Représentations multidimensionnelles de la figure enseignante dans les albums de jeunesse du coin-lecture

ROUPRICH, Natacha

Abstract

Le but de cette contribution est d’examiner les représentations multidimensionnelles de la figure enseignante véhiculées par les albums de jeunesse dans les coins-lecture. Les résultats démontrent que les enseignantes sont jeunes, jolies et gentilles, aimant leurs élèves et leur inspirant en retour une grande affection. Illustrées sur le seuil de la porte, elles prennent le relais du rôle éducationnel des parents. Elles mettent en place des activités créatrices multiples et réconfortent les élèves à travers de nombreux comportements affectifs. Les enseignants apparaissent sous les traits de personnages sévères, autoritaires, exigeants, voire abusifs. Inspirant la crainte ou la révolte des élèves pour cause d’une discipline extrémiste, ils enseignent majoritairement le français et les mathématiques. Dotés d’un physique disgracieux, ils sont peu enclins aux gestes affectifs. Ainsi, ce mémoire montre une asymétrie criante, tant quantitative que qualitative, dans les représentations des deux sexes qui font perdurer les nombreux stéréotypes sexistes.

Reference


Available at:
http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17606

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.
Représentations multidimensionnelles de la figure enseignante dans les albums de jeunesse du coin-lecture

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L’OBTENTION DE LA LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT

PAR

Natacha Rouprich

DIRECTEUR DU MEMOIRE
Christophe Ronveaux

JURY
Sandrine Aeby
Isabelle Collet

GENEVE Juin 2011
RESUME

Le but de cette contribution est d'examiner les représentations multidimensionnelles de la figure enseignante véhiculées par les albums de jeunesse dans les coins-lecture.

Les résultats démontrent que les enseignantes sont jeunes, jolies et gentilles, aimant leurs élèves et leur inspirant en retour une grande affection. Illustrées sur le seuil de la porte, elles prennent le relais du rôle éducationnel des parents. Elles mettent en place des activités créatrices multiples et réconfortent les élèves à travers de nombreux comportements affectifs. Les enseignants apparaissent sous les traits de personnages sévères, autoritaires, exigeants, voire abusifs. Inspirant la crainte ou la révolte des élèves pour cause d'une discipline extrémiste, ils enseignent majoritairement le français et les mathématiques. Dotés d'un physique disgracieux, ils sont peu enclins aux gestes affectifs.

Ainsi, ce mémoire montre une asymétrie criante, tant quantitative que qualitative, dans les représentations des deux sexes qui font perdurer les nombreux stéréotypes sexistes.
Table des matières

1. Introduction ........................................................................................................................................5
   1.1 Choix du sujet .................................................................................................................................5
   1.2 Problématique .................................................................................................................................6
   1.3 Structuration de la recherche ..........................................................................................................7

2. Cadre conceptuel, théorique et contextuel ......................................................................................9
   2.1 Les bibliothèques en contexte scolaire .........................................................................................9
       2.1.1 Cent-cinquantaine ans d’histoire pour les bibliothèques en milieu scolaire .......................9
       2.1.2 Bibliothèque de classe et coin-lecture : organisations et utilisations différentes ...............12
       2.1.3 Bibliothèques centres documentaires, scolaires ou municipales : des aides multiples ..........16
   2.2 La littérature de jeunesse ..............................................................................................................19
       2.2.1 Une lente évolution de la littérature de jeunesse .................................................................19
       2.2.2 L’album de jeunesse : interaction du texte et de l’image sur une double page ..................25
   2.3 La figure enseignante ....................................................................................................................29
       2.3.1 La figure est un personnage stéréotypé .................................................................................29
       2.3.2 La figure comme vecteur des rôles identitaires ..................................................................34

3. Méthodologie .....................................................................................................................................37
   3.1 Sélection du matériel .....................................................................................................................37
   3.2 Le codage du matériel ...................................................................................................................38
       3.2.1 Carte d’identité révélatrice des références livresques .........................................................39
       3.2.2 Indices quantitatifs pour cerner les représentations enseignantes ....................................39
       3.2.3 Indices qualitatifs pour étudier les personnages enseignants .............................................40

4. Analyse et discussion des résultats ................................................................................................44
   4.1 Les ouvrages ..................................................................................................................................45
       4.1.1 Un nombre d’ouvrages disparates par classe ........................................................................45
       4.1.2 Plus de personnages enseignants chez le jeune lectorat .......................................................46
       4.1.3 L’activité créatrice majoritairement masculine .................................................................47
   4.2 Le sexe de la figure enseignante ....................................................................................................48
       4.2.1 L’enseignante surreprésentée dans le métier de l’enseignement .........................................48
       4.2.2 Quand les albums rejoignent la réalité ...............................................................................50
   4.3 Le personnage enseignant ............................................................................................................52
       4.3.1 Humain, animal ou imaginaire : trois catégories prédominantes ........................................52
       4.3.2 Anthromorphisme des personnages enseignants : lapin ou ours .......................................53
       4.3.3 Des personnages imaginaires vus comme des ennemis .....................................................55
   4.4 La désignation du personnage enseignant .....................................................................................56
       4.4.1 Nom et prénom pour une relation privilégiée .......................................................................57
       4.4.2 Une fonction professionnelle prépondérante .......................................................................58
       4.4.3 Un titre de civilité pour définir le statut matrimonial ..........................................................59
   4.5 La localisation spatiale .................................................................................................................60
       4.5.1 L’enseignante cantonnée dans un espace clôt .......................................................................60
       4.5.2 Le personnage enseignant comme figure publique ............................................................61
       4.5.3 L’établissement scolaire : lieu privilégié de la présence enseignante ..................................62
   4.6 L’apparence physique ...................................................................................................................64
       4.6.1 La beauté, une caractéristique féminine .................................................................................64
       4.6.2 Souvent de corpulence moyenne .........................................................................................65
       4.6.3 Des hommes grands et forts ...............................................................................................65
       4.6.4 Des enseignantes souvent jeunes, des enseignants souvent vieux .....................................66
5. Conclusion .............................................................................................................. 99

5.1 Quelques profils .................................................................................................. 99
  5.1.1 Jeune, jolie et gentille .................................................................................. 99
  5.1.2 Affreux, autoritaire et agressif .................................................................... 100

5.2 Une formation nécessaire .................................................................................... 102
  5.2.1 Sensibiliser les créateurs ............................................................................. 102
  5.2.2 Former les enseignant-e-s ........................................................................... 102
  5.2.3 Intégration dans les classes ........................................................................ 103

5.3 Promulguer une nouvelle littérature .................................................................. 103
  5.3.1 Albums supports aux réflexions .................................................................. 103
  5.3.2 Albums attentifs aux potentiels féminins ...................................................... 104

5.4 La conscience, mère de toutes les vertus ......................................................... 105

6. Bibliographie ....................................................................................................... 107

6.1 Concernant les bibliothèques de classe ............................................................. 107
6.2 Concernant la littérature de jeunesse et l’album ............................................. 107
6.3 Concernant la représentation de la figure enseignante et la stéréotypie ....... 108
6.4 Concernant la conception de la grille et les résultats de la recherche ......... 109
6.5 Sites internet ..................................................................................................... 111
7. Annexes .............................................................................................................................................112

7.1 Grille analytique .................................................................................................................................112
7.2 Echantillon des albums sélectionnés ....................................................................................................115
  7.2.1 Livres dans les classes de première et deuxième enfantine .........................................................115
  7.2.2 Livres dans les classes de première et deuxième primaire .........................................................116
  7.2.3 Livres dans les classes de troisième et quatrième primaire ........................................................116
  7.2.4 Livres dans les classes de cinquième et sixième ........................................................................117
7.3 Ensemble des ouvrages présents dans les bibliothèques de classe ou coins-lecture ....117
  7.3.1 Classe A ........................................................................................................................................117
  7.3.2 Classe B ........................................................................................................................................118
  7.3.3 Classe C ........................................................................................................................................118
  7.3.4 Classe D ........................................................................................................................................119
  7.3.5 Classe E ........................................................................................................................................120
  7.3.6 Classe F ........................................................................................................................................123
  7.3.7 Classe G ........................................................................................................................................124
  7.3.8 Classe H ........................................................................................................................................127
  7.3.9 Classe I ........................................................................................................................................128
  7.3.10 Classe J ........................................................................................................................................129
  7.3.11 Classe K .......................................................................................................................................131
  7.3.12 Classe L .......................................................................................................................................133
  7.3.13 Classe M .......................................................................................................................................134
  7.3.14 Classe N .......................................................................................................................................136
  7.3.15 Classe O .......................................................................................................................................138
  7.3.16 Classe P .......................................................................................................................................140
1. Introduction

Cette première partie explicite les raisons qui m’ont amené à choisir le sujet de ce mémoire, ainsi que la problématique et les hypothèses retenues. Elle détaille aussi la structure sous-jacente à cette contribution afin de faciliter la compréhension du lecteur.

1.1 Choix du sujet

« Tu as fini ta fiche ma petite Natacha, tu peux prendre un livre dans la bibliothèque ! ». Combien de fois cette proposition à des élèves a-t-elle été prononcée par des enseignant-e-s au cours de leur vie ? Il serait certes prétentieux de les dénombrer tant elles apparaissent, de nos jours, comme une réalité encrée dans les pratiques de classes, comme un habitus enraciné au fonctionnement routinier de l’enseignement genevois.

Toutefois, cet usage qui apparaît comme habituel, n’en est pas moins complexe et problématique. Cette pratique m’a donc interpellée dans la mesure où cette responsabilité m’incombera puisqu’il me faudra, le jour venu, mettre en place ma propre bibliothèque de classe. Si l’institution scolaire a déjà été le centre de plusieurs recherches au sujet des moyens de transmission des valeurs telles que les manuels scolaires, les jeux à l’école, les ouvrages de jeunesse, les ouvrages primés, les albums provenant des bibliothèques de classe n’ont été analysés que trop rarement, alors qu’ils constituent le support au premier contact entre le livre et l’enfant à l’école. Par conséquent, cette recherche s’est donc tournée vers les bibliothèques de classe s’inscrivant ainsi en lien direct avec les pratiques effectives des enseignants.

Une étude sur l’ensemble des personnages apparaissant dans les albums de jeunesse avait été envisagée mais elle a été abandonnée pour des raisons de délai, car, dans le cadre d’un mémoire, le temps à disposition est limité. Il a fallu alors déterminer plus précisément l’objet de l’analyse. Le choix d’un personnage unique n’a pas été sujet à de nombreuses hésitations, car, en tant que future enseignante, il m’est spontanément venu à l’esprit d’analyser la figure enseignante dans les albums de jeunesse. Cette catégorie de personnage est primordiale car elle met en évidence une certaine image des rôles et des actions liées au métier d’enseignant-e présenté aux élèves.
Ainsi, s’il a fallu s’interroger quant au choix du sujet de ma démarche de recherche, vous aurez compris que le but est avant tout d’acquérir une posture critique quant à la mise en place d’une bibliothèque de classe à travers une analyse des contenus des albums, pourvoyeurs de représentations, de modèles et de figures.

1.2 Problématique

Si le corps enseignant n’avait pas, jusqu’à ce jour, l’obligation de mettre en place une bibliothèque de classe ou un coin-lecture, l’introduction du plan d’étude romand semble vouloir harmoniser ces pratiques disparates. En effet, avec de nouveaux objectifs, la présence d’un tel dispositif devient obligatoire. Au premier cycle (allant de la première enfantine à la deuxième primaire), l’axe thématique Accès à la littérature, contient un objectif qui vise à Apprécier des ouvrages littéraires (L1 15). Pour ce faire, l’enseignant-e se doit d’organiser et de faire découvrir à ses élèves une bibliothèque de classe.

### DÉCOUVERTE DE LA BIBLIOTHÈQUE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Organisation et utilisation d’une bibliothèque de classe</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Découverte de la diversité des genres de texte (album illustré, documentaire, bande dessinée,...)</td>
<td>Distinction des ouvrages selon leur genre de texte (album illustré, documentaire, bande dessinée,...)</td>
</tr>
<tr>
<td>Découverte du livre (titre, auteur, illustrateur, édition, résumé,...)</td>
<td>Repérage des caractéristiques propres au livre (titre, auteur, illustrateur, édition, résumé,...)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sensibilisation aux différents supports écrits (journal, livre, affiche,...)</td>
<td>Classement des ouvrages (par thèmes, auteur, édition, collection,...)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Identification de différents supports écrits et de leur utilité (journal, annuaire téléphonique, catalogue, dictionnaire,...)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ainsi, il incombe à l’enseignant-e de favoriser l’exploration et l’appréciation de différents genres et supports textuels à ses élèves, tout en mettant l’accent sur le tri et l’organisation des ouvrages. Certes, le professionnel reste libre de choisir le nombre d’ouvrage qu’il désire faire découvrir, mais ces derniers doivent parcourir une large palette de genres textuels tels que l’album, le documentaire, la bande dessinée, le magazine, ou l’imagier. Il semblerait ainsi qu’il ne soit plus possible, du moins pour l’école primaire, de se passer d’un tel dispositif. Par conséquent, le choix des livres et plus largement les contenus, les thèmes et les valeurs qu’ils véhiculent doivent donc être analysés plus en détail car ils offrent des modèles et une représentation de la société qui seront donnés à voir aux élèves, comme l’affirment les nombreux auteurs, «les livres pour enfants et adolescents sont parmi les agents les plus

Après avoir parcouru les nombreuses études précédentes sur l’analyse des personnages dans les albums de jeunesse, et plus largement dans la littérature enfantine, il s’est avéré qu’elles ne s’étaient jamais centrées sur la représentation de la figure enseignante. Ainsi, la question à laquelle cette recherche tentera de répondre à la question suivante : quelles sont les représentations de la figure enseignante véhiculées par les albums extraits des bibliothèques de classe ou coins-lecture, support privilégié pour les enfants du processus d’identification et d’apprentissage des rôles sexués ?

Si aucune recherche ne s’est penchée sur la représentation de l’enseignant-e dans les albums pour enfants, des études analysant les stéréotypes des personnages féminins dans les ouvrages pour la jeunesse ont mis en évidence l’inégalité des rôles associés aux hommes et aux femmes à travers la persistance de stéréotypes sexistes (Mollo (1969), Rosenberg (1976), Michel (1986), Brugeilles & Cromer (2002), Dafflon Novelle (2002), Ferrez (2002), Gazzola & Kalix (2005). Ainsi, il faut s’attendre ici à retrouver des analogies entre les maîtresses et les personnages féminins d’une part, les maîtres et les personnages masculins d’autre part. L’hypothèse sous-jacente est que les albums accordent une place et des représentations inégalitaires entre les hommes et les femmes en leur attribuant des traits physiques, relationnels, de caractère, des rôles stéréotypés qui diffèrent selon le sexe de l’enseignant-e. L’hypothèse corolaire à cette disparité entre les sexes est que les albums donnent à voir une représentation de la profession qui ne correspond pas à la réalité du métier de la profession mais qui se rattaché à l’image de l’enseignant-e du temps passé.

1.3 Structuration de la recherche

Ce travail va porter sur les albums de jeunesse extraits des bibliothèques de classe ou des coins-lecture, se situant dans un établissement genevois comportant seize classes. L’analyse de ces ouvrages permettra de révéler les représentations de la figure enseignante qu’ils véhiculent. Pour ce faire, deux parties distinctes chronologiquement, mais dépendante l’une de l’autre, servent de trame à la recherche.
Dans un premier temps, les apports théoriques nécessaires à la recherche seront abordés afin de développer les concepts clés permettant de répondre à la question de recherche. C’est autour de celles-ci, que le cadre conceptuel et théorique a été organisé. Dans la première partie se trouvent présentées l’évolution des bibliothèques en milieu scolaire et les sources constituant le corpus de ces dernières. Cela permet d’en comprendre l’évolution ainsi que le statut actuel. Ensuite, le lecteur parcourt la thématique de la littérature enfantine et plus particulièrement le genre de l’album puisqu’il est le support de l’analyse. La troisième partie tente de cerner le concept de personnage et par extension, celui de stéréotypie figurale.

Dans un second temps, les critères d’analyse des ouvrages sélectionnés seront présenté en détail. Il s’agit ici d’expliciter la méthodologie qui a permis la constitution du corpus, ainsi que la grille analytique, support aux analyses des représentations des enseignant-e-s véhiculées à travers les textes et les images des albums.

A partir de cet apport de données, une présentation détaillée des résultats, organisée par thèmes, prendra place. Chaque indice sera parcouru afin d’apprécier les représentations enseignantes à travers ses multiples facettes. Pour permettre une perspective comparative, les représentations tant masculines que féminines ont été prises en considération.

Avant d’entrer dans le sujet à proprement parler, il semble pertinent de rappeler que toutes les sources utilisées sont mentionnées dans les annexes, permettant ainsi au lecteur de s’y référer à tout moment.
2. Cadre conceptuel, théorique et contextuel

La thématique des bibliothèques de classe, tout comme celle des stéréotypes, est un domaine où les recherches et les sources théoriques sont relativement récentes. Cela implique évidemment que la documentation reste encore à élaborer et les sources sont restreintes. Toutefois, certains ouvrages éclairent ce champ de recherche ; il semble donc nécessaire de s’y arrêter. En effet, si ce travail tente de cerner les représentations de la figure enseignante véhiculées par les albums au sein des coin-lecture, trois types de sources théoriques doivent être parcourus avec attention. La première s’attarde sur le lieu de sélection des données, soit les bibliothèques de classe ou coin-lecture. La seconde se penche sur la littérature de jeunesse, et plus particulièrement sur les albums, support aux analyses. Enfin, le personnage de la figure enseignante et les stéréotypes sexistes sont abordés en détail car ils constituent le contenu analysé.

2.1 Les bibliothèques en contexte scolaire

Cette première partie va s’intéresser aux bibliothèques en lien avec le contexte scolaire et l’époque. L’importance du contexte culturel et ses déterminations socio-historiques sont admis pour comprendre la situation des livres et bibliothèques de classe d’aujourd’hui. Comprendre la progression qui a mené à la création des bibliothèques est primordial pour cette recherche, et plus largement pour tous enseignant-e-s, car, comme l’écrit Jules Ferry « On peut tout faire pour l’école, pour le lycée ou l’Université, si après il n’y a pas de bibliothèque, on n’aura rien fait ».

2.1.1 Cent-cinquante ans d’histoire pour les bibliothèques en milieu scolaire

d’une stratégie plus globale, l’accompagnement de la lecture populaire» (Chartier, 2000, p. 102). Ainsi, derrière ce dispositif d’acculturation sociale, se cache la volonté d’une éducation morale qui justifie la présence de bibliothèque dans le milieu scolaire. Un premier bilan sur ces bibliothèques a pu être dressé grâce à des données récoltées par le baron de Wattevill. Pourtant la pauvreté de ces bibliothèques frappe tant par la quantité du fonds, que par le vieillissement des collections. Il faut préciser, que « la loi ne prévoit qu’une simple armoire » pour un établissement (Chartier, 2000, pp. 107-108). De plus, le personnel est constitué uniquement par des enseignant-e-s.


Le problème qui se pose est le choix des œuvres à introduire en classe et à proposer en libre accès aux élèves. D’ailleurs, en 1950, l’Education Nationale lance un grand concours au profit des bibliothèques de classe à travers la demande faite aux enseignant-e-s d’élaborer une liste des livres qui devraient apparaître dans toute bibliothèque de classe. La liste gagnante est alors publiée dans le but « d’offrir des suggestions aux maîtres pour le choix des livres de bibliothèques » (Chartier, 2000, p. 400). Cette initiative est donc révélatrice de la mission dont l’école est investie : initier les élèves à la littérature par des auteurs classiques du patrimoine national. En « puisant dans la palette des genres qui constituent le patrimoine historique français, les professeurs veulent faire connaître et aimer la littérature » (Chartier, 2007, p. 135). Le patrimoine classique, antique ou français devient une fin en soi.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Liste A : de 6 à 9 ans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Andersen, Choix de contes</td>
</tr>
<tr>
<td>2. J. Boschard, Le marchand de sable attendra</td>
</tr>
<tr>
<td>3. P. Chaponnière, Le Petit Ours en pain d’épice</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Davesne, Massa Koraki</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Père Castor, La Bonne Vieille</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Perrault, Choix de contes</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Roman de Renart (édition pour les jeunes)</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Selten, Bambi le chevreuil</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Ch. Vildrac, Amadou le bouquillon</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Pourtant, au cours des années 70, cette vision va disparaître et être remplacée par la lecture plaisir. La lecture n’est alors plus le support à la connaissance d’une littérature de référence, mais il est attendu d’elle, qu’elle procure satisfaction, bien-être et joie personnelle. Comme l’affirme Chauveau (1997) : « être un enfant lecteur […] c’est savoir lire, lire souvent, aimer lire ». (p. 49). Chaque élève devient autonome dans sa lecture, car il est libre de choisir ses ouvrages en fonction de ses envies et de ses capacités. L’avantage est de faire aimer la lecture au jeune lecteur. Il n’y a alors plus de partage collectif sur une œuvre précise, car chaque élève se retrouve seul face à l’œuvre choisie. « Tout se passe comme si cette entrée en littérature de jeunesse renvoyait moins au partage de références communes qu’à la vie privée de chacun, à son imaginaire et à ses rêves ». (Chartier, 2000, p. 440).

L’enseignant-e endosse un rôle passif mais crucial : mettre à disposition de l’élève plusieurs livres, dans lesquels ce dernier sera libre d’effectuer un choix ; mais « il lui faut être attentif aux textes qu’il choisit, à la manière dont ceux-ci vont concerner l’enfant dans sa personnalité propre » (Le Bouffant, 1998, p. 91). De ce fait, l’éventail d’ouvrages va s’amplifier et s’ouvrir.
à une multitude de genres textuels qui vont peupler les classes : littérature de jeunesse, contes, romans (aventure, policier, science-fiction), théâtre, documentaires, abécédaire, imagiers, bandes dessinées. Pour proposer ces rendez-vous avec l’écrit les écoles vont se doter alors de coins bibliothèque, une des formes encore présentes de nos jours dans les classes genevoises. C’est le coin lecture au Québec, comme semble le confirmer Giasson (2004) : « À quoi ressemble une classe dans laquelle la lecture est à l’honneur ? Un coin-lecture y est aménagé, comprenant un large éventail de livres » (p. 44). C’est donc sur cette organisation que nous allons maintenant nous attarder.

2.1.2 Bibliothèque de classe et coin-lecture : organisations et utilisations différentes


<table>
<thead>
<tr>
<th>Répartition (en %) des classes du primaire selon la présence d’un coin-lecture ou d’une bibliothèque de classe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Première année</td>
</tr>
<tr>
<td>Deuxième année</td>
</tr>
<tr>
<td>Troisième année</td>
</tr>
<tr>
<td>Quatrième année</td>
</tr>
<tr>
<td>Cinquième année</td>
</tr>
<tr>
<td>Sixième année</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyenne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Toutefois, il semble primordial d’introduire une distinction entre ces deux notions qui ne désignent pas des réalités identiques, mais qui cohabitent sous un même toit. La définition de Giasson (2004) explicite cette différence : « Le coin-lecture comprend, outre une
bibliothèque, un espace où les élèves peuvent s’asseoir pour lire, alors que la bibliothèque de classe consiste simplement en des tablettes où sont regroupés les livres mis à disposition de toute la classe » (p. 45). Si ces deux offres encouragent les jeunes élèves à lire, l’espace à disposition n’est pas le même. Le coin-lecture semble préférable puisqu’il offre un autre endroit de lecture que celui des habituels pupitres même si l’espace qu’il prend dans la classe n’est pas négligeable.


En plus des conseils d’organisation spatiale, certains auteurs établissent des critères d’évaluation des coins-lecture. Plus précisément, la qualité d’un tel endroit repose sur plusieurs aspects tels que, par exemple, le nombre de livres mis à disposition des élèves, le...
nombre d’élèves que le coin-lecture peut accueillir, l’éclairage, l’ambiance (calme, tranquille, intimité), ainsi que son agencement et le classement choisi pour les ouvrages. Cette liste est certes non exhaustive mais elle démontre la pertinence des facteurs qui entreront dans la promotion de la lecture : l’aménagement et l’environnement du coin-lecture. Cette même idée se retrouve chez Guillaumond (2000) pour qui « ce qui importe c’est que ce lieu soit un lieu calme, que vous puissiez l’isoler du reste de la classe, et qu’il soit aménagé confortablement » (p. 5). Cette disposition matérielle répond à une certaine conception de la lecture qui, par l’aménagement du lieu, peut favoriser le plaisir de lire de l’enfant.

A côté de ces aspects qui portent plus sur l’atmosphère et le milieu, d’autres critères portent plus particulièrement sur les livres eux-mêmes. En effet, pour que la bibliothèque de classe soit réellement utilisée par les élèves, il ne semble pas suffisant de créer un contexte agréable et ouvert, mais il faut porter une attention particulière au contenu de celle-ci. Plusieurs auteurs proposent alors des aspects primordiaux à prendre en considération. Premièrement, la variété des livres doit être le fait d’une réflexion aboutie. Plus la nature des livres est diverse (romans, documentaires, abécédaires, albums, magazines, bandes dessinées, livres jeux) plus les élèves

A côté de ces aspects centrés sur le climat et l’environnement du coin-livre, il semble important de relever que les pratiques pédagogiques ont, elles aussi, un rôle capital à jouer. L’idée selon laquelle une bibliothèque de classe ne fonctionne pas sans le soutien de l’enseignant-e, fait l’unanimité chez les auteur-e-s. En effet, celui-ci peut notamment encourager les élèves à se servir et à manipuler les livres le plus fréquemment possible et « il lui faut engager une forme de relation qui favorise chez l’enfant le développement d’attitudes positives à l’égard de ces écrits et des contenus qu’ils manifestent » (Le Bouffant, 1998, p. 91). A partir de ce constat, Danielle Marcotte propose, sur son site internet, une multitude d’activités afin de promouvoir la lecture dans une classe. Il s’agit, par exemple, de la bataille de livres, des cercles de lecture, de la bataille de mots, des rallyes lectures. Guillaumond présente, dans Le trésor de la bibliothèque de classe, une multitude d’activités afin d’encourager l’accès et la fréquentation de ce lieu. Il est possible de citer notamment la mission-livres, le prêt de livres personnels, les farces à la bibliothèque. Ces pratiques qui entourent la bibliothèque de classe sont autant de rencontres avec des livres proposés aux élèves. Tous les auteurs se mettent d’accord sur le fait que l’enseignant-e est tour à tour tantôt
celui qui propose les ouvrages en libre accès dans un aménagement particulier qu’est le coin-
lecture, tantôt celui qui encourage la fréquentation de ce lieu.

2.1.3 Bibliothèques centres documentaires, scolaires ou municipales : des aides multiples

À partir de ces constats, les enseignant·e·s qui veulent se doter d’une bibliothèque de classe
ou d’une coin-lecture au sein de leur classe ne se retrouvent pas seuls face au dilemme de la
constitution du fonds. Certes, il leur est possible d’acheter les livres par eux-mêmes au sein
des nombreuses librairies spécialisées, de piocher dans les livres de leur jeunesse ou de leurs
enfants. Cependant, il existe dans le canton de Genève différents genres de bibliothèques qui
sont en lien direct avec le contexte scolaire et auxquels les enseignant·e·s peuvent faire appel
afin d’étoffer ou de construire leur bibliothèque de classe. Il faut penser aux bibliothèques
centres documentaires (BCD), à la bibliothèque scolaire (BISCO) et aux bibliothèques
municipales (BM).

Plus précisément, la plupart des établissements scolaires détiennent une bibliothèque d’école,
soit une bibliothèque de centre documentaire sous l’abréviation de BCD. Comme son nom
l’indique, il s’agit d’une bibliothèque située au sein d’une école et destinée à l’ensemble des
élèves de l’établissement fréquenté. Ce type de bibliothèque a été mis en place dès la fin des
années septante grâce à la proposition de création des bibliothèques scolaires faite par Mme
Simon Martin et M. Yves Odier, tous deux députés au Grand Conseil. Une formidable
éclosion s’en est suivie dans les écoles, donnant le jour à un certain nombre d’initiatives et
d’infrastructures qui, si dissemblables soient-elles, revendiquent toutes l’étiquette de B.C.D.
Actuellement, la grande majorité des écoles du Canton de Genève en détiennent une. Comme
l’affirme Taysse (1996):

La spécificité de la B.C.D. y apparaît pleinement, comme lieu et comme projet
gérés par l’ensemble de la communauté éducative, élèves compris. Les enjeux sont
soulignés : permettre aux élèves de développer leur maitrise de la lecture et de
construire des compétences que leur scolarité ultérieure devrait conforter et
épanouir en matière d’accès aux sources de la documentation et de la culture. (p. 1)

En d’autres termes, la BCD offre un espace d’échange entre l’élève et le livre, mais aussi
entre pairs. Il s’agit ainsi de favoriser l’apprentissage de la gestion d’une bibliothèque
(classement, cotation), d’améliorer l’accès et la fréquentation des livres, de proposer des
moments de partage, et de travailler l’enseignement de la lecture et de l’écriture. En ce qui
concerne sa mise en place, de nombreuses recommandations sont à disposition des
enseignant-e-s. Il est d’ailleurs possible d’évoquer l’un des documents de référence concernant les bibliothèques scolaires. Il s’agit du manifeste de l’IFLA/UNESCO de la bibliothèque scolaire : *La bibliothèque scolaire dans le contexte de l’enseignement et de l’apprentissage pour tous* qui a été publié en 2000. Alors que certains enseignant-e-s pouvaient craindre une disparition des bibliothèques de classe, c’est bien plutôt une co-construction qui a eu lieu. En effet, ces dernières sont non-concurrentes car :

Loin de disparaître sous prétexte de l’existence d’une bibliothèque centrale, les bibliothèques de classe, coins-lecture ou points lectures, s’enrichissent ; ils peuvent renouveler leur fonds en liaison avec l’activité de la classe. On empruntera les documentaires, les romans, les revues et dossiers nécessaires, afin de les installer dans la bibliothèque de classe jusqu’à la fin de l’activité. (Butlen, 1996, p. 240)

Relevons également que la bibliothèque scolaire permet l’emprunt de livres et le prêt à domicile, ce que la bibliothèque de classe ne propose pas toujours. Vous l’aurez compris, les BCD sont donc complémentaires aux bibliothèques de classe, et peuvent devenir un lieu d’emprunt pour enrichir ces dernières.

internet, « chaque enseignant peut venir choisir 30 titres différents, albums/romans et
documentaires, afin de se constituer une bibliothèque de classe où la durée du prêt est d'une
année maximum, avec la possibilité de changer […] les titres empruntés » (SEM
documentation). Le lien entre BISCO et bibliothèque de classe est parfaitement clair : elle
permet à l'enseignant-e de construire ou de renouveler le stock d'ouvrages au sein de sa
bibliothèque de classe.

La Bibliothèque municipale (BM), telle qu'elle se conçoit aujourd'hui, a vu le jour en 1931.
Elle est élaborée sur le modèle des bibliothèques anglaises, soit un libre accès aux livres pour
le lecteur. Ces dernières offrent, dans les quartiers de la ville, des espaces adultes et jeunesse
permettant de consulter et d'emprunter des documents sur tous les sujets et supports. Certes, si
l’apport des bibliothèques municipales dans le contenu des bibliothèques de classe est plus
rare, il s’agit d’un lieu où certains enseignant-e-s se rendent parfois avec leurs élèves pour
consulter ou emprunter des livres pour la classe ou pour la maison. Actuellement, dans le
canton de Genève, le réseau des BM est composé de sept bibliothèques, de deux discothèques,
d’une bibliothèque des sports, d’un service de bibliobus, d’une bibliothèque de prison
(Champ-Dollon), ainsi que d’un service à domicile. Arrêtons-nous quelques instants sur le
bibliobus, c’est-à-dire, une bibliothèque mobile destinée aux élèves et qui se rend
ponctuellement dans les établissements scolaires de l’ensemble des communes genevoises. Si
le premier bibliobus fut mis en fonction en 1962 au sein des bibliothèques municipales, elles
en comptent « aujourd’hui, quatre bibliobus qui desservent le canton chaque jour dans près de
40 points de stationnements » (Les Bibliothèques Municipales de la Ville de Genève). Le
bibliobus permet donc de pallier les manques de bibliothèques scolaires dans certains
établissements et permet aux élèves d’emprunter des livres pour la classe ou la maison.

Pouvoir compter sur ces différents types de bibliothèques est donc une aide favorable aux
enseignant-e-s et aux élèves pour faire vivre la bibliothèque de la classe. Plutôt qu’un manque
de ressources, les enseignant-e-s se retrouvent à effectuer des choix parmi la pléthore des
ouvrages à disposition. La recherche menée par Fijalkow (1991) en France, en Belgique, en
Suisse et au Québec démontre que les enseignant-e-s fréquentent plus assidument la
bibliothèque de l’école alors que la bibliothèque municipale et la bibliothèque itinérante sont,
quant à elles, aussi peu visitées l’une que l’autre.
2.2 La littérature de jeunesse

En décidant d’étudier la représentation de la figure enseignante dans la littérature enfantine, le postulat sous-jacent à cette recherche est que celle-ci influence l’image que l’élève se fait de la réalité. Il semble nécessaire de cerner l’évolution de la littérature de jeunesse au cours de l’histoire afin d’en connaître les fondements historiques et de mettre à jour son évolution. Comme le soutient Lagache (2006) « Connaître la littérature de jeunesse, c’est appréhender sa place, historique, économique et structurelle » (p. 8). Il nous faudra aussi, par la suite, définir les caractéristiques propres de l’album de jeunesse puisqu’il constitue le matériau fondamental de cette recherche.

2.2.1 Une lente évolution de la littérature de jeunesse

Si la littérature pour enfants ne se manifeste que très tardivement dans l’histoire de la littérature, c’est que le statut de l’enfant dans la société d’autrefois était celui d’un adulte miniature. L’enfance était considérée comme un passage obligatoire et provisoire pour atteindre le développement complet de l’âge adulte. Vernus (1996) l’écrit d’ailleurs clairement : « Pour que puisse s’affirmer l’existence d’une littérature spécifique, l’enfant doit apparaître comme un être différent de l’adulte, avec ses propres besoins culturels, donc ayant besoin d’une littérature qui n’est pas celle de l’adulte » (p. 90). Pendant longtemps, les enfants n’ont pas été autorisés à la lecture de distraction ou de loisirs car l’éducation, le travail ou la morale étaient placés au premier rang de leurs obligations.

Naturellement, tous les enfants, ceux qui ne savent pas encore lire et ceux qui ne le sauront jamais, connaissent la joie de suivre une histoire. La littérature est aussi orale et, plus que toute autre forme d’expression, la littérature enfantine prend sa source dans le folklore. (Jan, 1984, p. 14)
La littérature pour enfants a donc existé avant le livre, par tradition orale lorsque les adultes ou les nourrices contenaient des récits, des contes ou des fables à leurs enfants.


Avec le siècle des Lumières, le regard porté sur l’enfant évolue, notamment à travers les œuvres de Rousseau. Un pas de plus est fait quand « l’idée qui fonde la littérature de jeunesse pour les enfants réside dans l’existence d’une édition spécifique. Ce n’est qu’à partir de ce moment-là qu’on pourra parler de littérature enfantine » (Jan, 1993, p. 27). Ce bouleversement a lieu conjointement en France et en Angleterre où l’économie s’empare de


Il faudra attendre les années huitante pour que la littérature de jeunesse connaisse un grand essor grâce aux législations sur la scolarité élémentaire obligatoire. Plus particulièrement, en 1881, la loi Ferry démocratise l’école qui devient gratuite, obligatoire et laïque. Les législations sur la scolarité obligatoire se succèdent et sont rendues plus contraignantes d’années en années. En 1882, la loi impose la fréquentation de l’école jusqu’à treize ans. Face à ces bouleversements, les manuels évoluent.

Aux livres non illustrés – abécédaires, syllabaires, livres de lecture, aides à la rédaction, histoires saintes – succèdent, dans la seconde moitié du siècle, des livres que l’écolier amène à la maison, mieux imprimés, illustrés, où la précision des illustrations éclaire la monotonie de la page. (Becchi, 1998, p. 176)

Si les livres cherchent toujours à instruire et à moraliser l’enfant, la forme apparait plus divertissante, comme en 1889, avec les éditions Colin qui publient *Le petit Français illustré* alors considéré comme le journal des écoliers et des écolières dans lequel figurent des bandes dessinées. Polaniec signale que depuis 1830, le nombre moyen de titres publiés annuellement pour la jeunesse est d’environ 275, mais dépasse 1000 après 1875, montant parfois jusqu’à 1400. De nouveaux éditeurs et collections apparaissent. Citons, notamment, la Bibliothèque pour la jeunesse chez Plon en 1884, la Bibliothèque de la jeunesse chez Flammarion et la Nouvelle Librairie pour la jeunesse de Whesthausser en 1885. Toutefois, cette abondance cache « une édition submergée par une littérature de pure consommation, fade, larmoyante ou invraisemblable et qui semble toujours coulée dans le même moule » (Glénisson, 1990,
p.483). C’est donc le contenu des livres qui ne plait plus, en raison de son uniformité persistante. Les récits sont de plus en plus dépassés car les situations conventionnelles qu’ils proposent sont de moins en moins prises par le lectorat juvénile. Parmi cet énorme fatras, quelques classiques, encore lus de nos jours, ont tout de même émergé. Pensons notamment au Pinocchio de Collodi (1883), au Peter Pan de James Barrie (1904) et au Livre de la jungle de Kipling (1894).

La première guerre mondiale entraîne une rupture au sein de la société, et la crise qu’affecte la qualité littéraire et artistique de la littérature de jeunesse perdure jusqu’en 1920. Il s’agit alors d’innover, de diversifier cette littérature dévalorisée.

Pendant la première moitié du XXème siècle, on a véritablement l’impression que cela part dans toutes les directions, comme si, collectivement, on explorait les possibles. Cela concerne les formes et genres littéraires, les thèmes, les modes de récits, les types de personnages, tout comme les façons de diffuser le livre. (Poslaniec, 2008, p. 40)

Le premier genre touché est celui des albums. Avec Macao et Cosmage ou l’Expérience du bonheur, Edy-Legrand innove tant en ce qui concerne l’objet-livre que par son contenu puisque cet album propose un double niveau de lecture ainsi qu’une double narration de l’histoire par le texte et par l’image. Comme le mentionne Poslaniec (2008), « Pour souligner que ses images sont narratives, Edy-Legrand, dans une préface, avertit le lecteur que " tout, couleur, objets, détails, a son importance ", et il est sans doute le premier à souligner ainsi la narrativité des images dans un album. ». (p. 39). Quelques années plus tard, en affichant d’emblée une visée pédagogique, les Albums du Père Castor de Paul Faucher, pionnier de l’Education nouvelle, proposent des récits imaginaires, des contes sur le mode de la fiction, des jeux pour rendre les enfants actifs. « Ces albums ont constitués, tant en France qu’à l’étranger, où un grand nombre de titres furent traduits, la lecture de base de plusieurs générations » (Dupont-Escarpit, 2008, p. 281). Simultanément, parait le premier album de Babar de Jean de Brunhoof, album de grande diffusion. De la même façon, les récits d’aventures, les histoires scouts, les romans découvertes, la bande dessinée, les récits animaliers, les séries sont explorées à fond si bien qu’à la fin de cette période, il semble que l’édition de jeunesse commence à tourner en rond : les contes chez Hatier, les auteurs classiques chez Bias et GP, les romans scouts chez S.P.I.E.S, les romans d’aventures chez Flammarion, les séries chez Hachette.

C’est François Ruy-Vidal qui, le premier, affirma la nécessité d’une littérature de jeunesse de qualité. L’album destiné à l’âge de la pré-lecture et des premiers apprentissages devenait un genre à part entière, destiné à éveiller la sensibilité esthétique du jeune lecteur, à développer son sens critique et ses facultés imaginaires ou poétiques. (pp. 26-27)

L’image devient symbolique et artistique ce qui amène l’enfant à exercer ses capacités imaginatives dans le jeu des relations image et texte. De nouveaux sujets alors tabous de l’édition enfantine sont abordés : crise de l’école, relations parentales, sensualité, agressivité, mort. L’album joue un rôle de plus en plus prépondérant et soutient la relation entre l’illustration et l’art. Cette tentative est suivie par d’autres éditeurs qui se considèrent avant-gardistes, comme les Editions de l’Amitié-GT Rageot qui créent une collection engagée pour les adolescents. Vous l’aurez compris, les attentes du jeune lectorat changent et engendrer une lente mutation de la littérature de jeunesse de la quotidieneté et du réel, à travers des auteurs qui écrivent uniquement pour un lectorat d’enfants, et qui le revendiquent.

formats inhabituels, les sujets et les textures. L’effervescence de cette forme est soutenue, en 2002, par de nouveaux programmes pour l’école primaire qui officialisent l’entrée de la littérature de jeunesse à l’école. En effet, comme l’indique Poslaniec (2008) :

Ces instructions officielles affirment que la littérature de jeunesse fait partie de la littérature : les livres illustrés (albums) qui s’adressent aux enfants ne sachant pas encore lire constituent le plus souvent une littérature d’excellente qualité tant par les thèmes qu’elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. (p. 53)

Une véritable culture de l’album, tant dans les familles qu’à l’école, est en train de se mettre en place. En effet, il s’agit d’un des premiers objets culturels que l'enfant manipule dès son plus jeune âge.

2.2.2 L’album de jeunesse : interaction du texte et de l’image sur une double page


Je conçois que les formes littéraires sont en nombre restreint, distinctes les unes des autres : poésie, roman, nouvelle, théâtre, conte, album, bande dessinée… Que les genres dont des catégories utilisables dans le cadre de toutes les formes, et qui peuvent se composer entre elles : policier, science-fiction, sentimental, historique, fantastique. (p. 19)

Ainsi, l’album de jeunesse est une forme littéraire et non un genre. Dans le cadre de ce mémoire, c’est la notion de forme littéraire qui est retenue pour parler de l’album de jeunesse.

Si, comme le soutient Grossmann, la notion d’album est une notion floue car elle hérite d’une longue tradition inscrite dans le livre et la littérature de jeunesse, ce dont vous avez pu prendre connaissance à travers l’historique précédent, il est cependant possible d’en spécifier quelques caractéristiques qui la définissent. Selon le Petit Robert, l’album est un « livre où prédomine les illustrations ». Cette idée est rejointe par Grossmann (2000) car « l’image a conquis son entière autonomie par rapport au texte » (p. 86). Il ne s’agit ni de livres illustrés où le texte est écrit en premier et où l’image ne fait que sélectionner des scènes ou illustrer des moments du texte, ni de livres commentés où l’image est le point d’ancrage narratif et où le texte n’est que
commentaire au découpage actantiel. Comme le propose Van der Linden (2005) « pour distinguer l’album du livre illustré, les historiens de la littérature d’enfance et de jeunesse soulignent le renversement du rapport de prédominance du texte sur l’image » (p. 82). Un album n’est pas l’insipide redite d’une image par le texte, pas plus que la reprise d’un texte par l’image. La définition peut être précisée avec Grossmann (2000) pour qui il est possible de « nommer forme album, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l’image crée un texte d’un type particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale » (p. 94). Van der Linden (2006), pousse même plus loin la définition de l’album qui est un ouvrage dans lequel « l’image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d’ailleurs être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et image » (p. 24). Il faut donc retenir que l’image et le texte sont codépendants l’un de l’autre. Tourner une page implique désormais un changement de décor et un moyen de faire avancer l’action. Le rôle de l’écrit consiste à aider à la compréhension imagière et à fournir un mode d’emploi du livre, celui des images à interpréter le texte, enfin à mettre le lecteur en relation avec l’histoire par le biais de la représentation. « Chacun de ces dessins est accompagné d’une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans ce texte n’auraient qu’une signification obscure ; le texte sans les dessins, ne signifie rien » (Töpffer, 1837, Notice sur Monsieur Jabot). Ces rapports entre le texte et l’image encouragent la production de sens et font des albums des œuvres à appréhender autant par l’image que par le texte. En d’autres termes, « la même histoire est racontée complémentairement par deux narrateurs, l’un utilisant des mots, l’autre des images, et c’est ce qui caractérise l’album » (Poslaniec, 2007, p. 20). Lire un album revient donc à percevoir ensemble le texte et l’image et à créer une signification globale à partir des échos, des résonnances qui agissent entre eux.


Le rôle d’accompagnement joué par l’énoncé peut aussi l’amener à transcrire les paroles d’un personnage, ou à marquer un point de vue. L’énoncé figurant sous l’image revêt alors souvent la forme d’un commentaire évaluatif, donnant une clé pour interpréter la scène. (p. 96)


Précisons que « l’album accueille tous les genres littéraires, qu’il s’agisse du conte, du récit et de tous ses sous-genres, du théâtre à la poésie » (Escarpit, 2008, p. 305). L’album pour enfants est donc traversé par tous les sous-genres du récit, qu’il soit initiatique, fantastique, policier, de science-fiction, d’amour ou d’aventures. En somme, l’album sert de véhicule à
tous les genres littéraires consacrés pour les proposer au jeune lecteur. Dès lors, l’album puise dans le patrimoine littéraire pour proposer au lecteur des allusions comme de simples indices discrets, des références précises ou une thématique entière. Les histoires s’inspirent des classiques et jonglent avec les références littéraires, mais souvent elles s’en démarquent, soit par un retournement de l’histoire consensuelle, soit radicalement, par le traitement de sujets nouveaux, tabous, difficiles tenus à l’écart de l’enfant (guerre,inceste, mort, différence, etc.). L’album apparaît comme un jeu « de l’écriture qui mêle les genres canoniques du narratif et du poétique et les types de discours, qui fait se côtoyer des contes et des situations contemporaines, qui mélange les registres » (Escarpit, 2008, p. 302). L’album est une forme hybride car elle fait coexister les genres canoniques et les situations contemporaines, mais aussi par divers clins d’œil intertextuels. A cela, s’ajoute une hétérogénéité des techniques de représentation : photographies, collages, images de syntheses, dessins et peinture d’où jonglage avec les références esthétiques. L’empan culturel des allusions est vaste allant de la chanson populaire à la littérature pointue. Ainsi, l’album implique différents niveaux de lecture, car, en fonction de la culture du lectorat, il y aura non seulement le plaisir de la découverte, mais celui de la reconnaissance. « L’album contemporain joue constamment de ce double niveau, et offre un feuilleté sémantique, à la fois graphique et textuel, qui peut satisfaire les exigences des lecteurs experts comme des lecteurs novices » (Escarpit, 2008, p. 323).

Une des caractéristiques de l’album concerne notamment la liberté avec laquelle le lecteur peut interpréter l’histoire. Le livre devient le support d’une conception active de la lecture. Ainsi, l’adulte n’est-il plus le destinataire implicite, celui à qui on s’adresse par-dessus l’épaule de l’enfant. C’est bien une conception interactive de la lecture qui est défendue : interactivité entre le livre et l’enfant qui doit agir, questionner, construire du sens et interpréter l’œuvre. En effet, contrairement à la bande dessinée ou au roman, l’album n’implique pas de mise en page conventionnelle ou régulière. « La force de ces albums proposant un foisonnement affirmé, dont l’ordre de lecture n’est pas déterminé, est de laisser le lecteur opérer des choix, des parcours propres » (Van der Linden, 2005, p. 84). Les créateurs jouent avec les nombreuses possibilités en combinant, dissociant, éclatant le lien entre le texte et l’image, en complexifiant l’interprétation qui se trouve suspendue et demande du temps du lecteur car elle résiste à une compréhension globale et immédiate. Face à la multitude de ces compositions, il est parfois malaisé de distinguer ce qui relève du texte ou de l’image, et donc d’accorder la priorité de lecture à l’un ou à l’autre. Mais c’est probablement

Suite à cette présentation, nous pouvons retenir la définition de Sophie Van der Linden (2006) :

L’album serait ainsi une forme d’expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d’images (spatialement prépondérantes) au sein d’un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page. (p. 87)

2.3 La figure enseignante

Si le choix du corpus et le lieu de sa présence ont été délimité préalablement, il reste, dans cette dernière partie théorique, à mieux définir la notion de figure, soit comment l’auteur et l’illustrateur construisent et illustrent le personnage de l’enseignant-e. A partir de cette notion, découlera la notion de stéréotypie, et plus particulièrement, celle de sexismes. Pour finir, nous tenterons d’expliquer l’impact des figures sur le développement des enfants. La pensée sous-jacente à cette partie théorique est que la littérature de jeunesse propose une certaine vision de la figure de l’enseignant-e, et ses personnages constituent un vecteur pour l’exprimer. Etudier les personnages devrait apporter un éclairage sur cette représentation, ainsi que sur les stéréotypes parfois sexistes qu’elle véhicule, et enfin, aux influences exercées sur le destinataire.

2.3.1 La figure est un personnage stéréotypé

Selon la définition du Petit Larousse, le terme « personnage » désigne « une personne imaginaire représentée dans une œuvre de fiction » (2007, p. 764). Le mot personnage implique une référence à un univers qui n’est pas la réalité. Il est ainsi primordial de ne pas confondre le terme personne qui renvoie à la réalité et celui de personnage qui semble réel mais qui ne l’est pas, et qui appartient au monde fictionnel. Au fil des nombreuses représentations, un modèle émerge, construit et élaboré par les auteurs. Cette distinction est rejointe par Aubral (2000), car « dans son sens étymologique, la Figura a à voir avec l’idée de
création, ou au moins, de fabrication, de construction et d’expression» (p. 22). Cette définition délimite d’emblée la figure comme une création imaginaire de l’auteur et de l’illustrateur, et non une réalité. « Le personnage appartient bien au monde de la fiction qui n’est pas le monde réel » (Montarde, 1999, p. 39).

Si la distinction a le mérite de clarifier la notion de personnage, elle n’en est pas moins suffisante. En effet, si le personnage n’est pas réel, il produit, ce que Barthes appelle l’effet de réel. Le texte et l’image ont en commun de dénoter les gestes, les attitudes, les objets qui servent à authentifier le personnage comme réel. Pour représenter un enseignant dans une œuvre de fiction, l’auteur va lui attribuer des paroles, des attitudes, des actions qui vont permettre au lecteur de discerner plus ou moins clairement cette dernière. De même, le dessinateur va proposer un environnement, des gestes, une posture, des vêtements et accessoires qui permettront à l’enfant de savoir à qui il a à faire. Ainsi, à chaque fois qu’un personnage aura des attributs physiques particuliers et des attitudes précises, le lecteur saura reconnaître en lui la figure enseignante construite à partir des multiples représentations. En latin, persona est le terme employé pour désigner le masque de l’acteur. Le personnage désigne donc le caractère représenté par le masque, incarné par un acteur. Si le masque permet au public d’identifier immédiatement un personnage, dans le contexte de l’album, le parallèle peut être fait avec les attributs qui sont donnés à un type de personnage afin que celui-ci soit aussitôt identifiable par le lecteur. L’ambiguïté de la figure devient celle de sembler réelle mais de ne pas l’être. En effet, alors qu’elle n’est que signes et codes inventés, qu’un modèle imaginé, le lecteur finit par parler d’elle en lui prêtant intelligence et sentiments. Pour le lecteur, le personnage imaginaire dans l’histoire prendra de l’importance, s’imposera petit à petit, jusqu’à devenir une personne pourvue de qualités morales, psychologiques, physiques et sociales, à qui il ne manque plus qu’un cœur pour exister vraiment.

Le personnage se retrouve donc conditionné par deux éléments de l’histoire. D’un côté, tout comme celle d’une personne réelle, son évolution se fonde sur sa participation à l’action et ses liens aux autres personnages. Ainsi, il est celui qui incarne ce que le lecteur aurait pu être ou à l’opposé ne jamais devenir, qui agit là où il n’aurait pas osé, qui cristallise ses conflits, ses désirs, ses convictions, qui évolue dans un monde qui pourrait être le sien. L’auteur construit son récit et recourt aux personnages pour faire avancer ou reculer le récit, complexifier ou simplifier le déroulement, clore ou relancer l’action.
Le personnage évolue selon le bon vouloir d’un narrateur qui lui laisse ou non la parole, qui choisit les actes qu’il souhaite montrer et ceux qui resteront dans l’ombre, qui détermine ce qui doit être dit et ce qui doit être tu. (Montarde, 1999, p. 42)

Le personnage est donc à la fois au service de l’action et à l’origine de celle-ci car il faut le considérer comme un constituant du système narratif. L’intrigue n’existe alors que pour et par lui. En tant que pion narratif, le personnage se retrouve conditionné par sa place et ses actions dans la structure actancielle du récit, et plus particulièrement selon les règles de la forme littéraire. De l’autre, « tout comme une personne, le personnage est défini selon son apparence physique, sa psychologie, son statut social » (Montarde, 1999, p. 42). Présenter au lecteur une image du personnage signifie beaucoup plus que ce qu’elle représente, elle induit des attitudes, un statut social, des envies, des rôles associés à celui-ci. En somme, pour clarifier l’analyse, les personnages « demandent à être compris à travers la fonction qu’ils assument dans l’économie particulière de chaque œuvre et reconnus c’est-à-dire corrélatifs au monde de la réalité » (Jouve, 1992, p. 10).

Pour représenter au mieux le personnage de l’enseignant-e et le rendre vraisemblable aux yeux du lecteur, l’auteur et l’illustrateur sélectionnent des caractéristiques vestimentaires, actionnelles et comportementales propres à celui-ci pour élaborer un personnage enseignant immédiatement reconnaissable. « En même temps, cette invention fondateur – et c’est aussi justement en cela qu’elle sera justement figure – va se constituer en système, voire en norme » (Aubral, 2000, p. 22). En effet, cette représentation au départ innovante, va progressivement être reprise et répétée et reproduite de sorte qu’elle sera appliquée dans tel ou tel ouvrage. A force d’usage, les figures peuvent devenir stéréotypées. Comme le précise Montarde (1999), « le personnage joue un rôle qui lui est attribué et qui correspond nécessairement à des référents communs à tous les acteurs de la chaîne du livre, à une certaine idée de l’homme ou conception de la personne » (pp. 42-43). Ces formes ressemblantes adoptent alors les mêmes postures récurrentes ou bien sont prises dans des configurations qui ne leur laissent qu’une liberté insignifiante. Par exemple, l’enseignante sera toujours représenter d’une telle manière, dans une telle posture et dans de telles actions. Mais, pour aller plus loin, rappelons que « lorsque les personnages sont pourvus d’un modèle, le rôle du texte s’avère assez faible » (Jouve, 1992, p. 30). En effet, le texte n’a pas besoin de s’étendre à décrire des figures déjà bien connues. Le rôle du texte ou de l’image n’est autre qu’une actualisation des traits essentiels du personnage afin que ce dernier soit immédiatement reconnaissable. Ainsi, il semblerait que représenter une figure dans un ouvrage, c’est faire appel à des stéréotypes. En
effet, « la littérature est ainsi grande utilisatrice et pourvoyeuse de modèles, de types, de prototypes, d’archétypes produisant inévitablement des stéréotypes. » (Butlen, 2005, p. 44).

Maintenant que les liens entre le statut des figures et des stéréotypes est établi, essayons de percevoir la notion de stéréotypie. Le stéréotype peut se définir comme « un certain nombre de codes très généraux, très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus : ceux qu’il est convenu d’appeler des stéréotypes » (Dufays, 1994, p. 30). De cette définition générale, plusieurs critères en découlent. Tout d’abord, le critère quantitatif, soit la dimension répétitive du stéréotype. Les dictionnaires sont unanimes à signaler le caractère banal du stéréotype. Ainsi, l’une des caractéristiques de ce dernier est la notion de fréquence. Du fait de son usage répété, l’employer c’est réitérer une parole, une image déjà dite. Plus particulièrement, il est le fruit du travail de fabrication par prélèvement d’idées, de passages ou de schèmes issus de textes préexistants. « Les pré-textes ainsi reproduits ne sont pas des textes précis. […] la stéréotypie a des sources non localisables, diffuses, dispersées dans toute la production textuelle » (Dufays, 1994, p. 54). Par conséquent, le critère est ici historique de par le caractère du stéréotype se référant à un ensemble de textes anonymes, parfois sans origine identifiable. Comme le souligne Bouché (1974)

en aucun cas, un texte singulier ne suffit à constituer le stéréotype : il faut auparavant que ce texte, ou une de ses parties, ait été assimilé par une tradition, poli par un usage multiple, selon un processus déterminé, avant de ressurgir, dépouillé de ses traits contingents, sous la forme d’un « modèle » d’écriture ou de pensée. (pp. 44-45)

Le stéréotype se voit exprimé, à travers la définition qu’en fait Michel (1986) comme : « une image mentale standardisée qui est commune aux membres d’un groupe et qui représente une opinion exagérément simplifiée » (p. 17). Selon l’auteur, utiliser un stéréotype revient à économiser la réflexion, car ce dernier est basé sur une cristallisation simplifiée de faits constants. En effet, ces opinions donnent à voir une vision standardisée des qualités individuelles par l’élimination des particularités personnelles. Il relève habituellement d’une perception simpliste qui repose sur des habitudes ancrées dans le contexte historique et culturel d’une société. Ainsi, l’image que le stéréotype donne du sujet tient réellement d’un jeu de simplification. D’où découlent le plus souvent, une généralisation excessive et une simplification exagérée qui modifient parfois la réalité. Comme l’ajoute Dunningan (1982), le stéréotype « est un modèle rigide et anonyme sur la base duquel sont reproduits, de façon automatique, des images ou des comportements ». (p. 3). En plus d’être très simplifié, le
stéréotype de la figure enseignante se trouve cantonné à un modèle fixe qui se répète et se reproduit sans variation en manquant de distinguer les qualités individuelles. Il s’agit ici du critère formel du stéréotype qui est figement et stabilité. En d’autres termes, une fois ancrés dans les jugements, cette représentation et les aprioris qu’elle peut véhiculer sont difficilement modifiables. Le stéréotype est donc historiquement situé car il découle d’une création sociale. La question des choix des auteurs est un élément primordial dans cette recherche. En effet, l’étude des signes destinés au lecteur mettra en évidence la récurrence d’une certaine figure enseignante stéréotypée dans les albums de jeunesse. Cela suppose que toute figure est élaborée sur la base d’un ou plusieurs stéréotypes que l’auteur d’un récit va plus ou moins aménager selon le sens qu’il veut conférer à celle-ci. Ainsi, « chaque lecteur est amené à reconnaître dans le texte des codes ou des fragments de codes qui font sens dans la communauté culturelle à laquelle il appartient » (Dufays, 1994, p. 35).

Analyser les stéréotypes au sein des figures permet aussi de mettre en évidence la présence ou l’absence de diverses formes discriminantes liées au sexe. Le terme usité est le sexisme, soit « une attitude ou une action qui diminue, exclut, sous-représente et stéréotype des personnes sur la base de leur sexe » (Michel, 1986, p. 17). Cette vision discriminante envers le sexe féminin, s’exprime soit à travers des stéréotypes écrits ou verbaux et donc exprimés et assumés ouvertement, soit par des stéréotypes latents qui ne se manifestent plus par le langage mais à travers les attitudes et les comportements différenciés en fonction de l’un ou l’autre sexe du sexe qui se voient attribué des caractéristiques sociales différentes. Il faut avouer que lorsqu’il s’agit de représentation, les stéréotypes sexistes masculins et féminins tendent à dévaloriser les femmes, et à surévaluer les hommes, du moins tant que les hommes en sont les auteurs. Il y a ainsi répartition inégalitaire des forces et des faiblesses entre les deux sexes. Ce qui est accordé à un sexe, est mal vu, voire censuré chez les individus de l’autre sexe. Ajoutons que, dans cette attribution des stéréotypes sexistes entre les deux sexes, les hommes sont crédités de beaucoup plus de valeurs positives que les femmes. Ainsi, une barrière, certes infondée, délimite les particularités comportementales, sentimentales et actionnelles relatives à chacun des deux sexes. L'idée selon laquelle les caractéristiques diffèrent dans les deux genres : masculin et féminin, implique l'attribution de rôles, de comportements et de droits distincts dans la société. Le genre est ainsi une réélaboration culturelle du sexe de l’état civil (homme-femme) qui définit une division socialement imposée (Mosconi, 1994). Ce qui implique des pratiques discriminatoires envers le groupe supposé inférieur, soit, dans notre société, les femmes. « Dans tous les cas, il ne s’agit que de légitimer, conforter, justifier la
situation de dépendance, de subordination, d’inégalité des femmes dans la société » (Michel, 1986, p. 20).

Vous l’aurez compris, une analyse exhaustive concernant un personnage de fiction doit prendre en compte tant l’intelligence, les sentiments et le physique, que la capacité d’action, de réflexion et de paroles car « ce sont toutes ces composantes qui construisent le personnage ; c’est leur ensemble qui constitue l’image qui sera finalement perçue par le lecteur » (Montarde, 1999, p. 42). Ainsi, nous nous appuierons sur le travail de Jouve qui distingue le code narratif, affectif et culturel dans la construction du personnage. En premier lieu, le code narratif permet de traiter les questions relevant des choix de l’auteur. Dans cette partie, nous analyserons les actions et les paroles du personnage dans le cadre de l’histoire car elles sont autant d’informations sur le rôle actanciel assigné à la figure enseignante. Puis, nous nous pencherons sur le portrait physique et psychologique des personnages enseignants. Pour cerner ce qui en découle, nous analyserons les stéréotypes culturels, parfois sexistes, transmis par ces représentations.

2.3.2 La figure comme vecteur des rôles identitaires

Les enfants se forgent une représentation sur ce qui relève de chaque sexe dès le plus jeune âge.

Le sexe est, avec l’âge, les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure. Elles sont même considérées comme étant les attributs que les enfants utilisent en tout premier pour différencier les humains. (Dafflon Novelle, 2006b, p. 11)

Si la reconnaissance de l’identité sexuée se fait très rapidement chez les enfants, c’est d’abord à partir des différences biologiques mais ces dernières n’expliquent pas à elles seules cette construction précoce. Les auteurs sont nombreux à penser que la « construction de l’identité sexuée passe […] par la capacité de distinguer les deux sexes et la prise de conscience de son appartenance à l’un ou l’autre, mais également par la connaissance et l’appropriation des rôles qui y sont rattachés » (Ferrez, 2002, p. 3). L’enfant apprend à repérer son sexe biologique et, à partir de là, à analyser les rôles sociaux attendus culturellement et codifiés comme étant spécifiques de son sexe. Le processus mis en évidence ici insiste sur l’acquisition par l’enfant de son propre sexe, c’est-à-dire savoir s’il est un garçon ou une fille, puis, sa capacité à « établir les stéréotypes liés aux rôles sexuels et enfin adhérer aux rôles appropriés à son identité sexuée » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 30).
Précisons que cette construction identitaire ne se fait pas du jour au lendemain mais que les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre la détermination des rôles en fonction du sexe. Dès 20 mois, les jouets préférés des enfants sont typiques de leur propre sexe. Au premier stade, nommé l’identité de genre, « alors âgés de 2 ans environ, les enfants sont capables d’indiquer de manière consistante le sexe des individus qu’ils rencontrent en se basant sur des caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure, les vêtements » (Dafflon Novelle, 2006b, p. 11). Ils connaissent les comportements stéréotypés liés au sexe et les adoptent. De plus, ils associent déjà à chaque sexe des activités, professions, comportements et apparences qui leur sont propres. « Les enfants savent, par exemple, que pompier ou policier sont des professions majoritairement exercées par la gente masculine, et ceci, même s’ils n’ont jamais vu en vrai un pompier ou un policier dans l’exercice de leur fonction » (Dafflon Novelle, 2006b, p. 11). Ils ont alors adapté la majeure partie des activités et attributs de leur propre sexe. Vers trois à quatre ans, les enfants comprennent que le sexe des individus est une donnée durable au cours du temps, il s’agit ici du deuxième stade appelé stabilité du genre. Ils sont capables que comprendre que les filles deviendront des dames, et les garçons, des hommes. Ils font ainsi le lien entre les individus de même sexe à divers étapes de la vie. Ajoutons encore qu’à ce stade, les enfants sont conscients du comportement différencié des adultes en fonction de leur sexe. Entre cinq et sept ans, les représentations stéréotypées des genres se mettent en place progressivement : c’est le troisième stade appelé constance de genre. La constante sexuelle est attribuée à un critère biologique stable et indépendant des situations, soit le sexe. Durant cette période, « ils accordent la plus grande importance aux stéréotypes et ne pas s’y conformer a une implication morale pour eux » (Ferrez, 2002, p. 3). Petit à petit, ce refus des transgressions comportementales en fonction du sexe s’atténue, et ils font preuve de flexibilité quant aux rôles sexués.

leurs connaissances « par le biais de médiateurs, auxquels ils ont accès dès leur plus jeune âge et qui offrent des représentations sexuées du monde dans lequel ils vivent : jouets, publicités, livres, télévisions, manuels scolaires » (Dafflon Novelle, 2006b, p. 19). Le livre et plus particulièrement, l’album de jeunesse font partie de cet environnement social de l’enfant puisque ceux qui ont été choisis sont présents dans les classes au sein des coins-lecture. Les albums sont tout à la fois : la première littérature de jeunesse, un support privilégié du processus d’identification et de l’apprentissage des rôles sexués et des rapports sociaux de sexe. Pour ainsi dire, l’examen de cette littérature nous renseignera sur les stéréotypes de la figure enseignante transmis à l’enfant durant les étapes de la construction de son identité sexuée. Pour aller plus loin, Ferrez soutient l’idée selon laquelle les représentations véhiculées par les livres sont intériorisées par les enfants alors influencés dans leur construction identitaire.

La littérature enfantine fait partie de cet environnement social de l’enfant, et en tant que vecteur de valeurs et instruments de socialisation, elle constitue un mode non négligeable de transmission des attentes et représentations que les adultes adoptent à l’égard des deux sexes. (Ferrez, 2002, p. 4)
3. Méthodologie

Ce chapitre méthodologique traite essentiellement de deux difficultés rencontrées dans l’élaboration de cette recherche exploratoire. Il s’agit de présenter, d’une part, le choix de l’échantillon en mettant l’accent sur la sélection des albums de jeunesse comprenant un personnage enseignant, et d’autre part, la technique d’analyse à travers la grille analytique constituée préalablement.

3.1 Sélection du matériel

La thématique de la stéréotypie est un domaine où les recherches et les sources théoriques sont relativement récentes. Cela implique une évidence non discutable : la documentation reste encore à élaborer, les sources sont restreintes et restent concentrées sur certaines thématiques. Or, âgés de deux à trois ans, les enfants connaissent déjà les comportements stéréotypés liés au sexe et leurs idées relatives aux professions tiennent compte du fait que la plupart de celles-ci sont sexuées (Ferrez, 2002). Plus tard, cette conscience des différences dans les orientations professionnelles en fonction du sexe s’accentue. Plusieurs auteurs s’accordent pour reconnaître que l’un des agents les plus efficaces de cette transmission de valeurs, est le livre pour enfant, d’où l’importance d’une analyse précise portant sur les albums de jeunesse. Si quelques études se sont centrées sur les représentations des personnages féminins et masculins dans la littérature enfantine, aucune d’entre elle ne s’est focalisée sur l’analyse de la figure enseignante. Or, en tant que future enseignante primaire, ce personnage revêt une importance toute particulière puisqu’il incarne dans les livres, le métier que j’ai choisi dans la vraie vie. Le choix du sujet s’est donc naturellement porté sur les représentations de la figure enseignante véhiculées dans les albums de jeunesse.

En outre, la plupart des recherches qui examinent les représentations stéréotypées dans les albums de jeunesse ne le font qu’à partir de livres pour enfants sélectionnés au sein de répertoires non scolaires. Citons, par exemple, la recherche d’Eliane Ferrez qui se base sur les ouvrages publiés dans Magasine Livres Hebdo, ou celle de Céline Gazzola et Loraine Fayolle Kalix (2005) qui se base sur « quatre séries d’albums qui perdurent et qui ont marqué leur époque » (p. 38). De plus les « recherches anglo-saxonnes sont quelque peu biaisées en ce qui concerne la sélection des livres analysés. La majorité d’entre elles opèrent en effet leur choix parmi les ouvrages primés ou […] sur un catalogue présentant une vaste liste de livres »
Les quelques recherches analysant les ouvrages en contexte scolaire se fondent non pas sur les albums de jeunesse mais sur les manuels scolaires (Michel, 1986). Ainsi, par souci d’éviter une redondance dans la recherche, la sélection des albums analysés dans cette étude s’est effectuée par l’intermédiaire des bibliothèques de classe. Ainsi, cette étude s’ancre dans le contexte des pratiques réelles de classes. De plus, ce choix à l’avantage de mettre directement à disposition des chercheurs le matériel à analyser, ainsi facilement manipulable.

Pour ce faire, l’ensemble des ouvrages se trouvant dans chacune des seize bibliothèques de classe de l’établissement a été relevé. Durant ce repérage, une sélection fine impliquant la lecture des ouvrages a été effectuée afin de mettre en évidence ceux qui comprennent un enseignant ou une enseignante, soit dans le texte, soit sur des images. La liste des ouvrages s’est révélée importante, car plus de cent volumes ont été pointés. C’est pourquoi la catégorie qui a été retenue est celle de l’album de jeunesse telle qu’il a été défini préalablement au sein de la partie théorique.

3.2 Le codage du matériel

Une fois le lieu, le support et la thématique sélectionnés, il a fallu établir une grille analytique permettant d’analyser les albums de jeunesse en relevant les indices à observer et à classer selon des critères. Celle que nous avons constitué prend en compte les aspects tant quantitatifs que qualitatifs afin que les critères soient toujours les mêmes, autrement dit constants, mais qu’ils soient assez larges pour traduire les éventuelles particularités.

Avant de se centrer plus en détail sur les indices sélectionnés, rappelons que les résultats de cette recherche se conçoivent non seulement par une attention particulière portée aux multiples représentations du personnage enseignant, mais aussi à travers une comparaison de l’image des deux sexes dans les albums analysés. Ainsi, les représentations du personnage masculin seront abordées et analysées car, comme le soutient Michel (1986), « les attributions qui sont faites aux personnages masculins et féminins sont autant de critères susceptibles d’identifier le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, et d’en mesurer l’étendue et la gravité » (p. 54).
L’analyse s’est portée non seulement sur les figures enseignantes présentes dans le texte, mais également sur celles transmises par les illustrations car ces dernières sont particulièrement importantes auprès des enfants prélecteurs ou lecteurs débutants. Par souci d’exhaustivité, la page de garde ainsi que le titre ont été pris en compte dans les analyses.

3.2.1 *Carte d’identité révélatrice des références livresques*


3.2.2 *Indices quantitatifs pour cerner les représentations enseignantes*

L’analyse quantitative permet la comparaison des unités vis-à-vis de tendances générales. Toutefois, la précaution qui a été prise, au préalable, est celle de définir des unités comparables et des indicateurs. Ainsi, un nombre importants d’indices ont été pris en compte. Dans cette partie, il s’agira de repérer si le personnage enseignant est un homme ou une femme à travers les informations fournies par le texte et les illustrations. Concernant les personnages dont les indices textuels ou graphiques ne permettant pas d’identifier le sexe, ils se retrouvent dans la catégorie des personnages de sexe indéterminé. La fréquence des apparitions de l’enseignant-e sera prise en compte dans les illustrations, la page de couverture, le titre et le texte. Il sera aussi précisé si les personnages sont des êtres humains, des animaux anthropomorphiques ou des êtres imaginaires tels qu’une fée ou un ogre par exemple. Dès lors, le type d’animal ou le type d’être imaginaire auquel est associé l’enseignant-e sera explicité.
3.2.3 *Indices qualitatifs pour étudier les personnages enseignants*

L’analyse qualitative, quant à elle, se basera sur une observation détaillée et une description des situations autour de plusieurs dimensions afin de répondre au mieux à la question de recherche. La désignation du personnage peut être tantôt un nom et un prénom (Laurent / Laura), tantôt une fonction professionnelle (maitre / maîtresse) ou encore un pronom personnel (il, elle) ou possessif (mon, ta). La présence d’un titre de civilité telle que mademoiselle, madame ou monsieur, sera aussi prise en considération. Il s’agira ainsi de voir si la personne enseignante est majoritairement signalée par un prénom ou un nom qui l’individualise ou désignée uniquement par son statut professionnel.

Deux catégories ont été retenues afin de rendre compte de l’image des personnages enseignants d’un point de vue physique. Il s’agit, d’une part, de l’apparence physique qui permet de voir si certaines descriptions sont plus spécifiques aux personnages de sexe féminin qu’aux personnages de sexe masculin. Pour ce faire, elles seront réparties selon leur connotation positive, par exemple un joli visage, négative en parlant d’une bouche horrible, ou neutre par exemple de grandes mains. La corpulence (classée en trois catégories : mince, gros, normal), la taille (grand, normal, petit); l’âge (jeune ou vieux); la manière dont les cheveux sont représentés: (courts, mi-longs, longs, lisses, bouclés) et la coiffure du personnage (par exemple un chignon ou une queue de cheval) seront aussi inventorié, tout comme la couleur de la peau (claire, foncée). D’autre part, la tenue vestimentaire, qui se compose des vêtements et chaussures et des divers accessoires (lunette, bijou, sac), est examinée scrupuleusement « un vêtement est considéré comme plus spécifique d’un sexe s’il apparaît au moins chez 10% des personnages et si son taux d’apparition est au moins deux fois plus élevé chez l’un des deux sexes que chez l’autre » (Ferrez, 2002, p. 21).

Le matériel que les personnages utilisent, tels une règle, des craies ou encore un pinceau, a été consignés dans la catégorie matériel utilisé. Si « le lexique d’images symboliques est indispensable pour communiquer avec les enfants qui ne lisent pas encore, il sert actuellement, dans la plupart des cas, à étayer des rôles stéréotypés et des façons de vivre inégalitaires » (Du côté des filles, 1998, p. 5). L’analyse du matériel associé à l’enseignant-e donne des indices quant à son rôle, à ses actions et sa gestion de l’autorité dans la classe.
La proportion d’apparitions de la présence de l’enseignant-e sur les illustrations et dans le texte à l’extérieur ou à l’intérieur, dans un lieu public ou dans un lieu privé, ont été pris en considération car « le caractère privé ou public des différents lieux où sont représentés les personnages, tout comme la localisation de ces derniers à l’intérieur ou à l’extérieur, sont des dimensions stéréotypiques de la différence entre les sexes » (Ferre, 2002, p. 28). Il est fort probable que, vu le personnage choisi, il se situe dans la majorité des ouvrages, à l’intérieur d’une classe. Sa localisation au sein de la classe sera identifiée car elle permet de comprendre le rôle qui lui est attribué. De plus, relever sa présence hors d’une classe, comme dans un corridor, permet de comprendre le rôle qu’il joue dans l’accueil des élèves.

Concernant la fonction du personnage dans le récit, plusieurs critères ont été retenus. Il s’agira, tout d’abord, de repérer le rôle du personnage enseignant dans la narration du récit. Pour cela, le schéma actantiel d’Algirdas Julien Greimas dans *Sémantique structurale : recherche et méthode*, datant de 1966, a servi de modèle pour catégoriser le rôle du personnage. Ainsi, lorsqu’il poursuit la quête d’un objet, ce dernier est le héros de l’histoire. Les personnages qui l’aident se regroupent dans la catégorie adjuvants et, au contraire, les personnages qui font obstacle à la réussite de l’action sont les opposants. Cette dernière est commanditée par un destinateur qui détermine la tâche du sujet, lui propose l’objet à atteindre au bénéfice d’un destinataire qui tire profit de la réussite de l’action. (Glaudes & Reuter, 1996).

Un autre aspect qui sera pris en compte, est la relation du narrateur avec la fiction. D’une part, le narrateur est dit hétérodiégétique lorsque l’histoire est racontée par un narrateur entièrement étranger à celle-ci. « L’auteur peut également décider de faire raconter l’histoire par l’un de ses personnages. Le narrateur sera alors présent dans la fiction et on dira de lui qu’il est homodiégétique » (Glaudes & Reuter, 1996, p. 62). Ces deux types d’interventions se coupent avec trois points de vue du narrateur, appelés "focalisations". La focalisation interne propose un récit écrit selon le point de vue d’un personnage ; le lecteur découvre ce que voit, entend, ressent le personnage dont la perception subjective des faits est présentée ; le narrateur en sait autant que celui-ci. La focalisation externe, quant à elle, offre un récit écrit avec un point de vue situé à l’extérieur des personnages. Le lecteur en sait moins que les personnages qu’il découvre de l’extérieur. Dans un récit en focalisation zéro, le lecteur a une vision omnisciente car il en sait plus que les autres personnages. Le lecteur est au courant de tout ce qui se déroule dans le récit. (Glaudes & Reuter, 1996). En plus de ces deux critères
purement narratologiques, les paroles et actions attribuées aux enseignant-e-s par le récit seront consciencieusement décrites. Il s’agit de cerner le contenu ou le thème qui est présenté au lecteur et qui peut être, par exemple, une transmission des savoirs, des valeurs éducatives ou encore des informations personnelles. Pour finir, la localisation du personnage dans le déroulement du récit sera considérée, soit à savoir s’il intervient au début, au milieu, à la fin de l’histoire, ou si le personnage est présent tout au long de l’histoire.

Pour finir, les relations entre l’enseignant-e et les différents protagonistes (enfant, parents) seront analysées de manière détaillée. Le degré de proximité permettra de mettre à jour la position de l’enseignant-e vis-à-vis des autres personnages de l’histoire. Il sera possible de voir, par exemple, si la maîtresse est en contact direct avec l’enfant à travers des caresses, un câlin, des baisers ou si celle-ci est considérée comme proche de l’enfant mais qu’elle ne le touche pas directement, notamment en étant assise à ses côtés ou en le secondant lors d’une marche. De plus, trois critères ont été sélectionnés afin de cerner la dimension affective des personnages explicitée à travers le récit ou les illustrations: affectueux, neutre, non affectueux. (Michel, 1986). Les comportements affectueux sont mis en scène à travers des gestes de tendresse comme des câlins, baisers, embrassades, ou par la présence de qualificatifs comme tendre, doux et agréable. Les personnages sont considérés comme neutres lorsqu’ils n’expriment aucune affectivité. Quant à eux, les comportements non affectueux sont, par exemple, l’agressivité, la violence physique ou verbale, les bagarres ou les moqueries. Le comportement de l’enseignant-e face aux normes sociétales et aux autres individus est un indicateur qui a été retenu à travers trois codes : faiblesse de caractère, neutralité ou force de caractère. Ainsi, « la faiblesse de caractère, […] est évaluée d’après les comportements de peur, de désarroi, de dépendance, d’impuissance, de fuite, tandis que la force de caractère signifie bravoure, sang-froid, aptitude à commander ou sens des responsabilités » (Michel, 1986, p. 58). Le sentiment d’appréciation a aussi été caractérisé au moyen de trois critères : positif, neutre ou négatif ; il permet d’expliquer l’opinion soit positive qu’un personnage éprouve envers autrui et qui se traduit par des verbes comme aimer, apprécier, adorer ou estimer, ou, à contrario, par des verbes comme déplaire, détester, haïr ou abhorrer si l’opinion est négative. Pour clore l’analyse des rapports entre les différents protagonistes, le contenu des actions qui prennent place seront relevés et décrits soit de manière positive comme une aide envers autrui, soit comme neutre, ou enfin, comme négative dans une action d’entrave ou de préjudice à la personne. Les paroles des enseignant-e-s, qu’elles soient de style direct ou indirect, seront examinées de manière systématique et méthodique dans l’ensemble des
ouvrages. Ce travail permettra ainsi de relever les mots fréquents ou absents des propos que le récit fait tenir au personnage et de mieux cerner le contenu de ses interventions.

Vous l’aurez compris, dans le contexte de cette recherche, il va s’agir d’analyser, à travers la grille d’observation, en quel nombre et de quel sexe sont les enseignant-e-s représentés ; dans quelles fonctions, dans quels lieux, agissent-ils ; quelles relations entretiennent-ils et quels traits physiques et psychologiques leurs sont attribués. Les résultats nous permettront de cerner la figure enseignante véhiculée par les illustrations et le texte des albums de jeunesse à disposition dans les classes, support privilégié pour les enfants du processus d’identification et d’apprentissage des rôles sexués.
4. Analyse et discussion des résultats

enseignante plus spécifique que les autres personnages analysés jusqu’ici, aborde des ressemblances ou dissemblances avec les autres personnages, ou si elle apparait comme fondamentalement unique.

Avant toute chose, rappelons que l’échantillon de cette recherche est en lien avec le contexte scolaire car les ouvrages ont été prélevés au sein de seize bibliothèques de classe d’un établissement genevois. Le support des analyses, soit les albums de jeunesse, est passablement réduit, puisqu’il comprend quarante-quatre albums. Il faudra ainsi prendre avec précaution les résultats obtenus, qui mériteraient d’être renforcés par une recherche menée à plus grande échelle. Toutefois, les données récoltées sont intéressantes car elles dépeignent une première image des représentations des personnages enseignants telle qu’ils sont présentés aux enfants au travers des ouvrages mis à leur disposition dans les coins-lecture.

4.1 Les ouvrages

Quelques remarques concernant le corpus global d’ouvrages extraits des coins-lecture sont à relever. Comme il a été mentionné dans la partie théorique, tous les auteurs sont d’avis que l’enseignant-e est tour à tour celui qui propose les ouvrages en libre-accès dans un aménagement particulier qu’est le coin-lecture, et celui qui encourage la fréquentation de ce lieu. Ainsi, si la pertinence de ce lieu n’est plus à prouver, des disparités perdurent dans la pratique réelle des classes.

4.1.1 Un nombre d’ouvrages disparates par classe

Durant la récolte des données, il avait déjà été possible de constater une nette différence, selon les classes, du nombre de livres mis à disposition des élèves. Les résultats ci-dessous confirmiront les disparités criantes selon les enseignant-e-s. Si certaines classes se contentent de mettre à disposition des élèves une vingtaine d’ouvrages, d’autres bibliothèques de classe en contiennent plus d’une centaine. Relevons aussi l’absence complète d’un coin-lecture au sein d’une classe de troisième primaire. Les résultats sont donc extrêmement disparates selon les classes, et les offres faites aux élèves varient d’une absence totale à une pléthore d’ouvrages, comme le montre le tableau suivant. Ainsi, l’égalité des chances d’accès à la littérature n’est pas la même pour l’ensemble des élèves de l’établissement car selon la classe où ils se trouvent, le nombre d’ouvrage est fortement variable.
4.1.2 Plus de personnages enseignants chez le jeune lectorat

4.1.3 L’activité créatrice majoritairement masculine

Avant de se pencher à proprement parler sur la figure enseignante, il semble important de relever que la production des albums peut être une activité majoritairement féminine, masculine ou partagée selon le sexe des auteurs et des illustrateurs. Le tableau suivant montre que, dans le cas de cette recherche, la création n’est pas répartie équitablement entre les deux sexes, puisqu’il y a, au total, une majorité d’hommes auteurs et illustrateurs. Remarquons aussi que la proportion est assez égale chez les auteurs d’ouvrages destinés aux plus jeunes, et les femmes sont majoritaires parmi les illustratrices. Plus l’âge du lectorat-cible s’élève, plus les hommes dominent le métier d’auteur et illustrateur. Ces résultats rejoignent ceux de Dafflon Novelle (2002a) car « on remarque que les auteurs sont majoritaires par rapport aux auteures (respectivement 51.9% et 43.5%) » et « le nombre d’illustrateurs surpasse celui des illustratrices (respectivement 55.3% et 42.5%) » (p. 314).

TABLEAU 2. – REPARTITION DES ALBUMS SELON L’ACTIVITE CREATRICE ET LE SEXE DES CREATEURS EN FONCTION DE L’AGE DU LECTORAT

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Texte</th>
<th>Illustration</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Hommes</td>
<td>Femmes</td>
</tr>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>50%</td>
<td>50%</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>57,1%</td>
<td>42,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>66,7%</td>
<td>33,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>10-11ans</td>
<td>66,7%</td>
<td>33,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>56,8%</td>
<td>43,2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

D’autres études ont donné lieu à des conclusions différentes. Chez Ferrez (2002), « les livres dont le sexe de l’auteur a pu être déterminé (94,1%) sont écrits à part égale par des femmes et par des hommes (respectivement 53,1% et 46,9%) » (p. 13). L’auteure semble s’être fourvoyée car les données statistiques mettent en évidence une surreprésentation du nombre d’auteures. Chez Cromer & Bruegilles (2002), « l’écriture d’albums est une activité majoritairement féminine tandis que l’illustration est une activité plutôt masculine » (p. 268) car le pourcentage d’auteurs est de 53,1% contre 41,9% pour les auteurs, et le pourcentage d’illustratrices de 45,1% contre 51,4% d’illustrateurs. Il est ainsi difficile d’affirmer qu’il existe une corrélation stable entre les créateurs, qu’ils soient de sexe féminin ou masculin, et l’activité créatrice. S’il était possible de penser que l’auteur ou l’illustrateur, qu’il soit de sexe féminin ou masculin, module la présence de stéréotypes sexués dans les histoires, la totalité des albums analysés démontre que les stéréotypes sexistes de la figure enseignante perdurent
tant dans des ouvrages rédigés et illustrés par des hommes que par des femmes. Ce constat confirmé par Dafflon Novelle (2006c) :

L’analyse en fonction du nombre de personnages imaginés pour chaque sexe et de leur degré de stéréotypie souligne que les femmes comme les hommes, dans le domaine de l’écriture, comme de l’illustration, sont responsables de la différence de valeur accordée au masculin et au féminin. (p. 312)

4.2 Le sexe de la figure enseignante

Après avoir lu et analysé attentivement les multiples représentations enseignantes dans l’ensemble des histoires, elles font d’emblée ressortir une prépondérance des personnages féminins. Si dans certains cas, les inégalités s’élaborent sur des indices complexes, ici, la différence de nombre est immédiatement repérable par les lecteurs.

4.2.1 L’enseignante surreprésentée dans le métier de l’enseignement

L’école est une institution qui, malgré les idéaux fondateurs et égalitaires entre les sexes, continue à inculquer aux élèves des stéréotypes sexistes défavorables au genre féminin, notamment à travers les albums de jeunesse qu’elle met à disposition des élèves dans les bibliothèques de classe. L’analyse quantitative permet de mettre en évidence une surreprésentation dans les histoires, les titres, les rôles centraux et les illustrations des personnages de sexe féminin. En effet, sur les cinquante-trois représentations d’enseignant-e-s, seuls huit d’entre elles sont des hommes, soit le 15,1% de l’échantillon.

TABLEAU 3. – REPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE SEXE EN FONCTION DE L’AGE DU LECTORAT

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Homme</th>
<th>Femme</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>-</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>22,2%</td>
<td>77,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>22,2%</td>
<td>77,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>10-11 ans</td>
<td>-</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>15,1%</td>
<td>84,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les résultats révèlent une asymétrie criante : dans les albums, le métier de l’enseignement est un secteur essentiellement réservé aux femmes, et plus encore dans les degrés inférieurs. Cette observation se retrouve dans l’étude de Mollo (1969). En effet, dans les manuels scolaires, la femme qui a un métier est avant tout une institutrice car sur les trente-six femmes travaillant, « la place d’honneur revient à l’institutrice (9), qui est suivie d’assez loin par la domestique (5), l’infirmière (4), l’artiste de cirque (4), la commerçante (4), la vendeuse (3), la couturière (3). La serveuse de restaurant (1), la bergère (1), l’ouvrière (1) et la dactylo (1) sont

Alors qu’il serait possible d’y voir un bénéfice pour les femmes par leur présence majoritaire à travers les albums de jeunesse dans le métier de l’enseignement, l’incidence d’une surreprésentation des femmes dans l’enseignement cache une dévalorisation du sexe féminin. En effet, la «discrimination cachée consiste à ne donner aux filles qu’un modèle d’identification» (Michel, 1986, p. 19). De ce fait, le sexisme latent résulte d’une limitation de la présence d’un sexe et sa représentation liée à certaines qualités, à certains rôles et à certains métiers. Alors que l’école se réclame d’une mission éducative égale pour tous et donc égalitaire entre les sexes, il faut admettre que «l’école continue à véhiculer des stéréotypes sexistes et à pratiquer des discriminations défavorables aux femmes» (Michel, 1986, p. 28), particulièrement au travers des albums de jeunesse qui s’en tiennent à une image traditionnelle de la femme et de son rôle dans la société. Idée rejointe par Praz (2006) pour qui les jeunes filles sont ainsi évincées du marché du travail salarié qualifié. Une éviction renforcée par la création des filières de formation qui les cantonnent dans des secteurs marginaux, sous prétexte de leur apprendre un métier en accord avec leur identité définitive de mère, d’épouse et de ménagère. C’est ainsi qu’apparaissent les formations typiquement féminines de cuisinière, couturière, infirmière, institutrice. (p. 108)

Les métiers sont ainsi en lien avec le social (enseignante, infirmière) ou avec la vie familiale (cuisinière, couturière), et ils ne demandent pas de qualifications particulièrement pointues. Les nombreux auteurs se rejoignent pour affirmer que la majorité de l’offre destinée aux filles se limite à des activités de maternage et de nettoyage, donc liée au contexte familial car il « est toujours stéréotypiquement reconnu dans l’esprit adulte que l’homme ne s’occupe pas des enfants et ne fait pas le ménage » (Baerlocher, 2006, p. 283). Ce même constat a déjà été établi par Rosenberg (1976) car, en analysant la famille dans les livres d’enfants, il note que « Les mères travaillent rarement (19%) et quand c’est le cas leurs professions sont peu diversifiées et les moins valorisées socialement » (p. 41). La plus grande différence avec l’univers des filles, tel qu’il est construit notamment à travers les albums de jeunesse, est quel univers masculin développe une ambition personnelle dans le monde professionnel, et recours

2.2.2 Quand les albums rejoignent la réalité

Les constatations faites dans les albums, se retrouvent dans le rapport de Marcel Pochard fait sur le métier d'enseignant en 2008 adressé au ministre de l'éducation nationale française. A travers son expertise, Marcel Pochard met en lumière une féminisation progressive du corps enseignant, en particulier dans le premier degré. « Le taux est passé de 64,5% en 1955 à 74% en 1975, 78% en 1994 et 82% en 2007. Ce phénomène touche moins nettement le second degré : 49,6% en 1955, 54% en 1985, 57% en 2007 », et moins dans l’enseignement post-obligatoire. « On observe que le taux de féminisation croît en fonction inverse de l’âge des enfants. ». Ainsi, si en maternelle, la grande majorité des enseignantes sont des femmes, en secondaire, il y a parité, alors qu’au post-obligatoire il y a une grande majorité d’hommes. Cela semble évoquer que, dans ce métier, les postes supérieurs tels que l’enseignement universitaire, sont réservés aux hommes, les femmes étant censées ne pas s’y intéresser ou être inapte à l’assumer. Ainsi, si l’enseignement s’est féminisé c’est probablement parce qu’il a été présenté, « comme un métier typiquement féminin, prolongeant le rôle de la femme comme mère et éducatrice des enfants – avec ce postulat que plus les enfants sont petits et plus c’est un rôle "féminin" » (Mosconi, 1994, p. 152).


C’est un schéma très répandu, qu’il ne faut absolument pas considérer comme négligeable, puisqu’il apprend aux garçons qu’il seront plus tard des dirigeants
dans l’enseignement, le gouvernement et le monde du travail, la société, alors que les femmes occupent la seconde place par rapport aux hommes dans le processus de décision, de même qu’il fixe dans le subconscient des filles un “plafond” à leurs ambitions. (p. 28)

Cette division du travail est illustrée par le graphique suivant extrait du mémento statistique de l’éducation à Genève datant de 2009. Il faut noter que plus l’âge du public scolaire augmente, plus les postes semblent attribués au sexe masculin. Cette évaluation statistique confirme le constat qui avait déjà été établi en 1998 par Lorenzi-Cioldi : « l’enfant est le plus souvent confronté à des enseignantes dans son plus jeune âge (maitresses enfantines), mais plus fréquemment à des enseignants au fur et à mesure qu’il/elle évolue dans son cursus » (p. 103).

En deux ans, pas d’évolution notable car les hommes sont toujours minoritaires dans l’enseignement primaire, comme le montre la répartition du personnel du DIP selon l’âge, le sexe et le statut par tranche d’âge quinquennale, en 2009. Seuls 459 hommes, soit 16,6% des enseignant-e-s au primaire. Ce chiffre rejoint les résultats de notre étude ou la proportion d’hommes présents dans les albums est de 15,1%. La fiction semble ici refléter la réalité. Tant dans les livres que dans la réalité, comme le dit Mosconi (2011), il devient nécessaire, « de
corriger l’inégalité de répartition des femmes et des hommes qui travaillent à tous les niveaux de l’institution scolaire ».

### Tableau : Enseignants de l'enseignement primaire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tranche d'âge</th>
<th>Hommes nommés</th>
<th>Hommes non nommés</th>
<th>Femmes nommés</th>
<th>Femmes non nommés</th>
<th>Hommes Femmes</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>15-19</td>
<td>29</td>
<td>4</td>
<td>203</td>
<td>130</td>
<td>59</td>
<td>392</td>
</tr>
<tr>
<td>20-24</td>
<td>53</td>
<td>22</td>
<td>354</td>
<td>32</td>
<td>75</td>
<td>481</td>
</tr>
<tr>
<td>25-29</td>
<td>59</td>
<td>10</td>
<td>283</td>
<td>17</td>
<td>69</td>
<td>399</td>
</tr>
<tr>
<td>30-34</td>
<td>56</td>
<td>6</td>
<td>265</td>
<td>19</td>
<td>63</td>
<td>347</td>
</tr>
<tr>
<td>35-39</td>
<td>52</td>
<td>3</td>
<td>281</td>
<td>16</td>
<td>55</td>
<td>332</td>
</tr>
<tr>
<td>40-44</td>
<td>57</td>
<td>2</td>
<td>288</td>
<td>11</td>
<td>59</td>
<td>358</td>
</tr>
<tr>
<td>45-49</td>
<td>57</td>
<td>3</td>
<td>296</td>
<td>6</td>
<td>60</td>
<td>332</td>
</tr>
<tr>
<td>50-54</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>93</td>
<td>4</td>
<td>14</td>
<td>111</td>
</tr>
<tr>
<td>55-59</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>377</td>
<td>82</td>
<td>2'013</td>
<td>289</td>
<td>459</td>
<td>2'761</td>
</tr>
</tbody>
</table>

© SRED 2010

4.3 Le personnage enseignant

Contrairement à certaines études (Ferrez, Gazzola & Fayolle Kalix) qui s’en tiennent à l’analyse de la seule catégorie des animaux anthropomorphiques, ce mémoire prend en compte la population composite et hétérogène des représentations enseignantes. Plusieurs types ont été retenus afin de rendre compte de manière exhaustive de ce personnage bigarré. Il s’agit des représentations humaines, animales et imaginaires.

4.3.1 Humain, animal ou imaginaire : trois catégories prédominantes

Le nombre d’apparitions des différents enseignants et enseignantes a été analysé selon la nature du personnage à laquelle le texte ou les images font référence. Les histoires analysées ne présentent jamais conjointement des personnages de nature humaine et des personnages de nature animale. L’enseignant-e et ses élèves sont soit des animaux, soit des humains, mais jamais les deux simultanément au sein d’un même album. Toutefois, il y a parfois réunion de personnages imaginaires avec des personnages de nature animale ou humaine. La représentation enseignante dans les albums, toutes catégories de sexe confondues, met en évidence que globalement, il y a davantage de personnages de nature humaine (plus de la moitié) que de représentations animales ou imaginaires. Les personnages de sexe indéterminé sont très minoritaires : une seule maitresse n’a pas pu être associée à un humain ou un animal.
TABLEAU 4. – REPARTITION DES ENSEIGNANT-E-S SELON LA NATURE DU PERSONNAGE EN FONCTION DE L’ÂGE DU LECTORAT

<table>
<thead>
<tr>
<th>Âge</th>
<th>Humains</th>
<th>Animaux humanisés</th>
<th>Animaux réels</th>
<th>Personnages imaginaires</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>50%</td>
<td>50%</td>
<td>33,3%</td>
<td>7,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>55,6%</td>
<td>33,3%</td>
<td>3,7%</td>
<td>44,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>55,6%</td>
<td>30,2%</td>
<td>1,9%</td>
<td>11,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>10-11 ans</td>
<td>100%</td>
<td>1,9%</td>
<td>11,3%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>56,6%</td>
<td>30,2%</td>
<td>1,9%</td>
<td>11,3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La prédominance des personnages de nature humaine se retrouve chez Dafflon Novelle (2002b) où « il y a davantage d’apparitions de personnages humanisés (507 contre 252, rapport de 2), ce qui s’explique par le fait qu’il y a deux fois plus d’histoires avec des personnages humains que d’histoires avec des personnages animaux » (p. 92). La figure enseignante dans le corps d’un animal (30,2%) concurrence donc celle dans un corps humain (56,6%), même si cette dernière reste prédominante. Même constat chez Brugeilles & Cromer (2002) car

l’analyse des ouvrages met en évidence trois catégories de personnages prédominants. La moitié des albums (50.5 %) privilégient la représentation humaine et 42.3 % la représentation animale anthropomorphe (animaux humanisés ou habillés), les animaux réels figurant dans 18.2 % des albums. (p. 274)

Selon Brugeilles & Cromer (2002), il existe plusieurs explications à cet essor de la représentation animale, soit

la polysémie de la communication et la richesse de l’interférence animalité/humanité, la corrélation avec l’absence de plus en plus marquée d’animaux dans la vie de l’enfant, la fonction symbolique, la visée scientifique et pédagogique des livres sur les animaux réels, ou encore la fonction de socialisation grâce au détour par l’animal-masque qui sert de modèle de comportement. (p. 274)

La substitution de l’humain par un animal anthropomorphe opère un glissement des rôles et des caractéristiques attribués à l’un qui se voient appliqués à l’autre. Grâce notamment aux habits, aux accessoires et au cadre spatial, l’animal devient plus humain que jamais. L’enfant s’identifie alors à cette figure animale qui devient un modèle des valeurs à suivre. Cela explique notamment le faible pourcentage (1,9%) d’animaux en milieu naturel.

4.3.2 Anthropomorphisme des personnages enseignants : lapin ou ours

Dans le cadre de cette recherche, il est difficile de comparer le type d’animal au sexe auquel il est associé vu que le nombre d’enseignants masculin anthropomorphes se résume à un seul
personnage. Toutefois, tout sexe confondu, il pertinent de signaler que le type d’animal incarnant le personnage enseignant est majoritairement celui du lapin, car il représente 29,4% des animaux présents dans les albums de jeunesse.

**TABLEAU 5. – REPARTITION DES ANIMAUX SELON LE TYPE**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type d’animal</th>
<th>Répartition</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lapin</td>
<td>29,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ours</td>
<td>17,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Renard</td>
<td>11,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Biche</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Taupe</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Cochon</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Oie</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Hamster</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Hibou</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Héron</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les histoires mettent plutôt en scène une figure enseignante sous la forme d’animaux de la ferme (lapin, oie, cochon), de la forêt (biche, taupe, ours) ou d’oiseaux (hibou, héron). Alors que les animaux de la savane ou les animaux polaires, sont, quant à eux, complètement absent du panel observé. La fréquence de certains types d’animal a déjà été soulevée par Ferrez (2002) qui arrive au constat que les animaux « les plus représentés sont les lapins, qui constituent 18,4% des personnages, ainsi que les ours qui regroupent 16,2 % des personnages. Viennent ensuite les cochons (8,2), les souris (6,8), les chats (6,3%) et les loups (5,8%) » (p. 16). Dans les livres pour enfants qui mettent en scène un personnage anthropomorphique en 1997, « l’ours arrive largement en tête (13,1% des livres), puis viennent le chien et le chat (7,5% des histoires), suivis de près par le lapin (6,7% des livres), puis par l’éléphant (5,9% des livres) et enfin par le loup (5%) » (Dafflon Novelle, 2002a, p. 316). De ce fait, que ce soit à partir de l’ours en peluche que peuvent avoir beaucoup de petits enfants ou au travers des albums, les ours ont une place importante dans l’imaginaire de l’enfant. En effet, « il se rapporte au domaine terrestre et féminin (fourrure chaude, couleur brune comme la terre, aspect trapu, éducation très attentionnée des enfants) » (Cazenave, 1996, p. 492). S’il s’agit bien, à la base, d’un animal sauvage, sa fourrure et sa rondeur fond de lui un animal doux et attendrissant. Caractéristiques qui se retrouvent chez le lapin, animal de compagnie bien connu des enfants. Ainsi, « l’ours et le lapin renvoient aux peluches les plus fréquemment en possession des enfants » (Dafflon Novelle, 2002a, p. 317) et sont ainsi utilisés de manière récurrente dans les albums de jeunesse.
4.3.3 Des personnages imaginaires vus comme des ennemis

Dans les cinquante-trois représentations d’enseignant-e-s, 11,3%, soit six personnages sont de nature imaginaire. Plus précisément, l’enseignante est associée soit à une sorcière (deux personnages), soit à une ogresse (deux personnages), ou encore à une fée (un personnage), alors que l’enseignant est représenté sous la forme d’un ogre (un personnage). Il est étonnant de voir que la figure de l’ogre, sorte de géant se nourrissant de chair fraîche et dévorant les petits enfants, incarne ici un-e enseignant-e en contact direct avec le public enfantin. Dans l’album de Pinguilly (2005), *La Maitresse attend un bébé*, l’ogre enseignant « poivra en noir Charles qui était tout blanc et il le croqua… puis l’avala ! » (p. 14) ; l’enseignante ogresse présentée à travers les yeux d’un élève dans *Ma Maitresse est une ogresse* de Poillevé (2005) fait de même, comme le montre l’illustration suivante. Ainsi, le symbolisme est respecté car il est communément admis que les ogres n’ont qu’une obsession, celle de manger les petits enfants. « Il symbolise la force aveugle et dévoratrice. Il a besoin de sa ration quotidienne de chair fraîche. Il se rattache ainsi à la symbolique du monstre » (Chevalier & Gheerbrant, 1999, p. 693). Précisons que dans les deux histoires, il ne s’agit pas de l’enseignant réel que les enfants subissent, mais il est toujours le fruit de leur l’imagination. Dans le premier cas, l’ogre est présenté aux enfants à travers un conte que leur vraie enseignante leur lit, dans le second, l’ogresse est le résultat de l’imagination de l’enfant avant qu’il ne rencontre sa véritable maîtresse d’école. Ce modèle est inversé dans l’ouvrage de Tarride (1994), *L’Ogresse maîtresse d’école*, où « Amélie Croquembouche n’était pas une ogresse ordinaire : elle a-do-rait les enfants » (p. 1). C’est elle qui s’occupe au mieux des élèves et « c’est ainsi qu’Amélie empêcha les enfants de finir dans le ventre de son époux » (p. 22).

ILLUSTRATION 1. – Poillevé, *Ma maitresse est une ogresse*, 2005, p. 8

---

1 La forme des citations inclus volontairement le titre de l’album lorsqu’il s’agit des albums de jeunesse extraits des bibliothèques de classe, support aux différentes analyses. Les citations concernant les apports théoriques respectent les normes des références bibliographiques. Ce code a été sélectionné pour simplifier la compréhension du lecteur et faciliter la distinction des deux sources.


Par conséquent, les personnages imaginaires ne sont effrayants et diaboliques que lorsqu’ils sont présentés à travers les yeux de l’enfant. Lors de la véritable rencontre avec l’enseignant-e, cette fantasmagorie s’écroule et se trouve remplacée par une vision positive où la coprésence de l’enfant et de l’enseignant-e apparaît comme possible et même désirée.

4.4 La désignation du personnage enseignant

En prenant en considération les noms et prénoms, les références professionnelles et les titres de civilités des enseignant-e-s présents dans les albums de jeunesse, l’auteur nous livre des informations de manière implicite. Il peut les caractériser par un nom et un prénom vraisemblables, ou en lien avec les défauts et qualités qui leur sont prêtés. Mais il peut aussi se borner à désigner le personnage par sa fonction professionnelle pour souligner son rôle.
dans l’histoire. La présence d’un titre de civilité trahit, quant à lui, des informations concernant le statut matrimonial du sujet. Ainsi, il semble primordial de s’y attarder plus en détail.

4.4.1 Nom et prénom pour une relation privilégiée

« Nommer un personnage par son nom ou son prénom, et non simplement par sa fonction, où même son appartenance groupale de sexe ou d’âge, permet d’individualiser ce personnage » (Dafflon Novelle, 2002b, p. 94). Suite à l’analyse des ouvrages, treize enseignant-e-s sont personnalisés par un prénom qui se réfère, dans tous les ouvrages, à un sexe précis. Ce qui représente 25% de l’échantillon. Parmi celui-ci, les prénoms de sexe indéterminé ne sont jamais présents car ils se rattachent toujours à un sexe précis. Ainsi, Ignés, Lisa, Marie-Agnès, Martine, Sophie, Julie, Isabelle, Françoise, Amélie, Jeanne, Coquillette sont les prénoms utilisés pour désigner les enseignantes et Stanislas et Sam pour ceux des enseignants. Ces prénoms sont courants dans la vie réelle, ce qui facilite leur mémorisation par le lecteur et sa faculté à associer le prénom à un sexe. Cela va de pair avec les représentations illustrées des personnages, car, qu’il s’agisse de personnages animaux ou humains, elles permettent toujours d’en déterminer le sexe sans ambiguïté aucune. Plus que le prénom associé au sexe, il devient un indicateur des métiers possibles, chez le public enfantin, comme le montre Lorenzi Cioldi (1998) :

Des recherches expérimentales montrent ainsi que vers 2-3 ans, les enfants associent à des professions stéréotypées significativement plus de prénoms correspondant au sexe de la personne qui habituellement exerce chaque profession : des prénoms masculins sont plus souvent associés aux métiers de charpentier ou médecin, et des prénoms féminins sont plus souvent associés aux métiers d’infirmier/ère ou instituteur/trice d’école enfantine. (p. 101)

Cela explique le choix des auteurs de donner toujours des prénoms immédiatement réparables comme féminins car ils correspondent à la vision que les lecteurs se font de la figure enseignante.

Quant aux noms de famille, ils sont attribués à quinze personnages enseignants, ce qui représente 28,8% des représentations enseignantes. Si d’autres études mettent en évidence que « les personnages sont généralement nommés par leur prénom ou un diminutif, il est très rare qu’ils soient nommés par leur nom de famille. Cela se produit par exemple pour désigner un adulte qui n’a qu’un rapport lointain avec le héros » (Dafflon Novelle, 2002b, p. 94). Dans le cas présent, le nom de famille apparaît comme important, car l’enseignant-e est

ILLUSTRATION 3. – Gorbachev, Les poussins à l’école, 2003, p. 5

4.4.2 Une fonction professionnelle prépondérante

Les personnages enseignants, indépendamment de leur nature humaine ou animale, sont désignés, dans une majorité de cas (quarante-sept personnages enseignants sur cinquante trois), par la fonction professionnelle qu’ils occupent. Il semble probable qu’il ne suffise pas d’appeler le personnage par son prénom ou par son nom d’animal pour que les lecteurs comprennent son statut professionnel et son rôle dans l’histoire. Ainsi, les termes tels que maitresse désigne trente-sept personnages, maitre pour cinq personnages, institutrice pour trois et instituteur pour deux personnages et enfin, professeur pour un personnage. Ils rendent
ainsi explicite, aux yeux du lecteur, leur travail avec les enfants scolarisés à l'école primaire. Il semble pertinent de relever que le mot maitresse apparaît au premier rang dans les récurrences textuelles concernant la figure enseignante (titre, textes, paroles). Le tableau suivant démontre qu’en analysant toutes les références textuelles faisant appel au personnage enseignant dans les quarante-quatre albums, le terme maitresse apparaît cent cinquante-cinq fois. C’est le mot de plus de deux lettres le plus récurrent.

**TABLEAU 6. – OCCURRENCES DU MOT « MAITRESSE »**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mot</th>
<th>Occurrences</th>
<th>Fréquence</th>
<th>Rang</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>maitresse</td>
<td>155</td>
<td>4%</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 4.4.3 Un titre de civilité pour définir le statut matrimonial

La présence d’un titre de civilité est importante, car elle se retrouve chez dix-sept enseignant-e-s (quatre Mademoiselle, dix Madame et trois Monsieur). Si ce dernier ne semble pas poser de problème majeur puisqu’il s’adresse à toute personne de sexe masculin, il en va autrement pour le sexe féminin. En effet, si le terme madame désigne toute personne mariée de sexe féminin, celui de mademoiselle est employé pour nommer toute personne célibataire de sexe féminin. Ainsi, la femme se retrouve définie par son statut matrimonial à travers un acte juridique et social. L’existence de ces deux termes distincts pour désigner les femmes mariées et celles qui ne le sont pas peut représenter une discrimination à leur égard, puisqu’une telle différenciation n’existe pas pour les hommes. Idée rejointe par Michel (1986), car « faire apparaître différemment les hommes et les femmes dans les manuels scolaires et livres pour enfants du point de vue de leur statut matrimonial (marié ou non) relève l’existence de stéréotypes sexistes » (p. 54). Si seule la coutume patriarcale est à l’origine de la persistance de cet usage discriminant, elle n’est en aucun cas une loi établie. Cependant, même si cette distinction relève des usages, être appelée Mademoiselle tout en ayant passé l’âge du mariage, connotait péjorativement la personne de vieille fille. Comme le montre l’illustration suivante provenant de l’album de DePaola (1989), le dessin de Mademoiselle Bonneton ne laisse pas de doute quant à l'utilisation du stéréotype de vieille fille. Elle apparaît ici comme grosse, âgée et d’humour peu encline à la plaisanterie.

La figure de la vieille fille est souvent représentée, de manière stéréotypée, comme pauvre, de physique ingrat, des cheveux gris relevés en chignon, et ayant voué sa vie à l’enseignement. Ainsi, la seule façon pour une vieille fille était de se dévouer à la famille et surtout à l’éducation des enfants.

4.5 La localisation spatiale

La localisation à l’intérieur et à l’extérieur de la représentation enseignante a pu être relevée, tout comme le caractère privé ou public du lieu. De plus, les types de lieux révélateurs de la fonction du métier d’enseignant-e ont fait l’objet d’une attention particulière.

4.5.1 L’enseignante cantonnée dans un espace clôt

Il est possible de situer l’enseignant-e dans un contexte spatial pour l’ensemble des représentations enseignantes, mais le degré de précision varie de la simple mention textuelle ou imagée à la description minutieuse. La localisation des personnages s’est faite, tout d’abord, sur la distinction entre l’intérieur et l’extérieur, car, comme le soutient Ferrez (2002), « la localisation des personnages à l’intérieur ou à l’extérieur renvoie à une dimension stéréotypée de la différence entre les sexes » (p. 28). Les résultats démontrent que les personnages enseignants des deux sexes n’apparaissent pas de manière équivalente selon la localisation intérieur-extérieur. En effet, au sein d’un album, le personnage enseignant masculine est représenté à la fois à l’extérieur et l’intérieur, la représentation enseignante féminine se cantonne à un espace intérieur. Ainsi, peu d’enseignants se retrouvent confinés uniquement à l’intérieur (deux enseignants) durant toute une histoire, alors que la majorité des enseignantes (vingt-deux) sont représentée, durant toute une histoire, dans un lieu clos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Localisation spatiale</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Intérieur et extérieur</td>
<td>62,5%</td>
<td>53,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Uniquement intérieur</td>
<td>25%</td>
<td>37,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Uniquement extérieur</td>
<td>-</td>
<td>8,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Indéterminé</td>
<td>12,5%</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ces résultats rejoignent ceux de Dafflon Novelle (2002b), car les « héroïnes sont davantage présentées à l’intérieur qu’à l’extérieur, alors que les héros sont plus souvent illustrés à l’extérieur qu’à l’intérieur. » (p. 96). Pour les personnages secondaires, les personnages
épisodiques et les parents des personnages principaux, le constat est le même : les hommes sont majoritairement représentés à l’extérieur, et les femmes à l’intérieur. Cette observation a aussi été notée par Ferrez (2002) quand elle déclare que les « garçons évoluent plus souvent à l’extérieur qu’à l’intérieur \((\chi^2 (1) = 23.74 ; p<.01)\), l’inverse se produisant pour les filles \((\chi^2 (1) = 39.28 ; p<.01)\) » (pp. 28-29). Il ressort que, dans ces résultats comme dans les autres recherches, les femmes sont présentées de manière stéréotypée, car elles sont davantage cantonnées à des lieux internes qu’externes. Cela s’explique probablement par l’association usuelle faite entre femmes et travail domestique qui les confine dans un lieu clos (maison, cuisine, chambre des enfants). Comme le démontre Michel (1986), si « à l’intérieur du foyer, on montre des femmes occupées à laver, à cuisiner, à soigner les enfants » et que les « professions dites féminines sont le prolongement, en dehors du foyer, du rôle domestique des femmes » (pp. 32-33), elles sont, par conséquent, majoritairement représentées dans des espaces intérieurs (cuisine, blanchisserie, classe, crèche).

4.5.2 Le personnage enseignant comme figure publique

Si la distinction intérieur-extérieur a le mérite de clarifier la localisation des personnages enseignants, elle n’en est pas suffisante pour autant. Il faut se pencher sur la proportion des personnages exposés dans des lieux privés ou publics. En effet, le « caractère privé ou public des différents lieux où sont représentés les personnages, tout comme la localisation de ces derniers à l’intérieur ou à l’extérieur, sont des dimensions stéréotypiques de la différence entre les deux sexes » (Ferrez, 2002, p. 28). Dans le cadre de cette recherche, il apparaît que la majorité des enseignant-e-s, tous sexes confondus, apparaissent dans un lieu public, qui est celui de l’école (94,2%). Cela s’explique naturellement par la figure sélectionnée dans le cadre de la recherche, car elle se centre sur la représentation enseignante qui est, par définition, un métier public. Pour l’ensemble des albums, peu d’informations personnelles sur l’enseignant-e ne sont communiquées au lectorat. Ainsi, si la classe est le lieu privilégié de sa présence, les lieux de son cadre de vie, de ses loisirs, ou de ses voyages ne sont pratiquement jamais mentionnés. Ils sont représentés comme n’ayant accès qu’au rôle professionnel en passant sous silence leur rôle familial. Tandis que le pourcentage d’enseignant-e représenté dans un lieu public est faible (5,8%), il faut relever que les trois figures sont des femmes. Dans l’album de Clément (1994), L’Ecole des Pataclous, c’est l’habitat de l’enseignante qui est rapidement évoqué : « Madame Mirette et les écoliers sont rentrés dans leur maisons ou leurs terriers » (p. 7), même constat dans Une Princesse dans la classe de Gudule (2007) où « la maîtresse a discuté avec le Fesseur. Et le soir, comme leur discussion n’était pas finie,
elle l’a ramené chez elle » (p. 22). L’évocation de la maison est présente dans *L’Ogresse maitresse d’école* de Moncomble (1994), car l’enseignante est représentée dans sa cuisine et devant sa maison. Ainsi, elles restent attachées aux conceptions du rôle de la femme attendu dans la société, celle d’une femme au foyer. Ces résultats rejoignent les nombreux de Ferrez (2002), car les « hommes se trouvent plus souvent dans des lieux publics que privés […], les femmes tendanciellement davantage dans des lieux privés que publics. » (p. 29).

4.5.3 L’établissement scolaire : lieu privilégié de la présence enseignante

Il faut maintenant préciser les différents lieux - intérieurs ou extérieurs - associés au contexte de l’école, dans lesquels la représentation enseignante est dépeinte. Le comptage des occurrences des mots de plus de deux lettres montre que le terme école revient quarante et une fois dans les références textuelles faisant appel au personnage enseignant dans les quarante-quatre albums, le terme classe apparaît cent quarante et une fois. Ce taux élevé met en évidence que le contexte scolaire est le décor de la majorité des histoires.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TABLEAU 8. – OCCURRENCES DU MOT « CLASSE »</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mot</td>
</tr>
<tr>
<td>classe</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’examen d’illustrations a été nécessaire pour déterminer les lieux, car leur mention dans le texte fait souvent défaut. Rappelons que différents endroits peuvent intervenir dans une même histoire, ainsi, ils ont été répertoriés en considérant chaque épisode.

Lorsque le personnage enseignant est un animal, l’environnement dans lequel il évolue est toujours un cadre humanisé, sauf pour un cas. Cette remarque rejoint les résultats trouvés par Ferrez (2002) où « les personnages évoluent dans un cadre humanisé (village, école, maison, etc.) et non dans leur milieu naturel » (p. 10). Cela a facilité l’émergence de certains lieux calculés sur un total de cinquante deux représentations enseignantes.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TABLEAU 9. – APPARITION DES ENSEIGNANT-E-S SELON LES TYPES DE LIEUX</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Les lieux : en classe</td>
</tr>
<tr>
<td>En classe parmi les élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>Au bureau</td>
</tr>
<tr>
<td>Au tableau noir</td>
</tr>
<tr>
<td>Au coin lecture</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les lieux : hors de la classe</th>
<th>Nombre d’enseignant-e</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A la porte d’entrée</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Dans la cour de récréation</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>En sortie (musée, forêt)</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>A la cantine</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Concernant les lieux au sein des classes, sur les cinquante trois représentations enseignantes, trente-deux enseignant-e-s sont présentés entourés de leurs élèves en classe. Ce résultat apparaît comme évident sachant que le rôle principal de l’enseignant-e consiste à mettre en place des situations d’apprentissage pour les élèves. Son public-cible est donc bien celui des élèves et il paraît naturel qu’il soit constamment en contact avec ce dernier. Les autres lieux de prédilection sont le bureau pour douze professeurs, et le tableau noir pour douze d’entre eux. Le bureau du maître, souvent placé face aux élèves, est caractéristique des salles de classe. Il est réservé au travail de l’enseignant-e, qui accomplit une activité axée sur l’écriture comme les corrections, les tâches administratives ou la planification des leçons. Symbole de pouvoir et d’autorité, il rappelle un enseignement plus ancien et frontal et délimite une frontière spatiale entre la classe et le professeur-e. Situé souvent plus haut que les pupitres des élèves, il rappelle que le maître sait tout et que l’enfant a tout à apprendre. (Mollo, 1969).

ILLUSTRATION 5. – Horse, Petit Lapin va à l’école, 2004, p. 12

Le tableau noir est, lui aussi, un objet incontournable des salles de classe car il est utilisé comme support aux explications et démonstrations destinées aux élèves. Huit enseignant-e-s sont présentés dans un coin lecture. Comme il a été démontré dans la partie théorique, l’existence d’un coin livre ou d’une bibliothèque de classe est un fait acquis pour l’ensemble des auteurs. Les illustrateurs intègrent donc aisément cet élément pour signifier la présence d’une salle de classe. D’ailleurs, dans l’ouvrage de Courtin (2007), T’choupi à l’école, l’aménagement spatiale est même précisé :« A la fin de la journée, la maîtresse lit une histoire : elle choisit un livre et tout le monde s’installe autour d’elle sur des petits coussins » (p. 20).
Du côté des espaces extérieurs à la classe, il est surprenant de trouver une prépondérance d’enseignant-e-s (vingt-trois) se trouvant soit sur le pas de la porte de l’établissement scolaire, soit sur le pas de la porte menant à la classe. Ils font ainsi le lien entre l’extérieur et l’intérieur. Parmi les autres espaces situés en dehors de la classe, il est aussi possible de voir l’importance que revêt la cour de récréation, lieu délimité accolé à l’établissement scolaire ou à la classe. Calme et obéissant en classe, l’écolier court dans tous les sens et crie à tue-tête, sitôt qu’il échappe à l’influence des professeurs. C’est pourquoi, ces derniers sont préposés à la surveillance afin d’éviter les conflits de camaraderie et les blessures inopinées. Cela explique la présence de treize enseignant-e-s dans ce lieu à la fois dans l’école et en marge de l’école. Présenter des moments dans la vie d’une classe, c’est aussi aborder des lieux annexes comme la cantine ou les sorties en forêt ou aux musées, qui apparaissent moins fréquemment mais qui sont à noter, soit cinq enseignant-e-s pour l’un et six pour l’autre.

4.6 L’apparence physique

Les résultats portent prioritairement sur l’analyse des images, car les descriptions physiques textuelles sont peu nombreuses. De minces indices sont transmis au lecteur quant au physique de l’enseignant-e et permettent, quelques fois, de compléter le portrait physique qui en est fait par le dessin.

4.6.1 La beauté, une caractéristique féminine

qui correspondrait presque à une attitude de vénération » (p. 147). Etre une maîtresse idéalisée passe donc forcément par des traits physiques agréables.

4.6.2 Souvent de corpulence moyenne

Concernant la corpulence, les résultats présentés dans le tableau suivant sont majoritairement pour une corpulence moyenne chez les femmes (68,9%), et une forte corpulence chez les hommes, car son taux est deux fois plus élevé que chez ces dernières. L’étude de Ferrez (2002) montre aussi que les « garçons sont au moins deux fois plus souvent décrits comme étant gros que les filles » (p. 20). D’ailleurs, dans cette recherche, aucun homme n’apparaît comme étant mince, mais il se distingue par sa corpulence massive.

TABLEAU 10. – REPARTITION DES ENSEIGNANT-E-S SELON LE SEXE EN FONCTION DE LA CORPULENCE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Corpulence</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mince</td>
<td>-</td>
<td>4,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyen</td>
<td>37,5%</td>
<td>68,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Gros</td>
<td>50%</td>
<td>24,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Indéfini</td>
<td>12,5%</td>
<td>2,2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.6.3 Des hommes grands et forts

En ce qui concerne la taille, peu de remarques sont à faire, si ce n’est la prépondérance de la taille moyenne chez les femmes (80%) et d’une grande taille pour les hommes (50%).

TABLEAU 11. – REPARTITION DES ENSEIGNANT-E-S SELON LE SEXE EN FONCTION DE LA TAILLE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Taille</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Petit</td>
<td>-</td>
<td>6,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyen</td>
<td>37,5%</td>
<td>80%</td>
</tr>
<tr>
<td>Grand</td>
<td>50%</td>
<td>11,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Indéfini</td>
<td>12,5%</td>
<td>2,2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans trois albums, une description physique se rapporte à la taille de la représentation enseignante imaginaire ou déguisée. « Lulu n’a jamais rien vu de pareil : comme la maîtresse a de grandes oreilles ! Lulu est très étonnée : comme la maîtresse a de grands pieds ! » (Picouly, La Maîtresse de Lulu a disparu, 2006, p. 27). « Thomas l’imagine déjà… Gigantesque ! éléphantesque ! » (Poillevé, Ma Maîtresse est une ogresse !, 2005, p. 6). « Thomas s’imagine déjà prisonnier de deux gros doigts velus » (p. 15). Toutefois, la réalité débusque ces faux-s semblants en proposant une image inverse puisque la véritable maîtresse est « une petite dame, toute petite, toute menue, aux longues boucles blondes » Du côté des

4.6.4 Des enseignantes souvent jeunes, des enseignants souvent vieux

Quant à leur âge, les enseignantes sont plutôt décrites comme étant jeunes (57,8%) ou âgées (22,2%) et moins comme étant entre deux âges (17,8%). Deux images sont montrées aux lecteurs. D’une part, et dans la majorité des cas, l’enseignante possède le don de la jeunesse qui embellit toutes les appréhensions, dès le premier jour de classe, des jeunes écoliers timides et peureux. D’autre part, l’enseignante âgée inspire un certain respect par ses qualités disciplinaires et son autorité naturelle. Alors que les enseignants sont, quant à eux, plutôt d’une moyenne d’âge élevée (50%).

**TABLEAU 12. – REPARTITION DES ENSEIGNANT-E-S SELON LE SEXE EN FONCTION DE L’ÂGE**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Age</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jeune</td>
<td>12,5%</td>
<td>57,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Moyen</td>
<td>12,5%</td>
<td>17,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Vieux</td>
<td>50%</td>
<td>22,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Indéfini</td>
<td>25%</td>
<td>2,2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans les textes, une seule description fait référence à l’âge du personnage : « maitre Sam est un vieux hibou qui n’a pas d’autorité sur ses élèves. » (Thomas-Bilstein, *Le petit lapin bleu rentre à l’école*, 2000, p. 3). Dans cet extrait, l’âge avancé de l’enseignant est vu comme un point positif par les élèves qui en profitent pour faire ce que bon leur semble. Contrairement à cette vision, les deux autres enseignants qui ont été qualifiés de vieux sont autoritaires, voire tyranniques. Ainsi, lorsqu’ils sont vieux, les enseignants sont soit abusés, soit abusifs envers les élèves.
4.6.5 Ethnocentrisme culturel

La couleur de la peau semble constituer lui aussi un critère pertinent car s’il est révélateur d’inégalités, ces dernières ne sont pas sexistes. En effet, il a été relevé que l’ensemble des personnages humains ont une peau claire (sauf un cas pour une peau verte). Ces mêmes résultats se retrouvent dans l’étude de Rosenberg (1976) : « si la représentation des préjugés raciaux ne figure pas dans notre échantillon de livres, l’absence de familles étrangères indique soit une forme camouflées de discrimination, soit un caractère fermé dans la représentation des milieux sociaux. » (p. 120). Il est ainsi possible de parler d’inégalité ethnique, car « le racisme désigne des images, attitudes, comportements et stéréotypes discriminatoires vis-à-vis d’une ethnie » (Michel, 1986, p. 17). Ici, la discrimination latente résulte de l’omission quand la représentation de l’image d’une ethnie. Cette absence totale, dans les ouvrages considérés, d’enseignant-e-s d’autres ethnies, africaines et asiatiques notamment, est une discrimination cachée dans le sens où le modèle de l’enseignant type qui s’impose est celui du blanc européenisé. S’il faut avouer que chaque culture privilégie les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel elle appartient, l’ouverture aux autres cultures a pris de l’importance dans les écoles genevoises, notamment à travers les projets d’école. Proposer des ouvrages comme celui de Niki Daly (2003), A toi de lire Sarie !, permettrait aux élèves de découvrir une école en Afrique, tout en contrepétrant les stéréotypes sexistes (une héroïne, un enseignant, une directrice).

4.6.6 Hétérogénéité dans les coupes, couleurs et longueurs de cheveux

La coupe et la couleur des cheveux ont été analysées, mais il ne semble pas pertinent de s’y arrêter plus en détail. Notons toutefois que dans les cas où une identification a été possible (trente enseignantes), la majorité des femmes humaines sont représentées avec une coupe courte (43,3%) alors que les autres ont les cheveux longs (16,7%), mi-long (13,3%) ou relevé en chignon ou avec une queue de cheval (26,7%). Rappelons que les cheveux longs sont un signe de féminité dans la plupart des cultures. Ceci a néanmoins été remis en cause durant les années folles avec la mode des cheveux courts lancée par ces premières femmes émancipées, d’ailleurs appelées les garçonnes. Ainsi, l’enseignante est une femme qui ne reste pas confinée chez elle mais elle est vue comme une femme émancipée. Concernant la couleur des cheveux, les brunes (30,8%) et les blondes (38,5%) sont majoritaires face aux noiraudes (15,4%) et aux cheveux gris (11,5%) ou bleus (3,8%). Chez les hommes humains, si l’un d’eux est « grand, fort, chevelu et poilu » (Pinguilly, La maitresse attend un bébé, 2005, p. 7), trois autres ont un crâne dégarni avec quelques cheveux clairsemés.
4.7 Les expressions faciales

« Il existe une multitude de différences non verbales entre les hommes et les femmes » (Dafflon Novelle, 1992, p. 12). Mais il en est une qui prime : les expressions des visages. Cela se voit dans la manière de fixer autrui dans les yeux et sur les expressions montrées par un visage. (Hall, 1984), comme nous allons le voir dans cette partie.

4.7.1 Une enseignante toujours souriante

Si les expressions faciales n’avaient pas semblé être un critère très important lors de l’analyse des ouvrages, elles révèlent une particularité propre aux enseignantes qui ne se retrouve pas chez leurs homologues masculins. Il s’agit plus particulièrement du sourire exprimant généralement le plaisir d’accueillir les élèves au sein de la classe ou de mener avec eux des activités ludiques et scolaires. Certes, plusieurs expressions jalonnent les ouvrages, dont notamment la surprise, la colère ou la peur. Toutefois, après avoir comptabilisé l’émotion qui revient le plus fréquemment chez un même personnage, le résultat est indubitable : chez un même individu, c’est le sourire qui est l’expression la plus représentée. Cela est effectif pour vingt-sept enseignantes, soit 60% des cas. Quelle que soit la diversité des activités qui jalonnent la journée des enseignantes, il semblerait que ces dernières y éprouvent du plaisir, comme le démontrent les extraits ci-dessous. Rappelons que le sourire est un signe d’ouverture et de disponibilité envers autrui et qu’il est un bon moyen de gagner la bienveillance des élèves. A travers les illustrations suivantes, la surreprésentation des enseignantes en train de sourire dépeint un métier qui semble épanouissant pour les femmes.


Lors de l’apprentissage de la lecture

Lors de la lecture d’une histoire

A l’atelier de gymnastique


Dans la cour


Lors de l’atelier de peinture


A la cantine


A l’accueil des élèves


Durant les corrections
Ainsi, ces résultats rejoignent les nombreuses recherches qui indiquent que les femmes sourient plus que les hommes. « Effectivement, parmi les recherches empiriques faites sur des adultes, 94% d’entre elles montrent que les femmes sourient plus que les hommes » (Dafflon Novelle, 1992, p. 12). Alors que l’expression typique d’un homme serait la neutralité, pour celle de la femme, l’expression est souriante. Si cette différence n’a jamais été expliquée de manière définitive, plusieurs hypothèses peuvent émerger dont l’aspect stéréotypique lié au sexe. Ainsi, il serait possible que les femmes aient plus tendance à sourire à cause des normes relatives à leur propre sexe transmises par les médias, la littérature et plus largement, par la vie de tous les jours. Une fois intériorisés, ces stéréotypes sont reproduits de manière inconsciente. (Hall, 1984). Il existerait alors des expressions faciales prototypiques relatives au genre où le sourire serait, sans aucun doute, représentatif du sexe féminin. Cela a d’ailleurs été prouvé par la recherche de Dafflon Novelle (1992) démontrant qu’« une expression souriante est typique d’un visage de femme et une expression neutre typique d’un visage masculin » (p. 57).

4.7.2 Un enseignant souvent mécontent

Plus qu’une expression neutre, chez le corps enseignant masculin, les expressions de colère ou de violence semblent être l’expression majoritaire. Une seule mention textuelle fait référence au sourire de l’enseignant. Dans l’album, ce dernier est d’abord bafoué par ses élèves, qui ne le respectent pas et qui « se battent, lancent des avions de papier, grimpent sur les bancs, crient et renversent les encriers… sans prêter la moindre attention à ses explications » (Thomas-Bilstein, *Le petit lapin bleu rentre à l’école*, 2000, p. 3). La majorité des images présentent un maître malheureux et triste. Un changement de situation survient durant l’histoire qui voit se dessiner « un grand sourire sur le bec de maitre Sam » (p. 11). Le schéma est inversé dans l’ouvrage de Prévert (2007), *Page d’écriture*. Alors que la première illustration présente un enseignant, le sourire aux lèvres, face à sa classe durant un cours de mathématiques, les illustrations qui suivent montrent son ingérence et sa perte d’autorité face à une classe fuyante. Dans les trois autres albums, l’enseignant se montre autoritaire, fâché, voire même agressif, comme le démontrent les images ci-dessous. Si, comme le soutient Dafflon Novelle (1992), « les expressions souriantes plaisent plus que les expressions neutres » (p. 32), alors le métier d’enseignant pour le sexe masculin ne semble pas être une source d’épanouissement pour le petit garçon qui voudrait se diriger dans cette voie
En résumé, relativement aux illustrations présentées dans les albums de jeunesse, il est possible de relever que l’enseignante est souriante, alors que l’enseignant est fâché, voire agressif envers ces élèves. Cela rejoint les recherche empiriques faites sur les adultes car 94% d’entre elles en concluent que les femmes sourient plus que les hommes. (Hall, 1984). Ainsi, le jeune enfant se verra, de manière certes inconsciente, influencé par ces représentations positives s’il s’agit d’une fille et négative s’il s’agit d’un garçon.

ILLUSTRATION 14 – Stevenson, *Un jour affreux*, 2008, p. 18

Lorsqu’un élève ne sait pas répondre à une question


Lors de l’inspection de la classe


Lorsqu’un élève est en retard


Lors de la reddition des tests

4.7.3 Le regard porté sur les élèves

Concernant le regard qui a une place essentielle dans les attitudes communicationnelles, il traduit la nature des rapports entre les personnages. Suite à une observation détaillée du regard des enseignant-e-s, il s’avère que chez un même personnage, l’objet de l’attention portée est majoritairement le public enfantin. Ainsi, tout sexe confondu, les enseignant-e-s ont un regard qui se tourne majoritairement vers leurs élèves (58,4%). Cela leur permet de maintenir l’attention des élèves tout en surveillant leurs réactions. Grâce à son œil perspicace, la figure
enseignante peut ainsi voir ce qui se passe afin de réguler, dans l’action, les différents problèmes qui apparaissent.

4.8 Les vêtements et accessoires

Concernant les vêtements, ils apparaissent comme une source non négligeable de variabilité entre les sexes. Ce même constat s’applique aux accessoires qui complètent la tenue vestimentaire du personnage.

4.8.1 Des habits à connotation masculine ou féminine

Si les descriptions sont peu nombreuses au sein des textes, les illustrations permettent de voir le type de vêtements portés par le personnage enseignant. Rappelons qu’un « vêtement est considéré comme plus spécifique d’un sexe s’il apparaît au moins chez 10% des personnages et si son taux d’apparition est au moins deux fois plus élevé chez un sexe que chez l’autre » (Ferrez, 2002, p. 20). Dans le cas de cette recherche, il apparaît comme évident que les vêtements sont une source de variabilité entre les sexes.

TABLEAU 13. – APPARITION DES TYPES VESTIMENTAIRES SELON LE SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Caractéristique vestimentaires</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Cravate ou nœud papillon</td>
<td>50%</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Complet</td>
<td>37,5%</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Jupe</td>
<td>-</td>
<td>44,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Chemise/Blouse</td>
<td>37,5%</td>
<td>35,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>T-shirt</td>
<td>12,5%</td>
<td>24,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Robe</td>
<td>-</td>
<td>20%</td>
</tr>
<tr>
<td>Pantalons</td>
<td>25%</td>
<td>24,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Salopette</td>
<td>12,5%</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Pull</td>
<td>12,5%</td>
<td>20%</td>
</tr>
<tr>
<td>Soulier à talons</td>
<td>-</td>
<td>22,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Tablier</td>
<td>-</td>
<td>13,3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Les hommes sont représentés presque toujours habillés avec un costume foncé complété d’un nœud papillon ou d’une cravate, vêtement spécifiquement réservé aux hommes. Les femmes, quant à elles, si elles abordent parfois des vêtements considérés comme unisexes tels que le pantalon, le t-shirt ou le pull ; les jupes, les robes et les souliers à talons considérés comme typiquement féminins, sont prépondérants. Les personnages sont, par conséquent, fréquemment affectés de caractéristiques vestimentaires sexuées. Ces mêmes constats se retrouvent dans l’étude de Ferrez (2002). En effet, « plus spécifiquement chez les hommes, on trouve les pantalons, les chemises, les cravates » alors que chez « les femmes, les vêtements
spécifiques sont les jupes, les robes, les souliers à talons » (p. 22). Même constat dans l’étude menée par l’association *Du côté des filles* en 1997 qui révèle que ces dernières « sont habillées dans un style "féminin" (78%) ou "ultra-féminin" - nœuds, fanfreluches - (4%). 18% seulement sont habillées "unisex" » (p. 8). Si le tablier est porté par 6,5% des femmes, cela inclut tant le tablier domestique féminin à dentelle, que « le grand tablier à encolure carrée et en tissu uni (qui) signifie souvent, lorsqu’un homme ou un animal mâle le porte, qu’il s’agit d’un artisan » (Du côté des filles, 1998, p. 4). Ici, c’est toujours l’enseignante qui le porte afin de se protéger lors des activités artistiques de peinture et donc le plus souvent à usage professionnel.

Quelques remarques s’imposent toutefois quant à la spécificité sexuée d’un vêtement. Ainsi, si la robe est de nos jours, en Occident, un vêtement presque exclusivement féminin, plusieurs cultures la considèrent comme un vêtement traditionnel masculin, notamment dans les pays islamiques. De même que la jupe, qui selon les cultures, est portée préférentiellement par les hommes (kilt) ou par les femmes. Au sein des albums étudiés, les talons sont portés uniquement par des femmes. Toutefois, il existe différents modèles de bottes et chaussures que les deux sexes peuvent habituellement porter (bottes de cowboy). Si ces trois habits apparaissent, dans cette recherche comme spécifiquement féminins, cela ne semble pas être le cas dans toutes les cultures. Alors que le complet, composé d’une veste, d’un pantalon et parfois d’un gilet, porté avec une chemise et une cravate, est un vêtement considéré comme typiquement masculin, car, historiquement, il est rare que des femmes le portent. Il en est de même pour la cravate qui reste un élément de la tenue habituelle, voire réglementaire, de certaines professions masculines. Ainsi, s’il est possible aujourd’hui que certains vêtements soient réservés aux hommes ou aux femmes, n’oublions pas qu’ils varient selon l’histoire, les religions et les cultures.

**4.8.2 Les lunettes, l’accessoire incontournable**

TABLEAU 14. – APPARITION DES TYPES D’ACCESSOIRES SELON LE SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Accessoires</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lunettes</td>
<td>62,5%</td>
<td>37,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Bijoux</td>
<td>-</td>
<td>31,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Chapeau</td>
<td>12,5%</td>
<td>13,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Sac-cartable</td>
<td>25%</td>
<td>13,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Accessoires cheveux</td>
<td>-</td>
<td>13,3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

S’il est nettement moins présent dans les images, le sac prend parfois la forme de sac-à-main, de sac-à-dos ou de cartable d’école. Dans ce dernier cas, il symbolise le travail intellectuel ou commercial et sert à faire d’une femme, une enseignante. Il semblerait toutefois que cet accessoire soit plus facilement associé au sexe masculin. De l’étude faite par l’association Du côté des filles (1998) en soumettant aux enfants deux images, l’une où un homme porte un cartable, l’autre une femme portant un cartable, il en ressort que la majorité des enfants reconnaissent des adultes qui travaillent, mais leur imaginent des professions de niveaux différents en s’appuyant sur une différence supposée dans la forme de leur cartable : « Par rapport à ce que je vois dans les livres, c’est tout le temps les papas qui sont directeurs. La maman est en train de faire la cuisine. Ou elle est secrétaire » (p. 11).

A propos des bijoux, comme le montre le tableau 8, ils restent l’apanage exclusif des personnages de sexe féminin. De même que chez Ferrez (2002), où les bijoux et accessoires pour les cheveux sont réservés uniquement aux femmes. D’ailleurs, « Les codes de leur féminité : maquillage, chevelure, habillémente, ont été fabriqués […] à l’intérieur d’une culture "fille", avec des journaux "filles", des "féminins", tout une longue histoire » littéraire qui perdure à travers les albums de jeunesse (Butler, citée par Joignot, 2006, p. 22). Il semblerait que les personnages soient perçus, par défaut, comme des hommes et que les différents artifices ornementaux viennent confirmer la présence d’une femme. D’ailleurs, face aux images non clairement sexuées, les enfants choisissent plutôt d’y associer un sexe masculin qu’un sexe féminin comme s’il était admis que le celui-ci soit prépondérant dans les albums de jeunesse. Cela est confirmé par la surreprésentation des caractéristiques pour justifier la présence d’un personnage féminin. (Ferrez, 2002).

En conclusion, les personnages enseignants, tels qu’ils sont représentés dans les albums, se rapprochent de la réalité où, grâce aux vêtements ou aux accessoires, chacun mime son genre.

Voyez ces hommes, ils déclinent le dress code des employés mâles, le costume, la cravate, les cheveux courts. Ce garçon, plus loin, porte des bijoux, les cheveux

Ainsi, comme dans la vraie vie, les albums respectent les codes vestimentaires fabriqués par la culture, afin que le genre soit immédiatement reconnaissable de la part des enfants qui assimilent les codes qu’ils devront reproduire à leur tour.

4.9 Le matériel utilisé

Une des caractéristiques de la représentation enseignante concerne notamment les outils qu’elle utilise et qui aiguillent l’interprétation du lecteur quant aux actions qui prennent place dans le récit. Les outils permettent d’identifier les activités, parfois implicites, de l’adulte. N’ont été retenus ici que les outils les plus fréquents associés à l’enseignant-e.

4.9.1 Le livre, support à la connaissance

Comme le montre le tableau suivant, le livre est l’outil matériel le plus utilisé par la représentation enseignante. L’intérêt propre du livre n’est pas sa forme ou sa matérialité, puisque celles-ci sont semblables, mais bien dans son contenu car le « livre est sacré lorsqu’il renferme la connaissance » (Cazenave, 1996, p. 369). Dans la présente étude, le « symbolisme courant du papier est lié […] à l’écriture qu’il reçoit » (Chevalier & Gheerbrant, 1999, p. 727). Il devient support aux contes et histoires merveilleuses, ou apprentissage de la lecture et de l’écriture. En effet, dans certains ouvrages le livre est uniquement utilisé par l’enseignant-e : « A la fin de la journée, la maîtresse lit une histoire : elle choisit un livre et tout le monde s’installe autour d’elle sur des petits coussins » (Courtin, T’choupi à l’école, 2007, p. 19), alors que dans d’autres albums, il est à disposition des élèves eux-mêmes, « - Et maintenant, dit la maîtresse, on pose les livres et tout le monde ferme les yeux » (Cardier, Le Doudou de Fabien, 1997, p. 15).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Accessoires</th>
<th>Nombre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Livre</td>
<td>24,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Crayon-craie-plume</td>
<td>24,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Feuille de papier</td>
<td>15,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Instrument de musique</td>
<td>9,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Baguette</td>
<td>9,4%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.9.2 L’écriture pour transmettre les savoirs

Viennent ensuite les différents outils permettant l’écriture. L'utilisation de la plume ou du crayon pour écrire est associée au support papier afin de fixer et d’entraîner le savoir qui devra être appris à la fin de la scolarité. Si le but semble le même pour la craie, utilisée sous forme de bâton pour écrire sur le tableau noir de la salle de classe, elle permet surtout la transmission des savoirs, des explications et démonstrations destinées aux élèves, comme le démontre l’album de Kerloc’h (1989), « Ensuite, vient la leçon de calcul. Elle trouve même que sa maitresse la gêne en faisant du bruit avec sa bouche et avec la craie sur le tableau » (Chouette, je redouble !, p. 9).

4.9.3 La feuille de papier, support aux multiples activités

Tout comme le livre, la feuille de papier renseigne le lecteur quant aux activités qui se déroulent en classe, puisqu’il s’agit du matériel de base dans de multiples disciplines. Chez Caumery (2009), la feuille sert de support à l’écriture : « la maitresse me donne une feuille où il est écrit : "Paris est la capitale de la France". Elle me dit : "A ton tour ! Il faut remplir toute la page" » (Bécassine à l’école, p. 15). Dans l’ouvrage de Bobe (2005), elle est utilisée durant les cours de dessin : « Sophie distribue des feuilles de dessin tandis que Manon pose les boîtes de crayons de couleurs sur les tables » (Le panier à doudous, p. 8). Enfin, elle peut être utilisée pour faire de la peinture : « Mlle Pinson mélangea des poudres de couleur avec de l’eau dans différents pots. Cette peinture était épouvantable. Elle se craquelait et ne tenait pas sur le papier qui gondolait » (DePaola, Le grand Artiste, 1990, p. 20).

4.9.4 Le personnage enseignant jouant de la musique

4.9.5 La baguette pour les châtiments corporels

La baguette est un objet à multiples fonction. Celle du maître d'école, tige de bois ou de métal, était utilisée autrefois par les maîtres pour montrer aux élèves ce qui figurait sur le tableau noir ou sur une carte. Elle permettait de battre la mesure durant les cours de musique ou de chant. Enfin, elle était le symbole de leur autorité et pouvait devenir un instrument de châtiment corporel utilisé pour infliger des corrections physiques aux élèves considérés comme turbulents. Ainsi, sa représentation est associée à la discipline et à l'autorité, comme le confirme l’illustration suivante. La mise en scène démontre la crainte dépeinte sur le visage des élèves qui, de par leur posture, sont soumis à la toute puissance du personnage enseignant. Si cet outil fut fréquemment utilisé par le passé, il est actuellement tombé en désuétude.

ILLUSTRATION 18 – Veldkamp, L'excursion, 2000, p. 13

Dans un autre album, il s’agit d’une baguette magique, accessoire indispensable de la fée. « Comme le bâton, la baguette est symbole de puissance et de clairvoyance » (Chevalier & Gheerbrant, 1999, p. 94). Objet de pouvoir, elle canalise l'énergie magique permettant l’accomplissement de divers prodiges, sans toutefois pouvoir modifier les êtres. Dans l’album, si la baguette peut fournir les instruments propices à l’apprentissage de la lecture, car « la fée agite sa baguette, et hop ! un tableau, des craies, un bureau d’écolier, un cahier et un stylo apparaissent » (Lévy, La fée Coquillette fait la maîtresse, 2005, p. 13), elle ne peut pas accomplir le prodige d’accorder la faculté de lire.

4.10 Le personnage dans le récit

Il a fallu distinguer ici le point de vue du personnage, par exemple, le je raconté, de la voix du narrateur, le je racontant. Cette partie va se centrer sur l’analyse du personnage et du narrateur appréhendé sous divers aspects complémentaires.
4.10.1 Le narrateur comme témoin des événements

La relation d’exclusion ou d’appartenance qui se tisse entre la fiction et le narrateur peut prendre deux formes différentes. Selon les cas, le narrateur peut appartenir au monde du récit qu’il narre en tant que personnage de l’histoire qu’il raconte. Il est alors homodiégétique. Pour faciliter l’analyse des différents ouvrages, il est possible de se centrer sur les indices grammaticaux du récit et du discours. « La narration à la première personne où les marques de l’énonciation sont facilement repérables, qu’il s’agisse des pronoms qui renvoient aux protagonistes de la communication (pronom proprement "personnels", selon Benveniste, de la première et deuxième personne) ou des indices spatio-temporels (déictiques, temps verbaux) que le récit situe par rapport au moment de l’énonciation » (Glaudes & Reuter, 1996, p. 63). C’est le cas de l’album de Bawin (1996), Tom va à l’école, qui commence par ces quelques phrases : « Demain, je vais pour la première fois à l’école. Je me demande bien ce que je vais pouvoir y faire, je ne suis pas rassuré du tout » (p. 1). Le tableau suivant montre que dans environ un quart des récits, le narrateur est un personnage de l’histoire qu’il narre. Au contraire, quand le narrateur est étranger à la fiction, car absent de la diégèse comme personnage, il est considéré comme hétérodiégétique. Là aussi, des indices textuels permettent de cerner cette relation du narrateur à la fiction. « La narration à la troisième personne où les marques de l’énonciation s’estompent : les pronoms renvoient aux personnages dont on parle, le temps dominant est le passé simple, à côté de l’imparfait et du plus-que-parfait, les indices spatio-temporels renvoient aux différents moments de l’énoncé » (Glaudes & Reuter, 1996, p. 63). Le narrateur est donc hétérodiégétique comme dans l’album de Thierry Courtin (2007), T’choupi à l’école : « T’choupi dit au revoir à papa et rejoint son copain Pilou qui fait de jolis dessins. Sur une feuille blanche, T’choupi commence à dessiner avec des feutres » (p. 5). Les résultats des analyses mettent en évidence une prépondérance d’un narrateur extérieur à la fiction, cela dans les trois quarts des albums analysés. Le narrateur est donc majoritairement un témoin des événements.

| TABLEAU 16. – LOCALISATION DE LA REPRESENTATION ENSEIGNANTE DANS LE RECIT |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Homodiégétique | | Hétérodiégétique | | |
| | Interne | Externe | Zéro | Interne | Externe | Zéro |
| 4-5 ans | 11,6% | 7% | 16,3% | 2,3% |
| 6-7 ans | 2,3% | 4,7% | 9,3% | 34,9% | 7% |
| 8-9 ans | 2,3% | 4,7% | 9,3% | 34,9% | 7% |
| 10-11 ans | 2,3% | 4,7% | 9,3% | 34,9% | 7% |
| Total | 23,3% | 65,1% | 11,6% | 2,3% | 7% | 2,3% |
4.10.2 Le narrateur dans la peau du personnage

Le rôle déterminant de la perspective nous a conduit à analyser « les trois grandes modalités qui varient en fonction du degré d’information du narrateur par rapport à celui des personnages dont il conte l’histoire » (Glaudes & Reuter, 1996, p. 69) et à les reporter dans le tableau précédent. Premièrement, le narrateur est considéré comme omniscient lorsqu’il en dit plus que ce que n’en sait aucun des personnages du récit. Il connaît leurs pensées, leurs sentiments, leur passé, leur avenir et il est capable de dire ce qui se passe dans plusieurs endroits à la fois. La narration donne l’impression d’une vision totale qui surplombe le déroulement des actions. Dans le cas des albums étudiés, seuls cinq d’entre eux présentent un narrateur omniscient, comme le montre l’extrait suivant : « La nuit va bientôt tomber. Madame Mirette et les écoliers sont rentrés dans leurs maisons ou leurs terriers. Bavatar et ses Globulards pénètrent en catimini dans la petite école endormie. » (Clément, L’école des Pataclous, 1994, p. 7). Deuxièmement, dans trente-sept albums, le narrateur raconte tout ce que voit, sait et pense l’un des personnages de l’histoire. Le champ de vision est restreint aux informations connues par un personnage à un moment donné de l’histoire. Elle ne permet pas au lecteur de prendre ses distances par rapport à la vision du personnage, car le lecteur se retrouve comme à l’intérieur de la conscience du personnage. Dans les albums, le personnage est souvent l’élève, ou alors, dans de rares cas, l’enseignant-e. L’album de Veldkamp (2000), L’Excursion, met en scène un narrateur hétérodiégétique à focalisation interne : « Il s’assit derrière le volant, actionna le démarreur et l’école se mit à rouler doucement. David manœuvrait avec la plus grande attention. Maman avait dit que c’était comme ça qu’on allait loin, et il voulait aller le plus loin » (p. 12). Pour finir, il est possible de relever l’absence, dans tous les livres considérés, d’une focalisation externe. En effet, les personnages élèves ou enseignants n’agissent jamais sans que le lecteur ne soit au courant de leurs pensées ou de leurs sentiments.

4.10.3 La figure enseignante vient en aide au héros

Dans cette partie, il est judicieux de s’intéresser à la valeur du personnage dans le récit, selon le schéma actanciel de Greimas. Ce dernier définit les rôles et les relations entre les différents protagonistes, permettant ainsi d’organiser les éléments d’une action dans une structure dotée de cinq composantes. Dans le cas de cette observation, l’action principale est souvent représentée par le parcours de l’élève qui se rend à l’école, découvre sa classe et les multiples actions qui s’y déroulent. Ces actions poussent le héros à agir et donc à faire avancer le récit. Le héros est le personnage principal de l’histoire, « l’actant central est le principal vecteur du
récit » (Glaudes et Reuter, 1996, p. 44). Dans les albums, il est incarné par l’élève qui vit son premier jour d’école, découvre les activités et se lie d’amitié. Si tel n’est pas le cas, c’est le personnage enseignant qui lui substitue le premier rôle, cela dans sept albums. L’enseignant-e en tant que sujet apparaît de manière récurrente dans les albums pour les enfants de huit et neuf ans, car il semble que la thématique du premier jour d’école ne soit plus d’actualité à cet âge. Ainsi, c’est l’enseignante qui devient le centre de l’histoire comme il est possible de le voir à travers les titres des albums : Ma maitresse est une ogresse, La maitresse attend un bébé, L’ogresse maitresse d’école, La fée Coquillette fait la maitresse, La maitresse de Lulu a disparu. Dans le cas où l’enseignant-e n’est pas le héros de l’histoire, la place d’adjuvant lui est attribuée dans vingt-huit histoires. Il aide alors l’élève à s’acclimater à la classe, à se faire des amis, à réaliser les tâches prévues. Au contraire, il s’oppose à l’élève dans quinze histoires en limitant ses volontés et contrant ses désirs individuels qui vont parfois à l’encontre de l’unité classe.

**TABLEAU 17. – ROLE ATTRIBUE AU PERSONNAGE ENSEIGNANT**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Héros</th>
<th>Adjuvant</th>
<th>Opposant</th>
<th>Destinataire</th>
<th>Destinateur</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>1,9%</td>
<td>20,8%</td>
<td>22,6%</td>
<td>5,7%</td>
<td>1,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>11,3%</td>
<td>26,4%</td>
<td>3,8%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td></td>
<td>3,8%</td>
<td>3,8%</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10-11ans</td>
<td></td>
<td>1,9%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>13,2%</td>
<td>52,8%</td>
<td>26,5%</td>
<td>7,5%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**4.10.4 Une présence tout au long du récit**

« L’importance du personnage - comme de tout élément dans un ensemble - peut s’évaluer par les marques de sa présence ou par les effets de son absence » (Glaudes et Reuter, 1996, p. 6). Le personnage est donc le moteur de l’histoire, car il est le pivot de la fiction.

**TABLEAU 18. – LOCALISATION DU PERSONNAGE ENSEIGNANT DANS LE RECIT**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Début</th>
<th>Milieu</th>
<th>Fin</th>
<th>Le long</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>7,5%</td>
<td>13,2%</td>
<td>11,3%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>1,9%</td>
<td></td>
<td>30,2%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>3,8%</td>
<td>1,9%</td>
<td>9,4%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10-11ans</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1,9%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>5,7%</td>
<td>22,6%</td>
<td>18,9%</td>
<td>52,8%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ainsi, il a fallu s’intéresser à la présence du personnage dans le déroulement de l’histoire, comme le démontre les résultats du tableau précédent. Le premier constat qui s’impose est que la représentation enseignante n’est que très peu présente dès le début de l’histoire. En
effet, la majorité des histoires débutent par la présence du héros dans le cadre familial. Il quitte ce lieu pour se rendre à l’école où l’enseignant-e apparaît. C’est pourquoi, dans quatorze histoires, elle est uniquement présente dès le milieu du récit. La présence continuelle de l’enseignant-e se retrouve surtout dans les histoires qui centrent leur attention sur le déroulement d’une journée en classe. Ainsi, le personnage enseignant est présent dès le début de l’album, et il disparaît à la fin de l’histoire, quand la journée d’école prend fin.

4.11 Le contenu des actions et paroles

En comparant les multiples albums, il est possible de constater une tendance à l’émergence de différents sujets dans le contenu des paroles et des actions rattachés au personnage enseignant. A cet égard, il a fallu analyser chaque apparition tant textuelle qu’imagière afin de voir s’il existe des thématiques récurrentes et des actions propres au métier d’enseignant-e, car il ne faut pas s’arrêter au simple fait d’exercer ou non une profession mais bien d’examiner les actions qu’y s’y rattachent. Rappelons qu’un même personnage peut apparaître parfois en train de transmettre un savoir disciplinaire, par exemple, de gérer la discipline, et en train de réaliser un travail personnel. Dans ce cas, il a été comptabilisé dans les trois domaines concernés.

4.11.1 Des compétences en socialisation

maitresse s’est penchée vers moi et elle m’a dit en souriant : "bonjour mon p’tit bonhomme" ». (Loupy, *P’tit Lulu fait sa rentrée*, 2004, p. 5). « La maitresse est déjà là : - Bonjour T’choupi ! » (Courtin, *T’choupi à l’école*, 2007, p. 3). Ces moments sont soit présentés dès le début de l’histoire comme amorce à la présentation des activités et les actions qui se déroulent en classe, soit à la fin de l’histoire comme but visé avec pour thématique centrale le chemin pour se rendre à l’école. Autre moment clé du changement d’univers, la sortie des classes qui s’effectue sous la surveillance des enseignant-e-s qui s’assurent que les parents viennent chercher leur enfant. Ce lieu met aussi en scène la passation des responsabilités. Moins présent que l’accueil, le moment des adieux est une action qui se retrouve majoritairement dans les albums pour les petits élèves car plus l’âge du lectorat évolue, plus il est responsable de sortir seul de la classe et de l’établissement scolaire.

**TABLEAU 19. – CONTENU DES ACTIONS ET PAROLES ENSEIGNANTES**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Accueil à l’entrée des classes</th>
<th>Adieu à la sortie des classes</th>
<th>Présentation du nouvel élève</th>
<th>Discipline</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>78,6%</td>
<td>42,9%</td>
<td>21,4%</td>
<td>14,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>25,9%</td>
<td>3,7%</td>
<td>7,4%</td>
<td>40,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>11,1%</td>
<td>-</td>
<td>11,1%</td>
<td>44,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>10-11 ans</td>
<td>33,3%</td>
<td>-</td>
<td>33,3%</td>
<td>66,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>37,7%</td>
<td>13,2%</td>
<td>13,2%</td>
<td>35,8%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En outre, si l’enseignant-e apparaît comme un nouvel acteur dans l’environnement de l’élève, il en va de même pour les camarades qu’il doit apprendre à connaître. Le rôle de l’enseignant-e est celui d’amener l’enfant à comprendre et à élaborer avec ses pairs les règles de vie qui lui permettront de trouver sa place dans le groupe et de s’y intégrer. Pour que cela soit effectif, la première action est celle de favoriser les échanges et la communication entre les enfants. Il apparaît alors, que pour sept personnages, l’introduction du nouvel élève en classe est une étape primordiale.

Pour faire respecter les règles de la classe établies pour pouvoir vivre ensemble, l’enseignant-e rappelle souvent ses élèves à l’ordre. Ainsi, dix-neuf représentations enseignantes réprimandent, punissent les débordements, imposent le silence ou mettent les élèves au coin. Il est intéressant de noter que les punitions apparaissent plutôt dans les livres pour les plus grands comme si, chez les petits, cette pratique n’était pas ou peu effective. Les citations suivantes mettent l’accent sur l’autorité dont les enseignant-e-s font preuves : « Mais elle n’est pas du tout contente lorsque Billy Cheval saute de son bureau et se met à danser. Elle le

4.11.2 *Un enseignement tourné vers la création*

Les activités qui prennent une place prépondérante dans les actions et paroles de la figure enseignante sont qualifiées d’activités artistiques, car elles stimulent l’imagination créatrice de l’enfant. « L’expression plastique et l’artisanat appartiennent au domaine des arts visuels. A l’école primaire, ils sont regroupés avec la musique et la rythmique sous l’égide de l’éducation musicale » (PER, 2000, p. 1). Elles lui permettent d’exprimer de façon personnelle ses idées préférées et favorisent la découverte d’un registre aussi vaste que possible de moyens d’expression. L’enseignant-e met en place et supervise aussi bien les expériences créatrices manuelles comme le dessin, la peinture et la pâte à modeler, que les activités musicales : chant et écoute musicale. Le tableau suivant montre que l’enseignement artistique et musical est souvent représenté dans les albums de jeunesse.

**TABLEAU 20. – CONTENU DES ACTIONS ET PAROLES ENSEIGNANTES**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Dessin</th>
<th>Peinture</th>
<th>Pâte à modeler</th>
<th>Chant et musique</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>-</td>
<td>28,6%</td>
<td>14,3%</td>
<td>35,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>11,1%</td>
<td>3,7%</td>
<td>-</td>
<td>14,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>11,1%</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>11,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>10-11 ans</td>
<td>33,3%</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>33,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>9,4%</td>
<td>9,4%</td>
<td>3,8%</td>
<td>20,8%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’album devient le cadre d’une représentation enseignante majoritairement en train de travailler dans le domaine des arts visuels, comme le montre les extraits suivants : « Après, la

La musique est un domaine disciplinaire tout aussi présent, car dix enseignant-e-s aménagent des situations qui permettent à l’élève de chanter, de faire des rondes ou de jouer d’un instrument de musique. L’élève est placé dans des situations actives, fondamentales de la sensibilisation à la musique, comme le montrent les illustrations et les extraits suivants. Comme pour les arts visuels, la musique est un savoir qui prend place surtout dans les albums pour les plus jeunes.

**ILLUSTRATION 19** – Gay, *Le cartable qui fait atchoum*, 1989, p. 21

« la maitresse organise une ronde pour attendre les parents » (p. 21).


« Ensuite, elle propose aux élèves de chanter une chanson : Si tu as besoin d’un ami, il te suffit de siffler » (p. 13).
4.11.3 Les savoirs disciplinaires réservés aux grands


**TABLEAU 21. – CONTENU DES ACTIONS ET PAROLES ENSEIGNANTES**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Lire des histoires</th>
<th>Français</th>
<th>Mathématique</th>
<th>Environnement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4-5 ans</td>
<td>35,7%</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>6-7 ans</td>
<td>11,1%</td>
<td>14,8%</td>
<td>29,6%</td>
<td>3,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>8-9 ans</td>
<td>33,3%</td>
<td>11,1%</td>
<td>11,1%</td>
<td>11,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>10-11 ans</td>
<td>-</td>
<td>33,3%</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>20,8%</td>
<td>11,3%</td>
<td>17%</td>
<td>3,8%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

C’est sans doute la variable âge du lectorat qui apporte les informations les plus intéressantes, car, contrairement aux activités artistiques qui ont traits aux albums pour les petits degrés, les activités enseignantes se centrent, chez les plus grands, sur les disciplines dites majeures avec

En analysant sous l’angle des sexes, le bilan obtenu est sans appel : les activités artistiques sont réservées à l’enseignante car dans car le contenu de l’enseignement masculin ne prend par en compte le dessin, la peinture, la sculpture ou le chant. Cette dichotomie entre savoirs intellectuels transmis par les hommes et savoirs manuels enseignés par les femmes est un vestige des études primaires communales au XIXème siècle où, « les mêmes matières sont enseignées pour les deux sexes ; mais pour les filles, chant et dessin, facultatifs pour les garçons, deviennent obligatoires ainsi que les éternels travaux d’aiguilles » (Mosconi, 1994, p. 185). Un cliché perdure ici : les enseignantes sont confinées à transmettre des activités ludiques ne nécessitant pas de connaissances particulières, alors que les disciplines de prestiges (français et mathématiques) sont le domaine des enseignants.

4.11.4 Quelques activités corporelles

A travers ces résultats, les activités de socialisation (accueil, amitié entre pairs, règle de la classe) sont largement donc évoquées à travers le contenu des paroles et des actions rattaché au personnage enseignant dans les petits degrés. Les actions et les paroles des enseignant-e-s présentent aussi un large panel disciplinaire comprenant la socialisation, l’éducation artistique, les langues, les mathématiques et l’éducation physique. Présentes plutôt chez les plus grands degrés. Les grands absents sont les activités des sciences humaines et sociales (histoire, géographie et sciences), ainsi que les activités avec les technologies de l’information.

### 4.12 Le rapport enseignant-élève

L’analyse portant sur les cinquante-deux personnages enseignants décrit des relations scolaires animées de caractéristiques particulières, selon le sexe de l’enseignant-e et selon l’âge des lecteurs auxquels les albums s’adressent. Ainsi, il nous faudra aborder successivement le degré de proximité physique entre les enseignant-e-s et les élèves (contact direct-proche-éloigné), le comportement affectif (affectif-neutre-non affectif) ainsi que les traits de caractère (fort-neutre-faible) et, pour finir, le degré d’appréciation (positif-neutre-négatif). Il a fallu détailler minutieusement chaque apparition textuelle ou illustrée afin de lui attribuer, quand cela était possible, un critère dans la liste mentionnée ci-dessus afin de mettre en évidence le rapport qui s’établit entre les deux protagonistes. Rappelons qu’un même personnage peut apparaître parfois proche et parfois en contact direct avec l’élève. Dans ce cas, il a été comptabilisé dans les deux critères à la fois.

#### 4.12.1 Toujours en présence des enfants

Concernant le degré de proximité, il est possible de voir qu’au sein des albums pour les jeunes élèves, soit entre quatre et cinq ans, la figure enseignante est très souvent représentée en contact direct avec l’enfant ou relativement proche de ses élèves, car elle se trouve toujours dans la même classe que ces derniers.
TABLEAU 23. – PROPORTION DU DEGRE DE PROXIMITE EN FONCTION DE L’AGE DU LECTORAT ET DU SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Degré proxi...</th>
<th>Age lecteur : 4-5ans</th>
<th>Age lecteur : 6-7ans</th>
<th>Age lecteur : 8-9ans</th>
<th>Age lecteur : 10-11ans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
</tr>
<tr>
<td>direct</td>
<td>12</td>
<td>-</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>proche</td>
<td>12</td>
<td>-</td>
<td>18</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>éloigné</td>
<td>2</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Seules quelques enseignantes apparaissent, sur les images ou dans le texte, éloignées des enfants : elles ne se trouvent pas dans le même endroit qu’eux (classe, salle de gym, cour, etc.). Il s’agit, dans trois cas, du domicile des enseignantes dans un album de l’école des maitresses, dans un autre dans une forêt, et pour finir, durant le chemin pour se rendre à l’école. En effet, comme les enseignant-e-s ont la pleine responsabilité de leurs élèves durant les heures scolaires, la surveillance permanente les obligent à se trouver dans le même lieu que ces derniers. De plus, les albums semblent montrer que les enseignants et enseignantes sont présents sur leur lieu de travail avant et après les cours, pour l’accueil et la surveillance des élèves, car ils ne sont que rarement illustrés (sauf dans trois cas) avant ou après les cours dans un lieu autre que l’établissement scolaire. Dans l’album de Courtin (2007), T’choupi arrive en classe, « pose Doudou dans le panier à doudous ! La maitresse est déjà là : - Bonjour T’choupi ! » (T’choupi à l’école, p. 4). Cette omniprésence du cadre scolaire associé à la figure enseignante est le terrain de toutes les imaginations de la part des élèves, dont une auteure a su tirer parti. En effet, l’album de Nathalie Delebarre, Moi, je sais tout sur la maitresse (2010), propose un portrait de la maitresse rempli d’humour. Ainsi, « La nuit, la maitresse dort dans l’école pour être là avant nous le matin » (p. 2). « La nuit, la maitresse dort dans l’école pour être là avant nous le matin » (p. 2). « La nuit, la maitresse ne fait pas les courses, elle mange à la cantine, matin, midi et soir » (p. 3). « L’été, la maitresse se fait bronzer dans la cour de l’école pour avoir bonne mine à la rentrée » (p. 13). Retenons que derrière la représentation de la figure enseignante dépeinte par les albums de jeunesse, se cache une réelle responsabilité de surveillance et donc, une nécessaire proximité.

4.12.2 Des enseignantes très maternelles

L’affectivité positive est perçue comme un comportement majoritairement féminin. Elle transparaît dans les gestes, le toucher, la douceur, la délicatesse, l’attention portée aux besoins des enfants, le regard et la voix. Ainsi, les enseignantes sont souvent représentées en train de caresser un petit enfant, de le porter, de lui donner la main ou de le consoler. Si ce
comportement maternel est plus présent dans les albums pour les petits, il s’estompe proportionnellement à l’augmentation de l’âge du lectorat.

### TABLEAU 24. – PROPORTION DE LA DIMENSION AFFECTIVE EN FONCTION DE L’ÂGE DU LECTORAT ET DU SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimension affective</th>
<th>Age lecteur : 4-5ans Femmes</th>
<th>Age lecteur : 4-5ans Hommes</th>
<th>Age lecteur : 6-7ans Femmes</th>
<th>Age lecteur : 6-7ans Hommes</th>
<th>Age lecteur : 8-9ans Femmes</th>
<th>Age lecteur : 8-9ans Hommes</th>
<th>Age lecteur : 10-11ans Femmes</th>
<th>Age lecteur : 10-11ans Hommes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>affectif</td>
<td>12</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>neutre</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>non-affectif</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Pour l’accueil en classe

---

ILLUSTRATION 24 – Caumery, *Bécassine à l’école*, 2009, p. 15

Durant le travail scolaire
Au contraire, aucun enseignant masculin n’a de gestes affectifs de tendresse envers ses élèves. Plus marquant, la moitié des enseignants ont des gestes de méchanceté et d’agressivité. Si l’un dévore les enfants, les deux autres sont d’une autorité abusive. Ces résultats rejoignent ceux de Dafflon Novelle (2002b) car « si les garçons sont plus souvent décrits au moyen d’un trait de personnalité ou d’une émotion que les filles, la différence est plus flagrante pour la dimension négative que pour les dimensions neutres et positives » (p. 96). Même constat dans les albums étudiés par Gazzola & Fayolle Kalix, notamment chez Babar, « Les hommes sont moins affectueux que les femmes » (2005, p. 71) chez Martine, « les échanges affectifs sont réservés aux mères » (p. 111), et « Caroline est plus affectueuses que les garçons et les hommes » (p. 139). Ces résultats sont révélateurs des inégalités comportementales attribuées au sexe. Comme le soutient Michel (1986) :
il est facile de comprendre que les textes et les illustrations qui décrivent les filles et les femmes comme affectueuses ou exprimant une affectivité excessive et les garçons et les hommes comme agressifs, violents, bagarreurs, insensibles, sont sexistes puisqu’ils véhiculent des stéréotypes où les personnages masculins et féminins sont présentés de manière caricaturale et en fonction de préjugés conventionnels. (p. 58)

Ainsi, les attitudes et les émotions sont utilisées pour différencier les sexes : « l’amour, l’affection, la faiblesse, la peur et la dépendance sont présentées comme féminines, alors que la colère, l’agressivité, le courage, la force et l’aptitude au commandement sont présentés comme masculins » (Lorenzi-Cioldi, 1998, p. 102).

### 4.12.3 Une figure enseignante assumant pleinement ses responsabilités

A travers les albums de jeunesse, il est possible d’accéder aux traits de caractère de la figure enseignante, tels qu’ils sont véhiculés par les illustrations ou les mentions textuelles. De manière globale, la fuite, la défaite, l’incapacité à se faire respecter ou l’abandon des responsabilités n’est que peu présente dans les albums, quel que soit le sexe du personnage analysé, car les enseignant-e-s, dans la grande majorité, arrivent à se faire respecter des élèves et à transmettre le savoir. De manière générale, l’enseignante parvient à dompter les enfants grâce à sa gentillesse communicative dès l’entrée de l’enfant en classe. Comme le confirme l’album de James Stevenson (1985), *Un jour affreux*, « Le lendemain, nous avons eu une nouvelle maitresse qui était très, très gentille » (p. 34). « Cet accueil si réconfortant facilite la tâche de l’enfant, qui pourra bien vite devenir un écolier heureux et travailleur. Jeunesse, affection, gentillesse, telles sont les qualités principales de l’institutrice » (Mollo, 1969, p. 135). C’est par sa douceur et ses attentions envers les enfants qu’elle arrive à obtenir le respect et l’obéissance de ses élèves. Il serait toutefois trop facile de penser que le respect qu’elle impose provient uniquement de sa gentillesse, car l’enseignante sanctionne aussi le comportement des écoliers. Elle apparaît comme une personne qui peut commander et être autoritaire tout en étant appréciée par sa classe. Ainsi, elle fait figure d’équilibre. Cela ne rejoint pas l’étude menée par Michel (1986) qui constate que « le sexisme des manuels québécois puisque, sur 100 actes exprimant la force de caractère, 90 sont effectués par des garçons et des hommes et 10 seulement par les filles ou les femmes. » (p. 58). Dans le cas de notre étude, la force de caractère n’apparaît pas comme un comportement majoritairement masculin. Cela s’explique sans doute par la figure analysée qui, en tant que professionnelle dans le monde de l’enseignement, a des responsabilités à assumer et ne peut se permettre d’être faible face à ses élèves.
TABLEAU 25. – PROPORTION DU TRAIT DE CARACTÈRE DE L’ENSEIGNANT-E EN FONCTION DE L’ÂGE DU LECTORAT ET DU SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Traits de caractère</th>
<th>Age lecteur : 4-5ans</th>
<th>Age lecteur : 6-7ans</th>
<th>Age lecteur : 8-9ans</th>
<th>Age lecteur : 10-11ans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
</tr>
<tr>
<td>fort</td>
<td>9</td>
<td>-</td>
<td>16</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>neutre</td>
<td>3</td>
<td>-</td>
<td>4</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>faible</td>
<td>2</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.12.4 Une maîtresse toujours appréciée, un maître souvent détesté

Le sentiment d’appréciation de l’enseignant-e envers ses élèves est marqué par un sentiment d’appréciation positif fortement réitéré au sein des multiples albums. En effet, l’enseignant-e idéal est d’abord quelqu’un qui établi de bons rapports avec ses élèves et les apprécie.

TABLEAU 26. – PROPORTION DU DEGRE D’APPRÉCIATION DE L’ENSEIGNANT-E EVERS
L’ÉLEVE EN FONCTION DE L’AGE DU LECTORAT ET DU SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Appréciabilité</th>
<th>Age lecteur : 4-5ans</th>
<th>Age lecteur : 6-7ans</th>
<th>Age lecteur : 8-9ans</th>
<th>Age lecteur : 10-11ans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
</tr>
<tr>
<td>positif</td>
<td>14</td>
<td>-</td>
<td>17</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>neutre</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>négatif</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans cette analyse, le degré d’appréciation des élèves a été pris en compte pour retenir les passages où s’affirment l’estime et l’attachement, ou, au contraire, l’antipathie et l’aversion pour le monde scolaire et l’enseignant-e. Ces données indiquent que les enfants apprécient en grande majorité le corps enseignant, lorsqu’ils ont la chance d’avoir une belle école, une institutrice charmante, et des camarades admirables. Ils sont alors présentés comme de bons élèves, heureux et digne d’une école idéale. Ils participent aux activités, ils lèvent la main pour prendre la parole, ils écoutent la leçon ou l’histoire, bref, ils se plient aux ordres de l’enseignant-e. Parfois, ils ne semblent pas être appréciés de ses élèves (treize cas). D’une part, les personnages haïs du public enfantin sont le fruit de leur fabulation : sorcière, ogre ou ogresse. Comme ces derniers ont la réputation de faire des repas cannibales d’enfants ou utiliser des cadavres d’enfants pour fabriquer des onguents magiques, il est logique qu’ils soient vu comme des ennemis à craindre. D’autre part, lorsque l’enseignant-e n’est pas le fruit de l’imagination exacerbée des élèves, ce sont ses actions injustes qui engendrent la réticence du public enfantin. Il sanctionne le travail des écoliers sans donner à chacun ce qu’il mérite, il a ses préférences, et il punit à tout va. Dans ces cas précis, l’élève se transforme en galopin et ose prendre la parole pour s’opposer à cet état de fait.

TABLEAU 27. – PROPORTION DU DEGRE D’APPRÉCIATION DE L’ÉLEVE ENVERS
L’ENSEIGNANT-E EN FONCTION DE L’AGE DU LECTORAT ET DU SEXE DE L’ENSEIGNANT-E

<table>
<thead>
<tr>
<th>Appréciabilité</th>
<th>Age lecteur : 4-5ans</th>
<th>Age lecteur : 6-7ans</th>
<th>Age lecteur : 8-9ans</th>
<th>Age lecteur : 10-11ans</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
<td>Femmes</td>
<td>Hommes</td>
</tr>
<tr>
<td>positif</td>
<td>12</td>
<td>-</td>
<td>15</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>neutre</td>
<td>1</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>négatif</td>
<td>1</td>
<td>-</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.13 Le rapport enseignant-parents d’élèves

Comme dans l’analyse des liens entre l’enseignant et les élèves, il a été nécessaire de se pencher sur le rapport qui s’établit entre l’enseignant-e et les autres protagonistes du récit. Certes, de multiples personnages comme le corps directif ou les intervenants apparaissent ponctuellement dans les albums. Cependant, leur nombre étant trop faible, une analyse détaillée n’aurait pas été judicieuse ici. C’est pourquoi, seuls les parents d’élèves ont été pris en compte, car ils apparaissent dans seize histoires, ce qui n’est pas dédaignable.

4.13.1 Le pas de la porte comme lieu de prédilection à la coprésence parents-enseignants

Concernant le degré de proximité, il est possible de voir qu’au sein des albums de jeunesse, la représentation enseignante est souvent illustrée dans le même espace que les parents. Ainsi, dans quinze histoires, les parents sont considérés comme proches du maître ou de la maîtresse sans qu’il n’y ait jamais de contact direct, comme vous pouvez le constater dans le tableau suivant.

TABLEAU 28. – PROPORTION DU DEGRE DE PROXIMITE ENTRE LES ENSEIGNANT-E-S ET LES PARENTS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Degré proximité</th>
<th>Personnage enseignant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>direct</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>proche</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>éloigné</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

d’école d’un élève, présente dans vingt-deux albums. Ainsi, l’élève passe du milieu familiale connu à un nouvel environnement, celui de la classe, symbolisé par la porte.

ILLUSTRATION 29 – Loupy, 
P’tit Lulu fait sa rentrée, 2004, p. 5

ILLUSTRATION 30 – Poillevée, 
Ma maitresse est une ogresse !, 2005, pp. 15-16

ILLUSTRATION 31 – Hill, 
Spot va à l’école, 2004, pp. 3-4

ILLUSTRATION 32 – D’Allancé, 
Non, non et non !, 2001, p. 4

ILLUSTRATION 33 – Horse, 
Petit Lapin va à l’école, 2004, p. 28

ILLUSTRATION 34 – Courtin, 
T’choupi rentre à l’école, 2002, p. 5
4.13.2 Relations mitigées entre les parents et les enseignant-e-s

A travers les albums de jeunesse, seuls de rares cas exposent une faiblesse de caractère de la part du personnage enseignant envers les parents d’élèves. Ainsi, dans deux albums, il apparaît comme un personnage fragile et soumis à la volonté des parents. Dans le premier cas, sous la pression des pleurs de l’enfant, l’enseignante fléchit et cède à ses volontés et à celle des parents. « J’ai tellement crié que la maitresse a laissé ma maman entrer dans la classe. Super ! J’avais gagné la partie » (Loupy, P’tit Lulu fait sa rentrée, 2004, p. 10). Finalement, « la maitresse a demandé à toutes les mamans de sortir de la classe et tout le monde s’est calmé » (p. 12). Si elle peut apparaître comme faible au départ, elle arrive ensuite à reprendre le contrôle de la situation. Dans le second cas, c’est la situation inverse qui se produit. L’enseignant ogre mange les enfants et prend le pouvoir dans la classe mais devant les parents, « Stanisla Logre baissa les yeux et avoua : -Ils sont arrivés en retard, alors je les ai punis et mangés ! Cela dit, il partit en courant » (Pinguilly, La maitresse attend un bébé, 2005, p. 21). A cause de sa faiblesse de caractère, il se réfugie dans la lâcheté et décide de fuir à la place d’assumer ses actes. L’image suivante marie plusieurs éléments comme le jeu des regards, la dimension des personnages, les éléments du décor afin d’accentuer l’éloignement et la crainte du personnage qui semble s’envoler dans les airs.

ILLUSTRATION 35 – Pinguilly, La maitresse attend un bébé, 2005, p. 21

Lors des autres rencontres représentées dans les albums, l’enseignante parvient à faire accepter ses décisions, soit en donnant ouvertement son avis, comme dans l’album de Wells (1996), Le premier jour d’école : « Le vendredi, la maitresse d’Edouard remarque : Tout le monde n’est pas prêt pour la même chose au même moment. Bon, nous allons le ramener à la maison jusqu’à ce qu’il soit prêt, disent le papa et la maman d’Edouard » (pp. 24-25). Soit en détournant les conseils des parents : « Une fois le roi et la reine partis, la maitresse a discuté avec le Fesseur. Et le soir, comme leur discussion n’était pas finie, elle l’a ramené chez elle. Maintenant, ils sont fiancés » (Gudule, Une princesse dans la classe, 2007, p. 22). Peu
d’autres informations sont montrées au lecteur qui est encouragé à imaginer et à créer une signification globale à partir de son vécu et des implicites textuels.

4.13.3 Une appréciabilité mutuelle

Seule l’une des seize histoires, comprenant une coprésence parents-enseignant-e-s, contient une allusion textuelle positive du sentiment d’appréciation de la représentation enseignante envers les parents. L’enseignante exprime sa reconnaissance envers les parents d’élèves : « Vous avez appris à chanter, à découper et à dessiner ! Tout cela dans la bonne humeur grâce à vos papas bricoleurs qui ont construit cette belle école » (Clément, L’école des Pataclous, 1994, p. 1). Notons ici que le bricolage et les travaux physiques de construction et de réparation sont l’attribut des hommes. Dans cet album, les papas sont ainsi représentés dans une profession conventionnelle traditionnellement masculine qui appelle la force physique, excluant stéréotypiquement les femmes. Au travers des autres histoires, tout semble se dérouler comme si les parents ne revêtissent pas une importance majeure, car aucune allusion textuelle n’est présente.

Ainsi, le sentiment d’appréciation de l’enseignant-e face aux parents a été analysé sur des données imagières. Ces rencontres fortuites sont toujours illustrées, sauf dans un cas, de manière positive. En effet, l’enseignant a le sourire aux lèvres qui sous-entend une relative appréciabilité commune lors de la passation des responsabilités. Ce chaleureux accueil se voit notamment dans l’album de Wells (1996), Le premier jour d’école car : « A l’école, la maitresse d’Edouard est tout sourire » (p. 16).

TABLEAU 29. – PROPORTION DU DEGRE D’APPRÉCIATION DES ENSEIGNANTS ENVERS LES PARENTS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Appréciabilité</th>
<th>Personnage enseignant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>positif</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>neutre</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>négatif</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Il a aussi été possible d’examiner le sentiment d’appréciation des parents envers la représentation enseignante grâce aux allusions textuelles et aux images qui mettent en lien les deux publics. Nous pouvons constater une certaine concordance entre les nombreux avis des parents, car comme le met en évidence le tableau précédent, les attitudes des parents ne se différencient que peu à l’égard des enseignant-e-s. Ainsi, dans une majorité d’histoires, les parents apprécient les enseignant-e-s qui se voient attribués de compétences relationnelles et

**TABLEAU 30. – PROPORTION DU DEGRE D’APPRÉCIATION DES PARENTS ENVERS L’ENSEIGNANT-E**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Appréciabilité</th>
<th>Personnage enseignant</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>positif</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>neutre</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>négatif</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

5. Conclusion

Il n’est pas question de tirer des conclusions définitives et d’une portée générale à partir de cette première étude sur la figure enseignante en se basant sur le nombre restreint de livres analysés. Cependant, il faut constater qu’elle dépeint une première image des représentations des personnages enseignants telle qu’ils sont présentés aux enfants au travers des albums mis à leur disposition dans les coins-lecture. Cette conclusion va alors s’attarder sur les figures émergeant des différentes analyses, suivie de quelques pistes d’actions pour lutter contre les préjugés sexistes et les personnages archaïsants encore présents de nos jours dans les albums de jeunesse.

5.1 Quelques profils

Si cette étude n’a pas cherché prioritairement des représentations communes dans les critères sélectionnés, parmi la richesse des représentations enseignantes, certains profils sont toutefois récurrents. Ces ressemblances rassemblent, sans les hiérarchiser, différentes représentations au cœur desquelles des caractéristiques émergent. Il est ainsi possible d’en relever une pour les femmes et une autre pour les hommes qui jalonnent les différents albums.

5.1.1 Jeune, jolie et gentille

Constatons d’abord que dans tous les albums étudiés, ce type est le plus représentatif. L’enseignante est présentée par un prénom qui l’individualise et accentue le lien de proximité avec l’élève, comme le montre l’extrait suivant : « Avant de partir, il cueille un joli bouquet pour offrir à sa maitresse, qui s’appelle Marie-Agnès et qu’il aime beaucoup, beaucoup » (Broutin, Calinours va à l’école, 1994, p. 18). La relation entre les deux personnages s’inscrit ici dans la proximité. Cette relation privilégiée est déterminée par le tutoiement : « tu, te, toi, ton », utilisé pour les proches. Ce profil est composé de traits semblables parmi lesquels la jeunesse, gentillesse et tendresse sont prépondérants. Cela rejoint le portrait physique fait par Mollo (1969), car « presque toujours jeune et d’un physique agréable, l’institutrice possède surtout un don de sympathie communicative qui embellit tous les souvenirs que l’on garde de son rayonnement » (p.135). « La maitresse s’est penchée vers moi et elle m’a dit en souriant : bonjour mon p’tit bonhomme. Quand elle sourit, ses yeux sont comme des soleils, avec plein de petits traits autour » (Loupy, P’tit Lulu fait sa rentrée, 2004, p. 5) Elle apparaît comme souriante dès le pas de la porte pour accueillir les élèves et ne semble se fâcher à aucun

5.1.2 Affreux, autoritaire et agressif


Retenons donc qu’il existe une simplification et une déformation de la réalité dans les albums de jeunesse au profit de figures stéréotypées.
5.2 Une formation nécessaire

D’autres études à plus grande échelle restent, certes, à mener sur la figure enseignante, sur les représentations du masculin et du féminin et de la profession qu’elle véhicule et plus particulièrement sur la manière dont elle est perçue par les élèves eux-mêmes. Le mérite de cette étude aura été de démontrer que la figure enseignante offerte aux yeux des élèves est stéréotypée et qu’elle ne reflète pas la réalité actuelle de la profession. La conséquence de ce modèle de référence trompeur a un impact sur l’orientation et la conception que les élèves peuvent se faire du métier d’enseignant-é. Une prise de conscience de la part des différents acteurs semble donc l’une des solutions car « tous les acteurs/trices concerné(e)s se doivent de participer à la lutte contre les stéréotypes sexistes » (Michel, 1986, p. 91).

5.2.1 Sensibiliser les créateurs


5.2.2 Former les enseignant-e-s

En Suisse, Charles Beer, Conseiller d’Etat en charge du Département de l’Instruction publique, a présenté le 20 janvier 2005 treize priorités pour une politique offensive de l’éducation. La septième priorité, résultat de très nombreuses visites dans les classes et d’évaluations des actions engagées ainsi que des discussions avec tous les milieux concernés, propose de mettre en place une politique en faveur de l’égalité entre les des sexes. Pour ce faire, l’objectif est celui d’« introduire la dimension genre dans la formation initiale pour aider les futur-e-s enseignant-e-s à mieux repérer les stéréotypes de genre dans les contenus enseignés et dans les pratiques pédagogiques » (site du DIP). Rendre la formation au genre dans les cours initiaux des enseignant-e-s est une autre piste qui permet de combattre les
inégalités. En pratique, des cours sont proposés aux étudiants afin de réfléchir sur les questions de genre : «Genre, Education, Formation» pour le cursus du Bachelor, «Genre et Education» en licence de science de l’éducation mention enseignement, «Femmes, apprentissage, reconnaissance» au Master Formation d’adultes, sous la responsabilité d’Isabelle Collet. Soulignons qu’il aura fallu attendre 2009 pour qu’une offre d’enseignement en Etudes Genre soit développée au sein des Sciences de l’éducation à l’université de Genève, ce qui peut paraître tardif puisque les dénonciations des inégalités remontent à de plusieurs années de cela. A côté de la formation de base, les équipes enseignantes sont formées à l'égalité, à travers des formations continues pour qu'elles instaurent un climat d'équité entre les sexes à l'école.

5.2.3 Intégration dans les classes

« De même, il serait vraiment important que la question de l’égalité des sexes soit abordée avec les enfants eux-mêmes, à l’école par exemple. » (Dafflon Novelle, 2006a, p. 388). En effet, dans le canton de Genève, les élèves suivent un enseignement sur l’environnement, les abus sexuels, la sécurité routière mais aucun cours n’est proposé sur l’égalité des sexes. Il faudrait alors qu’à l’école les jeunes soient sensibilisés, le plus tôt possible, aux inégalités entre hommes et femmes car « les expérimentations […] révèlent que la formation antisexiste des enfants à l’école est efficaces » (Michel, 1986, p. 93). Si l’utilité n’est plus à prouver, il est difficile d’expliquer la lenteur d’une telle intégration.

5.3 Promulguer une nouvelle littérature

L’action auprès des différents acteurs serait vouée à l’échec si les nombreuses recherches universitaires ou dans les grands organismes sur le rôle et la place des femmes ne fourniraient pas des éléments d’information leur permettant une prise de conscience. C’est pourquoi, différents organismes ont constitué des bibliographies qui permettent de lutter contre l’inégalité des rôles associés aux hommes et aux femmes.

5.3.1 Albums supports aux réflexions

Si pour certains auteurs il devient urgent de « supprimer le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants » (Michel, 1986, p. 93). Cependant, de ces rejets excluent le lecteur parallèlement au livre et à l’auteur blâmé. D’autres chercheurs pensent qu’il s’agit d’un pari trop audacieux et qu’il est impossible d’éradiquer entièrement les stéréotypes dans la littérature de jeunesse et qu’« il vaut mieux suggérer aux enseignants que c’est un bon
matériel pour savoir ce qu’est un stéréotype. » (Mosconi, 2011). Les albums peuvent ainsi servir de support à une réflexion et à un travail critique qui permettrait aux enseignants et aux élèves de remettre ces représentations en question. En effet, prendre conscience de la présence des stéréotypes est un premier pas vers la remise en question de leur contenu. Cet avis est rejoint par Butlen (2005) :

Plutôt que de traiter ces ouvrages par un mépris désobligeant à l’égard de leurs lecteurs et de leurs auteurs, beaucoup d’enseignants considèrent désormais que les voies du débat, de la comparaison, de la confrontation à d’autres livres, à d’autres lectures et lecteurs sont bien plus efficaces. (p. 48)

5.3.2 Albums attentifs aux potentiels féminins

En réfléchissant aux résultats de la recherche, la question émergente est de savoir s’il ne faudrait pas offrir d’autres choses aux élèves. Pour répondre à cette question, l’association Lab-elle, créée en 2006, qui « a décidé de créer un label album attentifs au potentiel féminin mettant en évidence des livres qui permettent aux enfants de développer leur potentiel et leur personnalité librement » (Lab-elle). Ainsi, le professionnel peut alors se référer aux albums labélisés

afin de permettre à chacun et à chacune de faire des choix qui ne soient pas dictées par les stéréotypes de genre, il est important de proposer aux enfants des albums qui contiennent des représentations d’hommes et de femmes, de garçons et de filles, non figés dans des rôles cloisonnées. (Lab-elle)

A travers la valorisation d’albums attentifs aux potentiels féminins, les ouvrages proposent des figures féminines atypiques qui bousculent les idées reçues des élèves. Ainsi, les enseignant-e-s peuvent puiser dans les trois cent livres pour enfants munis du sigle suivant, authentifiant les albums entre 2006 et 2010 comme exempts de stéréotypes sexistes.

Nuançons toutefois le propos, car, dans les albums labellisés, il est possible d’y trouver certains titres communs avec cette étude. Il s’agit notamment des deux ouvrages suivants : Les mots doux, Rita et Machin à l’école. Or, dans ces albums, le personnage enseignant semble lui

Dans le canton de Genève, les bibliothèques municipales proposent une bibliographie qui permet « aux lecteurs et aux lectrices de se questionner, de réfléchir à leur quotidien et à se positionner sur la question de l’égalité entre les filles et les garçons. » (Bibliothèques municipales de la ville de Genève, 2011, p. 4). Dans cette sélection thématique, les ouvrages recommandés aux enfants de six à quinze ans proposent des parcours de lecture susceptibles de favoriser une égalité homme-femme.

Plus qu’une bibliographie, les Éditions Talents hauts sont créées en 2005 par deux femmes, Mélanie Decourt et Laurence Faron, féministes, militantes et engagées dans la lutte pour l’égalité fille garçon. Cette maison d’édition propose des ouvrages contre le sexisme « 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... » (Talents Hauts).

La liste n’est certes pas exhaustive, mais elle a le mérite de mettre en évidence une volonté d’informier les différents acteurs qui ne sont plus seuls face à la question de l’égalité des genres grâce aux différents outils tels que les labels, mallettes, bibliographies et éditions. Dès lors, mut par une volonté de changement, tout professionnel peut être aidé dans le choix des ouvrages qu’il va proposer à ses élèves.

5.4 La conscience, mère de toutes les vertus

Les différences entre hommes et femmes ont été maintes fois attestées dans les recherches en sciences sociales. La figure enseignante mise en évidence dans cette contribution s’élabora sur la base de stéréotypes constitués à partir d’un ensemble de variables : le sexe, la catégorie (personnage humain, animal ou imaginaire), les attributs vestimentaires et les accessoires, les traits de personnalité, l’affectivité, la fonction dans le récit et les rapports sociaux. Pour chaque critère, le résultat est sans appel : les albums de jeunesse véhiculent une image de
l’enseignant-e dans une posture inégalitaire et dépassée. Les multiples représentations livresques dessinent une figure enseignante qui ne correspond pas à la réalité du métier de l’enseignement. Par conséquent, la construction d’identités et de rapports sociaux s’élaborer sur des normes dépassées qui doivent être repensées afin d’offrir aux élèves un accès à d’autres possibles. Cette recherche atteste que si la constitution d’une bibliothèque de classe et la sélection des ouvrages peuvent paraître anodines, elles se révèlent fort complexes dès que le lecteur s’intéresse un tant soit peu aux contenus véhiculés par les albums qui contribuent à la reproduction et à l’intériorisation des normes de genre. Il faut rendre les enseignant-e-s conscients des effets néfastes que l’exposition à de tels ouvrages peuvent engendrer sur les élèves, afin qu’une prise de conscience puisse voir le jour. Cette contribution ouvre alors une réflexion à tout professionnel du monde de l’enseignement sur le choix des ouvrages à proposer aux élèves, sur leurs contenus et sur les valeurs qu’ils communiquent quant à leur propre métier et aux rapports hommes-femmes.
6. Bibliographie

6.1 Concernant les bibliothèques de classe


6.2 Concernant la littérature de jeunesse et l’album


6.3 Concernant la représentation de la figure enseignante et la stéréotypie

anthropomorphiques. Diplôme européen d’études approfondies en psychologie sociale, Université de Genève.


### 6.4 Concernant la conception de la grille et les résultats de la recherche


### 6.5 Sites internet


• Lab-elle, (s.d). Consulté le 2 mai 2011 dans http://www.lab-elle.org/


• Plan d’étude romand, (s.d). Consulté le 16 avril 2011 dans http://www.plandetudes.ch/web/guest


7. Annexes

7.1 Grille analytique

Chaque critère de cette grille analytique a été présenté de manière exhaustive dans la section méthodologie de ce mémoire. Elle se scinde en deux parties. Au sein du premier tableau vous pouvez observer la fiche technique portant sur l’ouvrage en général. Dans le second, il est possible de voir les critères choisis pour observé plus en détails la représentation enseignante.

| Titre de l’album : |
| Auteur : | Sexe : |
| Illustrateur : | Sexe : |
| Editeur : |
| Lieu : |
| Année : |
| Age du lectorat : |
| Nombre de page : |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Critères</th>
<th>Texte</th>
<th>Images</th>
<th>Couverture</th>
<th>Titre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nombre d’apparition</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sexe</td>
<td>homme</td>
<td>femme</td>
<td>indéterminé</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nature</td>
<td>humain</td>
<td>animal (type)</td>
<td>imaginaire</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>nom</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>prénom</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>--------</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>désignation professionnelle</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>pronom personnel / possessif</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>mlle/mme/m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>personnage imaginaire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>connotation positive/négative/neutre</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>corpulence (mince-normal-gros)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>taille (petit-moyen-grand)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>cheveux / coiffure</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>expression faciale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>peau</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>âge (jeune-vieux)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>connotation positive/négative/neutre</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>type de vêtements et les couleurs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>accessoires</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>lieu</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>intérieur - extérieur</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>privé - public</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ville - campagne</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fonction dans le récit</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>classe d’actant (héro, adjuvant, opposant, destinateur, destinataire)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>narrateur (homodiégétique, hétérodiégétique)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>narrateur (focalisation zéro, interne, externe)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>contenu des actions attribuées au personnage</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>localisation dans le récit</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rapports entre l’enseignant-e et les élèves</th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>degré de proximité (contact direct-proche-éloigné)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>dimension affective (affectueux-neutre-non affectueux)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sentiment d’appréciation de l’enseignant-e (positif-neutre-négatif)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sentiment d’appréciation des élèves (positif-neutre-négatif)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>traits caractères de l’enseignant-e (faible-neutre-fort)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>les actions de l’enseignant-e (positive-neutre-négative)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Les paroles de l’enseignant-e (positive-neutre-négative)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Degré de proximité (contact direct-proche-éloigné)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sentiment d’appréciation de l’enseignant-e (positif-neutre-négatif)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sentiment d’appréciation d’autrui (positif-neutre-négatif)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Traits caractères de l’enseignant-e (faible-neutre-fort)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Les actions de l’enseignant-e (positive-neutre-négative)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Les paroles de l’enseignant-e (positive-neutre-négative)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

7.2 Echantillon des albums sélectionnés

Il s’agit de présenter, ci-dessous, les livres qui ont été retenu pour cette étude, soit des albums de jeunesse contenant une représentation enseignante.

7.2.1 Livres dans les classes de première et deuxième enfantine


### Livres dans les classes de première et deuxième primaire


### Livres dans les classes de troisième et quatrième primaire

7.2.4 Livres dans les classes de cinquième et sixième


7.3 Ensemble des ouvrages présents dans les bibliothèques de classe ou coins-lecture

Cette partie présente l’ensemble des ouvrages présents dans les classes. Pour des raisons d’anonymat, le nom des enseignant-e-s a été masqué.

7.3.1 Classe A


### 7.3.2 Classe B


### 7.3.3 Classe C


**7.3.4 Classe D**

• Scarry, R. (1979). *Boucle d'or.* Roubaix : Chantecler.

### 7.3.5 Classe E


7.3.6 Classe F


7.3.7 Classe G


7.3.8 Classe H


7.3.9 Classe 1

Pas de bibliothèque de classe, ni de coin-lecture.
7.3.10 Classe J


7.3.11 Classe K


### 7.3.12 Classe L


### Classe M

- **Cuvellier, V. (2005).** *La nuit de mes neuf ans.* Rodez : Du Rouergue.

7.3.14 *Classe N*

• Messire Guillaume, le moyen-âge comme vous ne l’avez jamais vu !. (2007). *Spirou hebdo*, 3591.

7.3.15 Classe O


Hergé. (1962). *Tintin et le mystère de la toison d'or*. Tournai : Casterman


• Tintin. (1965). *Tintin : le journal des jeunes de 7 à 77 ans, 873.*
• Ton tintin ou ta vie !. (1965). *Tintin : le journal des jeunes de 7 à 77 ans, 871.*
• Un jeu surprise. (1965). *Tintin : le journal des jeunes de 7 à 77 ans, 892.*
• Zig et Puce : une aventure explosive !. (1965). *Tintin : le journal des jeunes de 7 à 77 ans, 874.*

### 7.3.16 Classe P