

Dossier Littérature

DOC 1 : Gaël Pasquier, « Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire : quelle place pour les garçons ? » in *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Sylvie Ayrat et Yves Raibaud (dir.), MSHA publications, 2014.

La mise en avant des femmes et des filles, principalement dans des rôles considérés comme atypiques pour leur sexe, ne vise bien entendu pas à rendre les garçons et les hommes à leur tour invisibles. Toutefois, leur présence est souvent considérée comme une occasion de remettre également en cause les critères traditionnels de la masculinité :

J'ai jamais lu les textes sur l'homosexualité, je sais qu'il en existe ; il y a un livre *Talents hauts* qui parle d'un petit garçon qui a les cheveux longs [Lacombe 2010] mais c'est juste parce que son papa est flamenquiste ; mais ça aborde quand même la différence, ce qui est quand même essentiel et qu'il est rejeté parce qu'il est différent et qu'il a les cheveux longs (Corine).

Cet album est l'occasion de questionner les signes extérieurs de masculinité et leur contingence selon les lieux, les époques et les milieux sociaux, en évoquant Tarzan, les Indiens d'Amérique mais aussi Louis XIV. Car si les hommes sont plus nombreux, exercent des professions et des activités plus variées et davantage valorisées, il n'en reste pas moins que la production littéraire présente peu d'hommes ou de garçons exerçant des activités ou présentant des traits de caractère ou de comportements habituellement considérés comme féminins (Dafflon Nouvelle 2006, p. 316). Aussi, même si les livres récents montrent davantage d'hommes dans des activités récréatives avec leurs enfants, ceux-ci adoptent bien souvent des rôles conformes aux stéréotypes de sexe : les garçons vivent plus d'aventures et font plus de bêtises que les filles qui portent davantage attention à leur apparence par l'intermédiaire du déguisement ou de la coquetterie (Brugeilles, Cromer et Cromer, p. 285). Toutefois, les garçons prennent comme les filles part à la vie familiale puisqu'ils participent également (mais un tout petit peu moins) aux tâches ménagères, contrairement aux hommes qui en sont quasiment toujours exclus (p. 286).

La possibilité de rencontrer des modèles masculins diversifiés constitue donc pour eux aussi un enjeu éducatif, d'autant que leur situation, lorsqu'il s'agit de transgresser les rôles de sexe, n'est pas symétrique de celle des filles. L'association qu'effectue spontanément Corine avant de se reprendre, entre l'homosexualité et un livre dans lequel il n'en est absolument pas question ni dans le texte, ni dans les images, est à ce titre révélatrice. Elle est régulière par ailleurs dans les entretiens dès que sont évoqués des garçons ou des hommes peu conformes aux masculinités hégémoniques, alors qu'elle ne l'est pas lorsqu'il s'agit d'évoquer symétriquement

la situation des filles. L'homosexuel est en effet conçu comme le repoussoir de la masculinité traditionnelle. Adopter pour un homme les attributs du féminin correspond donc bien souvent à s'exposer au mépris et à la violence dont sont également victimes les femmes.

DOC 2 : Brugeilles C., Cromer S. et Panissal N., « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés* 2009/1, n°21, p. 107-129

La liste d'oeuvres littéraires pour l'enseignement primaire (cycle 3) proposée en 2002 a été accompagnée de textes officiels affichant des objectifs ambitieux, tant culturels que civiques, de formation à la citoyenneté sur la base d'une culture partagée, à un moment où l'égalité des filles et des garçons constitue pour l'Éducation nationale une obligation légale et une mission fondamentale. Il était donc important de saisir les représentations du masculin et du féminin que véhicule cette sélection d'ouvrages et d'analyser quantitativement comment est « dite » la différence des sexes à l'aune du principe d'égalité.

Premier constat, si l'humanité compte à égalité des hommes et des femmes, tel n'est pas le cas dans la littérature proposée. Dans la « population » des personnages, le sexe masculin règne en maître, quel que soit le décompte, quelle que soit la scène : majorité de personnages masculins, que ce soit chez les protagonistes ou les figurants, davantage de personnages masculins par histoire, places de premier plan réservées en priorité aux personnages masculins. Comme dans une précédente recherche sur les albums illustrés, les petites filles sont souvent le personnage manquant [Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002]. De surcroît, si les personnages masculins et féminins se côtoient dans une majorité des histoires, cette co-présence est trompeuse : ce n'est pas une mixité égalitaire. La prédominance masculine numérique s'accompagne d'une dominance sur l'autre sexe, révélée par l'étude des personnages qui en sont les héros. Enfin, les personnages féminins peuvent être complètement absents d'une histoire, quelques oeuvres illustrant des univers exclusivement masculins.

Quant aux portraits des protagonistes, la variété des traits de caractère recensés pour les personnages masculins contraste avec leur concentration sur quelques qualités pour les femmes et les filles. Il n'y a pas d'opposition radicale entre les sexes, mais certains traits de caractère demeurent « figés » : le côté affectif des femmes, la propension à être amoureuse des filles. De plus, les rares filles présentes se doivent d'être exemplaires. Une rupture certaine par rapport à des modèles traditionnels apparaît mais des résistances, là aussi plus marquées pour les femmes que pour les hommes, sont évidentes dans l'inscription sociale et spatiale des personnages. Les femmes sont plutôt ancrées dans la sphère privée, leur activité professionnelle est rare et de surcroît limitée à des domaines traditionnellement féminins. Les hommes, quant à eux, ne sont pas exclus de la sphère privée mais ils sont bien plus souvent inscrits dans le monde du travail. Les différences soulignées entre personnages masculins et féminins sont encore accentuées par le déséquilibre numérique en faveur des premiers (il y a 258 personnages masculins et seulement 114 personnages féminins parmi les protagonistes des histoires). Dans leurs lectures, les élèves vont « rencontrer » deux fois plus de figures masculines présentées, qui plus est, dans des situations plus variées que les personnages féminins. Ainsi peut-on appliquer, à la société présentée dans les ouvrages, le verdict de Christian Baudelot et Roger Establet [2007] : « En matière de mixité, le paysage de la société mondiale, sans demeurer totalement immobile, ne se meut qu'avec majesté » (p. 32).

Il y a des contradictions indéniables entre le choix des oeuvres et les ambitions de lutte contre les inégalités entre les sexes qu'affiche le ministère de l'Éducation nationale. En dépit des objectifs annoncés, les responsables du choix des ouvrages recommandés semblent ne pas s'être intéressés à la valeur égalité des sexes. Ont-ils pensé que le masculin pouvait servir de modèle neutre ? Mais comment transmettre des valeurs d'égalité aux petits garçons en leur donnant à voir des mondes où les partenaires féminines en position égalitaire sont rares ? Les petites filles, quant à elles, manquent de modèles d'identification directs et elles sont renvoyées, « en creux », à une place secondaire par leur nombre et par leur rôle. Elles sont aussi invitées à se projeter dans une vie adulte tournée vers la famille. Des études ont montré que, non seulement les enfants ont conscience des normes véhiculées [Cromer, 2007] mais que, comme le rappelle la revue de la littérature faite par Anne Dafflon Nouvelle [2003, 2006], les différences quantitatives et qualitatives ont des effets sur eux. Selon cette auteure [Dafflon Nouvelle, 2003] : « Tout d'abord, 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. En effet, les enfants préfèrent lire un livre dont le personnage principal est du même sexe qu'eux-mêmes. Par voie de conséquence, cet éventail plus restreint de modèles d'identifications et de références peut provoquer une baisse de l'estime de soi » (p. 5). De plus, en ce qui concerne leur orientation professionnelle, « leurs difficultés de transgresser les modèles traditionnels proviennent en partie des rôles pour le moins stéréotypés et peu variés associés aux personnages de femmes dans les livres pour enfants » [Dafflon-Nouvelle, 2006, p. 318]. Pour estimer l'influence des livres analysés dans cet article, il faudrait avoir des données sur l'usage et sur le mode d'utilisation de la liste de référence. Ces informations ne sont pas disponibles, cependant ces représentations sexuées inégalitaires viennent renforcer le sexisme des manuels scolaires [Fontanini et Panissal, 2008 ; Fontanini, 2007 ; Tisserand et Wagner, 2008]. Ainsi, nombre d'ouvrages proposés aux élèves sont loin de répondre aux exigences de la promotion de l'égalité entre les sexes et du refus des stéréotypes.

DOC 3 : Christine Morin-Messabel et Severine Ferrière, « Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte », in *A l'école des stéréotypes*, Christine Morin-Messabel et Muriel Salle, (dir.), L'harmattan, 2013.

Réactions face aux situations stéréotypées, contre-stéréotypées et neutres

Après la lecture d'albums contre-stéréotypés, les enfants, filles comme garçons, ont donc la possibilité de retenir des situations très stéréotypées, des situations contre-stéréotypées, des situations neutres, ou bien de transformer l'histoire.

La princesse et le dragon est une histoire qui serait très stéréotypée si les rôles de princesse et de prince n'étaient pas inver-

sés. Face à ce personnage féminin en situation contre-stéréotypée, on observe que les garçons, de manière très majoritaire (tous sauf deux garçons), ont retenu la scène avec le dragon qui brûle les forêts, avec le feu, en omettant pour une bonne part l'action, essentielle : la ruse de la princesse. Les deux autres garçons ont retenu soit le prince et la princesse parce qu'ils sont beaux (tous les deux), soit la princesse à la fin de l'histoire, qui ne ressemble plus vraiment à une princesse, raison pour laquelle d'ailleurs Ronald, son prince, ne veut plus l'épouser.

On observe du côté des filles le même filtre sélectif stéréotypique, puisque quasiment la moitié d'entre elles a dessiné le prince et la princesse en situation initiale, donc sur le point de se marier. Malgré l'effet de récence, il s'agit de la scène stéréotypée qui reste saillant, au point même qu'une des filles modifie l'histoire en expliquant que son moment préféré est lorsque le prince et la princesse se marient à la fin.

Un heureux malheur fonctionne avec une structure identique, mais une histoire particulièrement stéréotypée basée sur une inversion des rôles traditionnels des personnages principaux. On observe également une sorte d'évacuation des situations contre-stéréotypées. On peut noter que l'héroïne de l'histoire n'est jamais représentée seule, aussi bien chez les garçons que les filles, mais toujours dans son rôle de mère des petits rats. Dans la majeure partie des cas, filles comme garçons ont retenu la péripétie principale, en justifiant ce choix par les beaux dessins, et l'élément « eau » qu'ils et elles aiment bien. Toutes les

actions de la mère, et en miroir les non-actions du père, parfaitement contraires aux premières scènes de l'histoire, sont comme diluées dans cet événement perturbateur. Les deux sujets, deux filles, qui sont restées focalisées sur les stéréotypes, ont retenu les situations impliquant le père de famille. On peut penser soit que l'action neutralise les contre-stéréotypes, mais pas systématiquement les stéréotypes. On s'aperçoit en tout cas que les filles ont un comportement plus rigide face aux stéréotypes, dans le sens où elles les conservent plus en mémoire.

Les deux derniers albums partagent une même structure narrative, suscitent le même type de réactions chez les garçons et chez les filles. En effet, dans *Quand Lulu sera grande*, une palette de situations plus ou moins stéréotypées est proposée. Le choix des garçons est assez orienté vers des situations stéréotypées, ou en tout cas vers des personnages secondaires plutôt « masculins », principalement le dragon. De manière symétrique, les filles ont retenu Lulu et son amoureux.

En revanche, la plupart des remarques concernant le moment préféré de cet album sont plutôt neutres : il s'agit de représentations de l'héroïne aussi bien pour les garçons que pour les filles, mais aussi de remarques qui ont trait au caractère esthétique des dessins, des couleurs.

Une fille met là aussi en place une stratégie de type défensif contre les stéréotypes, en dessinant « un » chevalier qui est « beau », alors qu'il s'agit de l'héroïne Lulu. Dans le déroulement de l'histoire, on ne peut pas voir ses cheveux longs et sous une armure il peut s'agir d'un garçon comme d'une fille.

Le dernier album étudié fonctionne sur un contre-stéréotype en lien avec les « apparats », puisqu'il s'agit d'un petit garçon avec les cheveux longs. Nombre d'exemples d'hommes aux cheveux longs sont présentés aux élèves, mais Tarzan reste le plus saillant pour les garçons. Les filles aussi puisent dans la palette de situations stéréotypées de l'album. Plus de la moitié d'entre elles ont dessiné Loris et son amoureux. Un garçon a dessiné la scène où il est pris pour une fille, et il a trouvé ça « rigolo ». Enfin une fille a, de nouveau, dessiné « la fille qui a des longs cheveux », alors qu'il s'agit bien d'un garçon tout au long de l'histoire.

DOC 4 : Marion Coste, « De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : la littérature et l'égalité fille-garçon », *Le français aujourd'hui* 2017/2 (N° 197), p. 109-118.

J'ai ensuite enseigné dans un deuxième lycée, dont les élèves viennent de milieux sociaux très variés. Ma classe de Première ES était composée d'élèves issus de classes moyennes ou défavorisées. J'ai proposé une séquence sur *Les Liaisons dangereuses* de Laclos, en axant ma lecture sur le personnage de la marquise de Merteuil. J'avais proposé cette séquence dans le précédent lycée, mais j'ai modifié mon axe d'approche en me concentrant plus sur le personnage de la marquise, dans l'idée de répondre plus exactement aux exigences du programme, qui demande qu'on travaille la notion de personnage romanesque. J'ai essayé d'amener les élèves à avoir un regard nuancé sur ce personnage, à la fois bourreau et victime. Nous avons interrogé la dimension moralisante de la fin du roman⁴ : suffit-elle à annuler le pouvoir de fascination qu'a exercé le personnage de la marquise, et ce personnage est-il réellement décrédibilisé ? Les garçons ont adopté une posture très scolaire, tentant de répondre à mes questions selon les attentes qu'ils me supposaient : ils m'ont dit que la marquise était aussi la victime d'une société misogyne, qu'elle était cruelle parce qu'on ne lui laissait pas assez de liberté. Je n'ai pas eu la sensation de les toucher vraiment. Du côté des filles, c'était plus compliqué. Il m'a été très difficile d'instaurer le dialogue. Plusieurs fois pourtant, j'ai surpris, en début de cours ou dans le couloir, des conversations entre ces jeunes filles à propos de M^{me} de Merteuil : entre elles, elles osaient lui trouver des circonstances atténuantes, et même parfois la défendre. Sans doute ces jeunes filles ont-elles fait en sorte que je surprenne ces conversations. C'était peut-être un moyen de communiquer avec moi aussi.

Mais, une fois le cours commencé, elles avaient des réactions plutôt hostiles. [...]

C'est autour du personnage de Cécile de Volanges que la parole s'est en partie débloquée. Ce personnage de jeune fille innocente et naïve, trompée et séduite par la Marquise et le Vicomte, a ému les élèves. Nous avons étudié dans le détail la lettre dans laquelle le Vicomte explique comment il est parvenu à avoir une relation sexuelle avec Cécile, et la lettre où la jeune fille raconte aussi cette expérience à la Marquise. Nous nous sommes demandé s'il s'agissait d'un viol, nous en avons conclu que oui, puisque Cécile avait tenté de repousser le Vicomte. Les élèves ont dit que peut-être, Cécile racontait qu'elle avait eu du plaisir pour se protéger et ne pas regarder en face la violence qu'elle avait subie. Certains ont fait valoir qu'elle avait quand même confié une clef à Valmont, qu'elle n'avait pas été très prudente. Je leur ai alors donné les textes de Laclos sur l'éducation des filles, dans lesquels il déclare que le couvent rend les filles trop naïves et ne les prépare pas à la vie en société. Par rapprochement avec ces nouveaux textes, les élèves ont compris en quoi Cécile était une victime de la société misogyne de l'époque. Pour nourrir le débat, les élèves ont rappelé que Cécile finissait sa vie dans un couvent, en émettant l'idée que la société la cachait et refusait de voir le mal qu'elle avait fait à cette jeune fille, puisque même sa mère renonce à comprendre et préfère sauver les apparences, alors qu'elle souffre beaucoup de ne plus voir sa fille.

L'étude de la fin du roman a été le moment le plus riche. Cela vient très certainement du fait que, prenant acte de leur résistance à ma vision de la Marquise de Merteuil, j'ai laissé le débat beaucoup plus ouvert. Pour rappel, à la fin du roman, Cécile a fait une fausse couche et est allée se réfugier dans un couvent ; la Présidente de Tourvel, que le Vicomte a séduite puis abandonnée, est morte de chagrin. Le Vicomte est tué par Danceny, lequel a été manipulé par la Marquise. Avant de mourir, le Vicomte livre sa correspondance avec la Marquise, révélant au grand jour le libertinage de cette dernière, qui est alors forcée de s'exiler. De plus, elle est atteinte par la petite vérole, qui l'a défigurée. La seule personne à posséder la correspondance de Danceny et de Valmont, et à comprendre toute l'histoire, c'est alors la vieille tante de Valmont, Madame de Rosemonde. Or il a été suggéré plusieurs fois dans le roman qu'elle n'a pas toujours été un modèle de vertu, et elle se montre d'une grande indulgence face à l'infidélité de Madame de Tourvel. C'est pourtant elle qui conserve une forme d'autorité morale : elle conserve les lettres de tous les personnages, est la seule à connaître toutes les intrigues et choisit de pardonner à Danceny le meurtre de Valmont.

J'ai demandé aux élèves si cette fin était moralisante, condamnait le libertinage et asseyait, au bout du compte, la morale aristocratique qui prescrit aux femmes la vertu. Leur réponse spontanée a été positive : selon eux, le Vicomte de Valmont était une victime, la marquise l'avait manipulé et lui avait fait perdre la Présidente de Tourvel. Nous avons cherché ensemble des éléments du roman qui permettaient de confirmer cette réponse avant de mettre au jour des incohérences : pourquoi la figure

de sagesse est-elle Rosemonde plutôt que Mme de Volanges, la mère de Cécile, qui incarne une plus grande pureté morale ? Pourquoi Valmont est-il quasiment sanctifié, en tout cas pardonné de tous, alors qu'il a poussé une femme à la mort et une autre à la vie recluse ? Pourquoi Cécile, qui a elle aussi été victime des manipulations des deux libertins, n'est-elle pas pardonnée comme Valmont ? Pourquoi la société, capable de réintégrer symboliquement le Vicomte en le considérant comme une victime, force-t-elle Cécile à se cacher dans un couvent ? La différence de traitement entre Valmont et Merteuil, le sort terrible de l'innocente Cécile et la sagesse indulgente de Rosemonde ont permis aux élèves de comprendre que le message de Laclos restait ambigu, et qu'il était porteur de critiques à l'égard du fonctionnement misogyne de cette société. En dépit des tensions suscitées par cette lecture centrée sur le personnage de Mme de Merteuil, trop radical pour beaucoup de mes élèves, le texte littéraire a provoqué une posture empathique à l'égard de Cécile de Volanges. Leur tendresse pour ce personnage a amené les élèves à dépasser leurs positions assez manichéennes du début de la séquence. L'ambiguïté de la fin a ouvert le débat. Sans remettre frontalement en cause le principe moral de la fidélité conjugale ou de la pudeur, l'étude de la fin a poussé les élèves à constater une disparité de traitement et de punition entre les personnages féminins et masculins, et donc, finalement, la misogynie de la société décrite.