blub dans *Les Contes de la rue de*

Broca qui veut épouser une sirène. Il est alors transformé par l'aumônier sur ordre de son père en timbre-poste. Son père cède. Il devient immortel et ses jambes se transforment en queue de poisson.

Ces deux exemples nous amènent à ce qui nous a intéressées dans ce nouveau corpus : les ouvrages où coexistent contre-modèles ou modèles alternatifs et permanence de rôles sociaux de sexe traditionnels.

Des contre stéréotypes paradoxaux comme par exemple dans *Nelson et Mandela.* Les héros sont des jumeaux, la fille est délurée, bagarreuse, et joue au foot avec deux amies. Les garçons ne veulent pas d'elles dans l'équipe. Mandela, la jumelle va jusqu'au ministre des sports pour pouvoir jouer. Comme elle et ses copines sont excellentes en défense, les garçons finissent par les accepter. Rappelons ici que le sport demeure l'un des terrains majeurs pour la délimitation et l'élaboration des idéologies de la suprématie masculine[430]. Le récit se poursuit : Nelson (le garçon) se lève à 6h pour travailler quand sa sœur, " plantée devant le miroir, se fait des tresses, se met du rouge à lèvres. " Quand les garçons pêchent, écaillent les poissons, travaillent, les trois amies ne font rien, sinon bavarder et glousser comme des "cochons d'Inde. " C'est le garçon qui s'occupe de tout pour que le match ait lieu. Les filles cousent les filets sur les buts. C'est Mandela qui répondra au journaliste. La mise en avant de Mandela, excellente au foot (mais en défense), masque la réalité de la répartition sexuée des rôles.

L'ouvrage suivant *Cascades et gaufres à gogo* présente une fille, Lena, confrontée à la masculinité hégémonique et son dénigrement du féminin. Elle est amie avec Trille (un garçon) et ils passent leur temps à faire des bêtises d'enfant. C'est toujours Lena qui a l'idée, Trille suit. Elle est la seule fille dans une classe de garçons et aussi dans l'équipe de foot. Le chef de classe voudrait qu'il n'y ait que des garçons et trouve qu'on ne peut pas avoir une fille dans les buts au foot. Mais grâce à Lena, l'équipe remporte tous les matchs. Un jour, le chef dit deux fois que ce serait bien de ne pas avoir de fille dans la classe. " Elle lui envoie un coup de poing qui l'a carrément propulsé vers l'estrade. " Les autres la félicitent. Il y a ici critique de l'attitude du garçon, accentuée par le caractère de Trille. La fille réagit comme un garçon, ce qui le déstabilise et lui fait perdre la face devant les autres, les autres garçons s'autorisent

[430] Mackay, J. Laberge, S. "Sport et masculinités", *Le genre du sport* revue Clio n°23, 2006, p 239-267

alors à se mettre du côté de la fille. Cet ouvrage offre d'autres expérimentations aux filles et aux garçons, mais s'origine dans un acte de violence.

Les deux exemples suivants présentent une résolution de la rivalité autre que par l'affrontement violent. Le héros de *Le rêveur*, Peter, a horreur de se battre. Mais Barry, surnommé le tyran, exige sa pomme. Les autres enfants, sentant la bagarre et la réclamant, font cercle. Barry se prépare à se battre. Peter se dit que ce n'est pas un tyran, il n'a plus peur, il le traite de " tas de gelée rose avec des dents en métal ", lui rappelle qu'il sait être gentil et qu'il aide sa mère. Barry fond en larmes. Il avait terrassé le tyran sans lever le petit doigt. Il était un héros, un conquérant, un surhomme. Finalement, ils s'entraident et deviennent amis. Dans *Petit Bloï*, l'amie du héros, dont il est un peu amoureux, s'accroche à un garçon qui fait bien du roller. Il est jaloux. Il réagit alors en prenant des cours et en devenant champion de roller. Son amie s'accroche alors derrière lui. Le texte dit : ce sont les filles, ce sont les garçons. Il y a donc naturalisation de comportements stéréotypés (fille, qui ne fait pas de roller et s'accroche au meilleur, garçon qui veut devenir champion) mais soulignons aussi la démarche positive pour sortir de la jalousie sans violence et s'écarter ainsi de la masculinité hégémonique.

Quelques ouvrages présentent une paire garçon-fille, amis ou frère et sœur, dans des activités égalitaires. C'est le cas du *Secret de Garman*: une fille Johanne et un garçon, Garman sont amis. Johanne a trouvé dans la forêt une vieille capsule rouillée. C'est le lieu d'aventures imaginaires merveilleuses et leur secret. Ils ont les mêmes activités : grimper aux arbres, scier des troncs. La fille a beaucoup d'initiatives, le garçon est un contre-modèle. Dans *Brundibar*, le frère et la sœur se démènent pour ramener du lait à leur mère. Le contexte est très stéréotypé mais leurs activités et les rapports entre eux sont égalitaires.
Le corpus précédent contenait aussi des ouvrages de ce style mettant en scène des héroïnes apparemment intrépides tout en maintenant certaines des caractéristiques que nous avons repérées. C'est le cas du *Monde d'en haut* où l'on trouve une femme en position hiérarchique forte mais minorée car traîtresse et une héroïne qui a tout compris de la situation mais n'ose pas agir. Dans *Reine du fleuve*, la famille d'accueil de l'héroïne comprend deux sœurs épouvantables et jalouses, leur mère hostile et un père toujours dans son bureau. Elle arrivera à faire ce qu'elle veut grâce à une gouvernante alliée (la tierce selon N Heinich) et à l'amitié amoureuse avec un jeune garçon. D'autres contextes apparaissaient déjà dans le corpus de

2007 : la guerre, le régime politique, l'école. On parle discrimination, racisme, racket. On trouve également filles et garçons qui s'aident face à l'adversité, qui sont alliés devant la violence. (Guerre : *Le pont de pierre et la peau d'images*. Médical : *Son parfum d'avalanche)*, qui sont amis.

Ce corpus 2013 présente donc à la fois un ouvrage comme *La fille des batailles*, où l'héroïne, ballottée entre couple exploiteur et seigneur prédateur n'agit que pour retrouver son amoureux parti à la guerre, et d'autres œuvres nettement moins stéréotypés. Si nous nous sommes intéressées aux traces du système de genre qui subsistent dans des ouvrages plutôt égalitaires en première lecture, c'est que nous faisons l'hypothèse que les ouvrages sont choisis avec un objectif pédagogique prioritaire (beau texte, valeurs historique ou morale…), au détriment des messages qui ne sont pas directement en rapport avec cet objectif.

Autrement dit, les enseignant.e.s se focalisent sur la thématiques principale de l'ouvrage et ignorent, souvent involontairement, les thématiques annexes, les éléments du décor. Or les élèves reçoivent le texte dans son entier, y compris ce qui paraît secondaire. Rappelons que dans le travail sur la réception des œuvres que nous avons mené autour de L*e pont de pierre et la peau d'images,* les enseignant-e-s interrogés voient une histoire d'enfants ballotés par la guerre, ce qui est effectivement la thématique principale mais les élèves interrogés disent d'abord que le héros et l'héroïne sont amoureux. Idem pour *Son parfum d'avalanche.*

Les éléments non discutés ou non reconnus pour ce qu'ils sont deviennent alors implicites et agissent en sourdine. Ils font partie intégrante d'une structure construite mais dissimulée. C'est en particulier le cas pour les normes de genre. L'album *Renard et renard*, (liste 2007) présente deux renards hommes qui vivent ensemble. Celui habillé en rose veut voir le monde, celui habillé en bleu préfère s'occuper de leur maison. Il y a donc brouillage des rôles. Mais les illustrations, quand il s'agit de femmes et d'hommes sont explicites, et très violentes. Elles sont directement assimilées par les enfants, sans que cela soit parlé. L'ouvrage *L'enfaon*, dans un autre style, met en scène un enfant différent qui parviendra à se faire accepter et même admirer par les élèves qui se moquaient méchamment de lui. On comprend bien que cet ouvrage soit choisi pour ce propos. Mais au passage, une grande partie du roman décrit les tourments d'une élève, tombée amoureuse de ce garçon différent, et la relation qui s'instaure entre eux. Et le fond est très stéréotypé : elle attend qu'il lui parle, qu'il prenne des initiatives, qu'il se déclare. Il en va de même pour l'ouvrage *C'était écrit comme ça* dont le

propos est historique : une rafle en juin 1944. Mais ce sont exclusivement les hommes qui font l'histoire, les femmes étant seulement " inquiètes " ou " éplorées. "

Deux ouvrages abordent explicitement la question du genre, *Sous la peau d'un homme,* où une jeune fille pauvre, lasse d'être traitée de " misère" par son oncle riche lui lance un défi. Intelligente et rusée, elle gagne et va directement chez un Prince qui dit des filles : " Elles sont inutiles. La meilleure d'entre elles est sotte. " Pensant voir un chevalier, il l'accueille, loue son intelligence, joue aux échecs avec elle, parle justice, affaires, est totalement séduit mais s'interroge : est-ce un homme ou une femme ? La bande dessinée *Le temps des Marguerite* mène en parallèle l'histoire de deux filles de 12 ans qui ont chacune atterri dans l'époque de l'autre. Celle de 1910 se retrouve en 2010 et inversement. Un artifice qui permet de saisir l'évolution des conditions de vie, en particulier des femmes, et donc qui interroge le genre.

La liste 2013 marque une légère évolution. Il y a un peu plus d'ouvrages présentant des modèles alternatifs, des comportements moins stéréotypés, des situations plus ouvertes. Mais sur le fond, les mêmes mécanismes de bicatégorisation hiérarchisée selon le sexe sont à l'œuvre, dans des ouvrages pourtant presque tous écrits dans les années 2000. Le traitement de la violence, en particulier dans les situations amoureuses ou conjugales, n'est pas conforme aux exigences d'égalité prônées par l'Education Nationale. Elle est soit minorée, non reconnue, soit admise comme une fatalité. La domination masculine sous-jacente est rarement explicitée. En ce sens, l'institution scolaire contribue à la fabrication des différences genrées potentiellement génératrices de violence.

Pourquoi si peu d'évolution ? Un rapport[431] récent de l'inspection générale de l'Éducation Nationale (mai 2013) permet une amorce de réponse. Il souligne en préambule que les intentions affichées aujourd'hui ne sont pas très différentes en matière d'égalité filles-garçons, de celles portées depuis les années quatre-vingt sur le sujet. Et les résultats ne sont pas aux rendez-vous. Les résultats scolaires entre les filles et les garçons montrent des différences dès le cours préparatoire, les orientations restent différenciées et les comportements voire des violences sexistes perdurent. Le rapport en s'appuyant sur des recherches reconnues, montre comment les inégalités entre les filles et les garçons se construisent dans les classes à cause des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s eux-mêmes, qui encouragent ou non les un.e.s et les autres. Sur les choix d'orientation notamment, l'intervention de l'enseignant.e est déterminante. Si l'élève perçoit un doute ou perplexité, voire réprobation de la part de l'enseignant.e, il ou elle risque de renoncer à son projet.

Au bout du compte, le constat reste depuis trente ans le même : les filles réussissent mieux, mais ne rentabilisent pas cette réussite et les garçons, s'ils choisissent mieux leur orientation parce que l'éventail offert est plus vaste, constituent l'écrasante majorité des décrocheurs et des élèves en échec scolaire.

L'Inspection Générale s'étonne à juste titre, qu'en dépit des volontés affichées, " l'école ne se soit pas donné les moyens d'une application continue et systématique à tous les niveaux du système éducatif d'une politique par ailleurs clairement définie et disposant de nombreux outils[432] ". Tout est dit dans cette phrase. Comment se fait-il en effet, alors que depuis les années 2000, nous disposons de textes officiels clairs, de chartes, de conventions, de circulaires et autre cahier des charges de la formation des maîtres et alors que les outils pédagogiques sont pléthoriques de la maternelle jusqu'au lycée, rien n'ait évolué ?

En fait, l'Inspection Générale considère qu'il n'existe pas de véritable pilotage national lié à cette question et l'institution peine à lui trouver une place. On voit très bien cette difficulté au travers des circulaires de rentrée, forme d'encyclique ministérielle qui donne chaque mois de mai le ton de l'année scolaire à venir. L'égalité entre les filles et les garçons figure depuis 2007 dans les circulaires de rentrée avec une omission en 2009. Une année le thème bénéficie d'un point es qualité, *l'égalité des filles et des garçons dans le système*

[431] Rapport de l'Inspection Générale de l'EN *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements* Rapport - n° 2013-041, mai 2013
[432] Ibid

éducatif. En 2008, il se cache dans le point sur *l'orientation*, puis c'est dans le chapitre sur *les violences* en 2010, l'année suivante il se trouve dans une partie intitulée *Garantir un cadre de travail plus serein*. En 2012, c'est dans un point articulant *citoyenneté et laïcité* que l'on trouve l'égalité filles-garçons et en 2013 on revient à l'idée du cadre plus serein de 2011. Il s'agit d'*Installer un cadre protecteur et citoyen pour les élèves et les personnels*.

L'absence de réflexion institutionnelle, l'absence de pilotage national avec un cadre contraignant en termes d'horaire de formation et enfin l'absence de prise en compte de la transversalité de l'égalité filles-garçons dans toutes les politiques éducatives y compris celle portant sur l'approche de la littérature à l'école élémentaire aboutit à ce paradoxe : alors que l'institution promet l'égalité des filles et des garçons, elle promeut une image stéréotypée des unes et des autres, ne laissant que fort peu d'espace d'exercice de la liberté de l'imagination.

La sélection opérée par les enseignant.e.s eux-mêmes à l'intérieur de la liste de référence (premier chapitre de la deuxième partie) qui privilégie des ouvrages peu résistants et ne présentant qu'une et une seule difficulté littéraire met les élèves en situation de n'être interrogés que sur la compréhension explicite des textes et non sur une lecture littéraire où ils et elles pourraient exprimer leurs émotions. Ils et elles ne sont pas pédagogiquement mis en situation de co-construire le texte, alors que la recherche montre qu'il faudrait suivre cette voie (premier chapitre de la deuxième partie). La lecture scolaire n'autorise pas l'enfant à être ailleurs, à se déterritorialiser[433] comme dit Jean Louis Fabiani.

Et pourtant, nous avons démontré que lorsque les situations d'apprentissage le permettent et avec des textes résistants tels que *Son parfum d'avalanche* et *Le pont de pierre et la peau d'images*, les élèves se lancent dans des débats interprétatifs.

La question déterminante qui émerge de cette thèse est celle de la violence véhiculée dans les textes et de la contrainte faite aux filles dans leurs déplacements, en particulier lorsqu'elles sont dans un projet différent du projet matrimonial envisagé par leurs proches. La violence prend une valeur cognitive en ce sens qu'elle va être interprétée par les élèves. Cette interprétation va donner aux jeunes une connaissance première alors même que l'appréhension des codes sociaux est justement en train de se construire.

[433] Op.cit Fabiani AROLE, 2005, p.11

Manifestement, filles et garçons n'expérimentent pas du tout la même chose. La petite fille apprend que pour être heureuse, pour être aimée, il faut attendre l'amour. La femme, c'est la Belle au bois dormant, Peau d'Âne, Cendrillon, Blanche Neige, celle qui reçoit et subit. Le sacrifice, la soumission à l'autorité, même destructrice, porte en germe l'acceptation des violences conjugales.

Alors que faire ? Il semble judicieux d'accompagner l'étude des ouvrages pour pointer les différences sexuées, expliciter les messages, et questionner les jeunes lecteurs et lectrices sur les valeurs diffusées. Sans commentaires ou questions sur les rapports entre les personnages féminins et masculins, ces ouvrages marquent l'imaginaire des enfants de prêt à penser potentiellement générateurs de violences. Une lecture critique nous paraît donc absolument nécessaire, afin que des enseignants et enseignantes soient averties sur cette problématique.

Si l'on se réfère aux valeurs d'égalité entre les sexes prônées par l'Éducation Nationale, il apparaît urgent que la lecture de ces ouvrages soit accompagnée de mises en perspectives historiques et d'interrogations critiques. Il n'est pas question de rayer de la carte ce qui fait partie du patrimoine, mais il s'agit de réaliser que sans contextualisation ni distanciation, ces ouvrages risquent, en marquant l'imaginaire des jeunes enfants, d'aller à l'encontre des objectifs éducatifs visés par l'établissement de cette liste de référence.

Enfin un programme tel que l'ABCD de l'égalité (je suis responsable du volet formation de ce plan) qui se met actuellement en place dans certaines académies expérimentatrices peut permettre ce changement de perspective. Il vise à aider les enseignant.e.s du premier degré à prendre conscience de leurs attitudes implicites liées à leur représentation sociale des filles et des garçons afin de repérer et d'analyser des situations scolaires productrices d'inégalités sexuées ; mais aussi de prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques une meilleure égalité de traitement et d'identifier comment les stéréotypes de genre se construisent chez les élèves pour contribuer à leur déconstruction.

Ce programme est mené conjointement par le Ministère des Droits des Femmes et le Ministère de l'Éducation Nationale. La principale finalité de ce dispositif est de faire en sorte que l'égalité entre les filles et les garçons innerve l'ensemble de la relation pédagogique à travers toutes les situations d'apprentissage dans et hors la classe. Il s'agit ainsi de faire en

sorte que cette question puisse être travaillée, de manière transversale, dans toutes les activités et les disciplines enseignées. La formation des équipes de circonscription s'articule autour des deux axes suivants :

- se familiariser avec les principaux apports de la recherche sur ces questions et être en capacité d'interroger ses propres représentations dans le cadre de sa pratique professionnelle ;
- aider les enseignant.e.s du premier degré à repérer et à analyser les processus de construction des stéréotypes chez les élèves et dans leurs pratiques pédagogiques tout en leur proposant des actions pédagogiques appropriées.

Enfin, cette formation doit préparer l'équipe de circonscription à assurer la formation et l'accompagnement des enseignant.e.s dans la mise en place du dispositif au sein des classes concernées. D'ores et déjà les écoles expérimentatrices peuvent disposer de séquences pédagogiques utilisables en classe.

Alors peut-être, verra-t-on se modifier la posture professionnelle des enseignant.e.s ainsi que celle du personnel d'encadrement ? Offrira-t-on aux élèves la possibilité d'exprimer leurs émotions littéraires ? Arrivera-t-on à ne pas reproduire des stéréotypes éculés visant à garder les filles dans une passivité sclérosante et les garçons dans une hyperactivité aliénante.

BIBLIOGRAPHIE

ABASTADO, C. *Mythes et rituels de l'écriture*, Bruxelles, Complexe, 1979.

AGACINSKI, S. *Le drame des sexes*, Paris, Seuil, 2008.

ALAMICHEL, D. *Albums, mode d'emploi cycles I, II, III*, Argos, Collection, CNDP réseau 2000.

ALBERONI, F. *Le choc amoureux*, Paris, Ramsay, 1981.

BAUDIER, A. CELESTE, B. *Le développement affectif et social du jeune enfant. Faits et théories : regards actuels sur les interactions*, Paris, Nathan Université, 2002.

BASTIEN, D. " Les neurosciences et l'amour ou à propos du livre Comment devient-on amoureux ? de Lucy Vincent ", Cahiers de psychologie clinique, n° 26,2006, pp. 211-213.

BAYARD, P. *Qui a tué Roger Ackroyd ?,* Paris, Les éditions de minuit, 1998.

BEAUDELOT, C. CARTIER, M.et DETREZ, C. *Et pourtant, ils lisent*, Paris, Le Seuil, 1999.

BAUDELOT, C. ESTABLET, R. *Allez les filles !,* Paris, Seuil, 1992.

BECCHI, E. JULIA, D. *Histoire de l'enfance en occident,* Paris, Seuil, 1998.

BENUREAU, E. *Le Conte de fées littéraire féminin de la fin du 17ème siècle*. UQAM, 2009.

BERCHADSKY, J. " Culture partagée ", *Actes de Lecture*, n°81, 2003, pp. 25-35.

BETTELHEIM, B. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, Robert Laffont, 1976.

BOLOGNE, J.C. *Histoire de la conquête amoureuse*, Paris, Seuil, 2007.

BOURDIEU, P. *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, 1992.

BOURDIEU, P. " Champ intellectuel et projet créateur " dans *Les Temps Modernes*, n°246, nov. 1966, pp. 865-906

BOURDIEU, P. "Disposition esthétique et compétence artistique " dans *Les Temps Modernes*, n°295, 1971, pp. 1345-1378.

BOURDIEU, P. " Le marché des biens symboliques " dans *L'année sociologique* n° 22, 1971, pp. 49-126.

BOZON, M. et HERAN, F. " La découverte du conjoint. I. Évolution et morphologie des scènes de rencontre ", *Population*, n° 6, 1987, pp. 943-986.

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

CARADEC, F. *Histoire de la littérature enfantine en France*. Paris, Albin Michel, 1977.

CARLIER, C. *La clef des contes*, Ellipses, Paris, 1998.

CHAILLEY, M. “Des images et des codes chez les enfants de maternelle”*, Argos*, n°32, 2003, p. 54-59.

CHAMBOREDON, J.C. FABIANI, J.L. “Les albums pour enfants. Le champ de l’édition et les définitions sociales de l'enfance”*, Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n° 13, p. 60-80 et n° 14, pp.57-74.

CHANQUOY, L. SWELLER, J. Tricot, A. *La charge cognitive : théories et applications*. Armand Colin, 2008.

CHIROUTIER, E. *A quoi pense la littérature de jeunesse ? Portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l’école élémentaire*, Université de Montpellier 3, 2008.

COLLARD, S. *Représentation du masculin et du féminin dans les manuels scolaires : le cas des manuels de lecture de classe préparatoire*, Master 1 de sociologie, UT2, 2007.

COLIN, D. “ Images de la société et modèles sociaux dans le roman pour les 10-13 ans ”, *Nous voulons lire !* n° 136, 2000, pp. 5 - 11.

COLLIN F, *Le corps des femmes*, Bruxelles, Complexe, 1992.

CONNEL, R W. *Male Roles, Masculinities and Violence : A Culture of Peace Perspective* UNESCO Publishing, 2000.

COQUILLAT, M. *Romans d’amour*, Paris, Odile Jacob, 1988.

COUPPIE, T. et EPIPHANE, D. *“ Des bancs de l'école aux postes de travail… Chronique d'une ségrégation annoncée”*, *Notes Emploi Formation n°6*, Céreq, 2004.

COUTRAS, J. *Crise urbaine et espaces sexués,* Armand Colin, Références, 1996.

CRINON, J. ZARAMON, A. “ La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ? ”, *Cahiers pédagogiques*, n°462, 2008.

CROMER, S. BRUGEUILLES, C. “Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l’école ”, *Travail, genre et sociétés*, n°21, 2009, pp. 107-129

DAFFLON-NOVELLE, A. “ La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants ”, *Revue Suisse des Sciences de l‘Education*, n°24, 2002, pp309-326.

DAFFLON-NOVELLE, A. “ Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone ”, *Swiss Journal of Psychology*, n°61, pp 85-103, 2002.

DAFFLON-NOVELLE, A. et FERREZ, E. “Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques”, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°57, 2003, pp 23-38.

DAFFLON-NOVELLE, A. (dir.) *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* PUG, Vies sociales (coll.), 2006.

DE BEAUVOIR, S. *Le deuxième sexe 2*, Paris, Gallimard, 1949.

DECREAU, L. *Ces héros qui font lire,* Paris, Hachette Education, Didactique, 1994.

DELALANDE, J. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l’enfance,* Presses Universitaires de Rennes, 2002.

DELAMONT, S. *Sex role and the school*. 2 nd ed. London, Methuen, 1990

DEPUY, M. *Le livre, l’image et le récit*, Toulouse, Thèse sous la direction d’Anne Sauvageot, UTM, 2000.

DETREZ, Ch. et SIMON, A. *A leur corps défendant*, Seuil, 2006.

DETREZ, Ch., VANHEE, O. *Les mangados : lire des mangas à l'adolescence*, BPI/Centre Pompidou, 2012

DIRKX, P. *Sociologie de la littérature*. Paris, Armand Colin, 2000.

DOWLING, C. *Le complexe de Cendrillon*, Paris, Grasset, 1982.

DUDEZ, V. *Les objectifs de la lecture littéraire au cycle3*, Mémoire de master 1 en sciences de l’éducation, Université de Rouen 2010.

DURU-BELLAT, M. *L’école des filles*, Paris, L’Harmattan, 2004.

ECO. U. *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

ECO, U. *Les limites de l’interprétation*. Ed. Grasset & Fasquelle, Paris, 1992.

ELIAS, N. *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Levy, 1973

ESCARPIT, D. *La littérature d'enfance et de jeunesse*. Paris, PUF, 1981.

ESCARPIT, R. *Sociologie de la littérature*. Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1958.

FABIANI, JL. *Questions d’éthique dans la littérature pour la jeunesse* ; Actes des 10es Journées d’AROLE / Sous la direction de J. Celtin. – AROLE, 1998.

FABIANI, J.L. *Images locales, images globales. Flux, traductions et détournements dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Colloque AROLE, 2005.

FASSA, F. “ Les mêmes formations pour les garçons et les filles ? ” *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, avril 2002, pp. 8-9.

FISCHER, H. Pourquoi nous aimons ?**,** Robert Laffont, 2006.

FORQUIN, J.C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques: Présentation et choix de textes*, De Boeck, 1997.

GAIOTTI, F. Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Interférences », 2009.

GAUTHIER, R. SEPTOURS, G. *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, La documentation française, février 2003.

GAYET, D. *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan, 1998.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*, Pédagogies en développement Pratiques méthodologiques, De Boeck, 1990.

GIANINI BELOTTI, E. *Du côté des petites filles*, Paris, Editions des femmes, 2009.

GIRARD, A. *Le choix du conjoint, une enquête psycho-sociologique en France*, cahier 70, 3ème édition Paris, INED PUF, 1964.

GOIGOUX, R. CEBE, S. *Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Paris, Retz, 2011.

GOFFMAN, E. *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La Présentation de soi*, Éditions de Minuit, coll. Le Sens Commun, 1973.

GOFFMAN, E. "La ritualisation de la féminité", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°14, 1977, pp. 34-50.

GOFFMAN, E. *L'arrangement des sexes*, Paris, La dispute, coll. Le genre du monde, 2002.

GOFFMAN, E. *Le cadre de l'expérience*, Paris, Ed. de Minuit, coll Le sens commun, 1991.

GOLDMANN, L. *Pour une sociologie du roman*, Gallimard, Paris 1964.

GOMBROWICZ, W. *Yvonne, princesse de Bourgogne*, Acte-Sud papiers, 1998.

GUIONNET, C. NEVEU, E. *Féminin/Masculin. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin (Collection U), 2004.

GREIMAS, A.J. *Du Sens, II*, Paris, Seuil, 1970.

GREIMAS, AJ. *Sémantique structurale*, Paris Larousse, 1996.

HAZARD, P. *Les Livres, les enfants et les hommes*, Editions contemporaines Boivin, 1932.

HEILBRUNN B. *Les pouvoirs de l'enfant-consommateur*, *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?*, F. de SINGLY (dir.), Paris, Encyclopaedia Universalis, 2004, pp.49-62.

HEINICH, N. *Les Ambivalences de l'émancipation féminine*, Paris, Albin Michel, coll. Bibliothèque Idées, 2003.

HEINICH, N. *Etats de femmes. L'identité féminine dans la fiction occidentale*, Paris, Gallimard, 1996.

HERITIER, F. *Masculin/Féminin II*, Paris, Editions Odile Jacob, 2002

HOUYEL, C. et POSLANIEC, C. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette éducation 2002.

JAUSS, H.R. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

JARLEGAN, A. *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, Thèse en sciences de l'éducation sous la direction de M. Duru-Bellat et M. Fayol, Université de Bourgogne, 1999.

JOUVE, V. *La lecture*. Edition Hachette livre, Paris, 1993.

KAUFMANN, J.C. *Corps de femmes, regards d'hommes*, Paris, Nathan, 1998.

KAUFMANN, J.C. *Premier matin*, Paris, Armand Colin, 2002.

KAUFMANN, J.C. *Sociologie du couple*, Paris, Puf, 2002.

KEOHANE, NANNERL, O. ZIMBALIST-ROSALDO, M. *Feminist theory: a critique of ideology*. University of Chicago Press, 1982.

KERBRAT ORECHIONNI, C. *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 1986.

KUNDERA, M. *L'Art du roman,* Paris*,* Gallimard, 1986.

LAHIRE, B. *La Raison des plus faibles*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993. Voir particulièrement le ch. VI.

LAHIRE, B. *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, 1995.

LAHIRE, B. *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires - Sociologie de l'échec*, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

LAHIRE, B. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu - Dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 2001.

LAMPHERE, L. ZIMBALIST ROSALDO, M. *Women, Culture, and Society*. Stanford University Press. Stanford, 1974.

LAPEYRE N. et al., *Les problématiques de recherche féministe à l'épreuve du terrain*, Empan, n° 53, 2004, pp. 106-114.

LAURENS, C. *L'amour*, P.O.M, 2003, cité par Simon et Detrez.

LE BRETON D. *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*, Paris, Armand Colin., 1998.

LE FEUVRE, N. "La féminisation de la profession médicale en France et en Grande-Bretagne : voie de transformation ou de recomposition du genre" dans P. Aiach et al., *Femmes et hommes dans le champ de la santé*, Rennes, 2001, pp. 197-228.

LE FEUVRE, N. (dir.) “Le genre : de la catégorisation des sexes” Numéro spécial *d’UTINAM Revue de sociologie et d’anthropologie*, n° 5, 2002.

LE FEUVRE, N. “Le genre comme outil d’analyse sociologique”, dans D. Fougeyrollas-Schwebel et al., *Le genre comme catégorie d’analyse, sociologie, histoire, littérature*, Paris, L’Harmattan, coll. Bibliothèque du féminisme, 2003, pp. 39-52.

LE FEUVRE, N. *Penser la dynamique du genre : parcours de recherche*, dossier pour l’habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse-Le Mirail, Institut des sciences sociales, 2003.

LELIEVRE, F et C. *L’histoire des femmes publiques*, Paris, PUF, 2001.

LORENZI-CIOLDI, F. *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines,* Presses Universitaires de Grenoble, 1988.

LUKACS, G. *Problèmes du réalisme,* Paris, 1975.

LURIE, A. *Ne le dites pas aux grands. Essai sur la littérature enfantine*, Paris, Rivages, 1991.

MACCOBY, E. “Le sexe, catégorie sociale”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°83, 1990, pp.16-26.

MACKAY, J. LABERGE, S. “Sport et masculinités”, *Le genre du sport* revue Clio n°23, 2006, p 239-267

MAIGRET, E. “Strange grandit avec moi. Sentimentalité et masculinité chez les lecteurs de bandes dessinées de super héros”*, Réseaux*, 1995, volume 13 n°70. pp. 79-103.

MAILLOCHON F. “Le jeu de l’amour et de l’amitié au lycée : mélange des genres”, *Travail, genre et sociétés*, n°9, 2003, pp.111-135.

MANGUEL, A. *Une histoire de la lecture*, Paris, Actes sud, 1998.

MARCOIN, F. *La Comtesse de Ségur ou le bonheur immobile*, Thèse de doctorat, Lille 3,1999.

MARRO, C. “Dépendance et indépendance à l’égard du genre. Penser l’égalité des sexes au delà de LA différence”, *La formation et le genre*, Recherche et Formation n°69, ENS éditions, 2012

MILL, J.S. *L'assujettissement des femmes,* traduction de Cazelles. Paris, Cuillaumin et cie, 1869

MONTAIGNE, M. *Extraits Pédagogiques*, Les classiques pour tous n°184, Hatier, 1938.

MOSCONI, N. *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, coll. Le pédagogue, 1989.

MOSCONI, N. *Femmes et savoir*, Paris, L’Harmattan, 1994.

MUCHIELLI, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.

MUSIAL, M. PRADERE, F. TRICOT, A. *Comment concevoir un enseignement*. De Boeck, 2012.

OCTOBRE S. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.

OCTOBRE, S. DETREZ, C., MERCKLE, P., BERTHOMIER, N. L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, coll. Questions de culture, 2010.

OCTOBRE, S (dir.). *Enfance et culture*, Paris, Ministère de la culture DEPS, 2010.

OVIDE, *L'art d'aimer*, Paris, Folio Gallimard 1974.

PASSERON, J.C. *Le chassé-croisé des œuvres et de la sociologie*, dans Moulin, Sociologie des arts, 1986.

PASTOUREAU, M. *L'Étoffe du diable, une histoire des rayures et des tissus rayés*, éditions du Seuil, collection Point Essais, Paris, 1991.

PEQUIGNOT, B. *La relation amoureuse. Analyse sociologique du roman sentimental moderne*, Paris, L'Harmattan, 1991.

PERRIN, R. *Un siècle de fictions pour les 8 à 15 ans : à travers les romans, les contes, les albums et les publications pour la jeunesse,* Paris, L'Harmattan 2001.

PERROT, J. *Recherche et littérature de jeunesse en France*, *BBF***,** 1999, n° 3, p. 13-24 [en ligne] <http://bbf.enssib.fr/> Consulté le 14 août 2013.

PERROT. M. *Il était une fois… l'histoire des femmes*, Evreux, Editions Lunes, 2001.

POPELARD, M.D. " Les deux socialités de l'énonciation artistique ", dans FAGOT, S. et UZEL, JP. (dir.), *Énonciation artistique et socialité*, *Actes du colloque international de Montréal des 3 et 4 mars 2005*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 97, coll. Sociologie des arts.

POSLANIEC, C. *L'évolution de la littérature de jeunesse, de 1850 à nos jours au travers de l'instance narrative.* Thèse de doctorat sous la direction de Jean Perrot, 1996.

PROPP, V. *Morphologie du conte*. Paris, Seuil, coll. Points Essai, 1970.

RESMOND-WENZ, E. *De quelques amours et amoureux célèbres*, Spirale, n°28, 2004.

REUTER, Y. *Enseigner et apprendre à écrire* Paris, ESF éditeur, coll. didactique du français, 2000.

REUTER, Y. *L'analyse du récit*, Paris, Nathan Université, collection 128, 2000.

RIGNAULT, S. RICHERT, Ph., Rapport au Premier ministre, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires,* Paris, La Documentation française, 1997.

ROGERS, R. et HOUBRE, G. *La Discipline de l'amour. L'éducation sentimentale des filles et des garçons à l'âge du romantisme*, Plon, coll. Civilisations et Mentalités, 1997.

ROSELLI, M.A. Enfance & Cultures Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010 http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/

ROSIER, J.M. POLLET, M.C, " Pour une influençologie lecturale ", in Dufays, Gemenne, Ledur (éds), *Pour une lecture littéraire*, De Boeck-Duculot, 1996, pp. 290-300.

RUEL, S. " Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans : son implication dans le mode de construction identitaire de genre"*, Recherches en Éducation*, n° 7, 2009, pp. 120-128.

SAUVAGEOT, A. "Archétypes " dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, pp17-19.

SAUVAGEOT, A. *Figures de la publicité, figures du monde*, Paris, PUF, 1987.

SAUVAGEOT, A. *Voirs et Savoirs, Esquisse d'une sociologie du regard*, Paris, PUF, 1994.

SCHÆFFER, J.M. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris, Seuil, 1989.

SIROTA R. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006.

SMADJA, I. *Le temps des filles*, Paris, Puf, 2004.

SORIANO, Marc. *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Paris, Flammarion, 1975.

SIROTA, R. *L'anniversaire, un manuel de civilité de l'enfance contemporaine, Éléments pour une sociologie de l'enfance,* Presses universitaires de Rennes, 2006.

SORIANO, Ma, *Le Guide de littérature de la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1974.

SORIANO, Mi. " Violence, érotisme, pornographie : technologies du genre dans les genres policier et érotique ", dans *Lectures du genre n° 5 : Lectures théoriques, approches de la fiction*, UTM, 2008.

SCHNEIDER, J.B. *Projet lecteur* Accès éditions, 2011.

STENDHAL, *De l'amour*, Paris, Garnier Flammarion, 1965.

SULEIMAN, S. *Le roman à thèse ou l'autorité fictive,* Paris, PUF écriture, 1983.

TAUVERON, C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà,* INRP, Paris, 2001.

TAUVERON, C. *Lire la littérarure à l'école*, Paris, Hatier pédagogie, 2006.

TURIN, A. CROMER, S. *Que voient les enfants dans les livres d'images ? des réponses sur les stéréotypes*, Du côté des filles, 1998.

VINCENT, L. *Comment devient-on amoureux ?* Essai, Odile Jacob, 2004.

WATY, B. “Y a Dora sur mes chaussettes ! Rapports à la lecture des 3-6 ans et leurs représentations sur le monde du livre ? ” in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/waty.pdf, Paris, 2010.

ZAIDMAN, C. *La mixité à l’école primaire*, Paris, L’Harmattan, 1996.

Lire est le propre de l’Homme, témoignages et réflexions de cinquante auteurs de livres pour l’enfance et la jeunesse, Paris, L’école des loisirs, 2011.

Le ministère de l'Éducation nationale a publié en août 2002, puis réactualisé à la rentrée 2007 une liste de référence de 300 œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3, (La liste a été amendée en mars 2013).

L'objectif nettement affiché du ministère de l'Education Nationale est *d'aider à comprendre le monde, " faire évoluer les représentations, projeter les élèves dans l'avenir, leur transmettre des valeurs, les aider à construire un idéal "* grâce aux valeurs présentes dans les œuvres de littérature de la liste de références. La littérature est ici considérée comme " *une chance de façonner concrètement et en profondeur les valeurs au-delà des déclarations de bonnes intentions.* "

Tout élève du CE2 au CM2 lit des ouvrages de la liste Education Nationale. Pour les enseignant.e.s c'est un gage de sérieux. De plus, il n'y pas de risque de contestation par les familles du choix de l'œuvre. Enfin les livres coûtent chers. Il s'agit donc pour une école d'un investissement à long terme qui doit être consensuel au niveau de l'équipe pédagogique.

Dans certains milieux, les élèves ne connaîtront et ne liront que des livres de la liste de référence.

Il semble alors légitime de s'interroger sur les valeurs présentées aux élèves et, dans le cadre de cette thèse, plus particulièrement sur les modèles amoureux qui sont proposés aux jeunes lecteurs et aux jeunes lectrices.

Notre étude porte sur les 115 ouvrages de cette liste qui mettent en scène des situations d'émois amoureux. Cela va d'une simple réplique par exemple celle du bûcheron dans *le Magicien d'Oz* qui rencontre " *... une jeune fille très belle ... très vite je me mis à l'aimer de tout mon cœur* ", à un roman tout entier *Je suis amoureux d'un tigre* de Paul Thiès par exemple. Cela concerne tous les genres littéraires : albums, bandes dessinées, contes, romans, théâtre.

Aujourd'hui, la réalité amoureuse et sexuelle évolue dans notre société, qu'il s'agisse de divorce, vie en couple, pacte civil de solidarité ou affirmation des orientations sexuelles. Comment, à travers l'étude de la littérature de jeunesse, analyser la permanence du modèle amoureux illustré par le couple "bonne ménagère, prince charmant " et les transformations ou les déclinaisons de ce modèle ? Les livres pour la jeunesse enregistrent-ils ces changements ? Les reflètent-ils ? Comment et jusqu'où ? Les valeurs et les modèles amoureux mis en scène sont-ils différents selon le sexe du personnage ?