
Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ?

Christine Fontanini

Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (EA 3875)

Université Rennes 2

Campus Villejean

Place du recteur Henri le Moal, CS 24307

35043 Rennes cedex

christine.fontanini@free.fr

RESUME. On pourrait penser que les manuels de lecture les plus récents ont été nettoyés de tout sexisme puisque les auteurs et les éditeurs sont avertis depuis les années 1980 (A. Decroux-Masson, 1979, arrêté du 12/07/82, A. Michel, 1986...) du danger des stéréotypes de sexe dans ces ouvrages.

Qu'en est-il actuellement, notamment depuis le rapport au Premier ministre remis par S.Rignault & P. Richert (1997) sur « La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires », et la Convention interministérielle de 2000, réaffirmée en 2006 préconisant d'« inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques » ?

Notre étude quantitative et qualitative portant sur sept manuels de lecture récents montre que des stéréotypes sexistes sont encore présents dans ces livres pour apprendre à lire.....Nous proposons quelques pistes de réflexion pour que les textes officiels du ministère de l'Education Nationale soient enfin appliqués.

MOTS CLES : manuels scolaires, lecture, stéréotypes de sexe, premier degré, socialisation, discrimination, égalité des chances, égalité filles - garçons

1. Introduction

Les manuels de lecture proposés en classe de Cours Préparatoire (CP) sont nombreux et diversifiés en France puisqu'il en existe actuellement environ cent cinquante. En réalité, seule une trentaine est utilisée couramment dans les classes dont certains sont édités depuis plus de 30 ans.

On pourrait penser que les manuels les plus récents ont été nettoyés de tout sexisme puisque les auteurs et les éditeurs sont avertis depuis les années 1980 (A. Decroux-Masson, 1979, arrêté du 12/07/82, A. Michel, 1986...) du danger des stéréotypes de sexe dans ces ouvrages.

Qu'en est-il actuellement, notamment depuis le rapport au Premier ministre remis par S.Rignault & P. Richert (1997) sur « La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires », et la Convention interministérielle de 2000, réaffirmée en 2006, préconisant d'« inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques » ?

Notre étude quantitative et qualitative porte sur sept manuels de lecture récents et utilisés couramment par les enseignant-e-s de CP (A. Vinot, 2000). Elle a pour objectif d'examiner si des stéréotypes sexistes sont présents dans ces livres pour apprendre à lire.....

2. Problématique

2.1. L'importance des manuels scolaires dans la construction de l'enfant

Les manuels scolaires proposent aux jeunes des modèles qui peuvent influencer leurs comportements, leurs attitudes et leur vision du monde. Selon S. Rignault et P. Richert (1997) : « Leur contenu frappe l'imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation ».

Les manuels scolaires participent, au-delà de leur contenu didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves. Sources d'informations, vecteurs et organisateurs privilégiés de l'état des connaissances et des savoirs, ils transmettent de manière explicite une compréhension de l'histoire et une vision du monde mais aussi des modèles de comportements sociaux, des normes et des valeurs. Ces informations constituent ainsi « un curriculum caché », invisible au premier coup d'œil mais intégré dans les textes, les illustrations et les exercices proposés aux élèves.

Les manuels scolaires bénéficient d'une sorte d'autorité. Les enfants estiment souvent qu'ils ne peuvent pas comporter d'erreurs, qu'ils sont infaillibles. Ils sont considérés comme le « livre des livres » rassemblant l'état de connaissances d'une société. Enseignant-e-s, parents et élèves leur font spontanément confiance. Il faut donc être vigilant face aux stéréotypes car les enfants peuvent les « assimiler » facilement.

Ces ouvrages ont par conséquent une importance primordiale dans l'éducation des futur-e-s adultes. Un de leurs objectifs doit donc être de promouvoir une égalité des chances entre tous les individus qui composent la société (quels que soient leur couleur de peau, leur religion, leur sexe...) en ne faisant aucune distinction entre les individus et en les traitant tous de manière égalitaire. Par conséquent, le manuel doit respecter cette égalité entre les individus, la promouvoir et former les élèves à cette notion d'égalité.

2.2 La fabrication d'un manuel scolaire

« La situation française, comparée à celle d'autres pays démocratiques, est paradoxale. La France a une conception fortement centralisée et impérative des programmes. Une des fonctions des corps d'inspection est de veiller à leur stricte mise en œuvre. Mais les éditeurs interprètent en toute liberté et le choix du support pédagogique essentiel que représente le manuel est de la responsabilité du professeur. Ces principes ont plus d'un siècle; ils datent des débuts de l'affirmation de la Troisième République et n'ont été remis en cause que par le régime de Vichy. Les programmes sont nationaux et obligatoires parce que le principe de l'égalité d'éducation est fondateur des institutions ; le choix des manuels est confié aux enseignants comme un symbole de leur liberté pédagogique ». D. Borne (1998)

La rédaction d'un nouveau programme ou sa réactualisation est décidée par le Ministre de l'Éducation nationale. La réflexion sur les orientations générales relève du Conseil National des Programmes (CNP). Pour chaque discipline, un groupe d'experts est chargé du travail scientifique, didactique et de la rédaction du projet. Chaque manuel est en général l'œuvre d'un collectif de 3 à 12 auteurs, la moyenne s'établissant autour de 4 à 5 (D. borne, 1998).

Le projet est ensuite soumis au CNP. Le texte passe devant le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), puis il est soumis à la signature du ministre et publié au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN). En 2005, la nouvelle loi d'orientation a introduit une autorité supérieure : le Haut Conseil des programmes chargé d'émettre des avis à la demande du ministre.

En France, l'état n'exerce aucun contrôle sur les ouvrages. Ils sont fabriqués par les éditeurs et il n'existe pas d'organe officiel d'habilitation des manuels scolaires. Le Ministère de l'éducation nationale n'intervient qu'en vertu des articles 4 et 5 de la loi du 27/02/1880 qui reprennent l'article 5 de la loi du 15/03/1850 pour interdire les manuels « contraires à la morale, à la Constitution et aux lois ».

Toutefois, A. Choppin (2005) expose les contraintes auxquelles sont soumis les concepteurs de manuels scolaires : contexte institutionnel (programmes officiels...), contextes technique économique et commercial, contexte éditorial (maquette, typographie...), contextes épistémologique, scientifique, didactique et enfin le facteur temps.

Selon D. Borne (1998), « Les communes financent les crédits pédagogiques alloués aux écoles primaires. Le conseil d'école décide librement de l'usage de ces crédits et donc de la part consacrée à l'achat des manuels. (...) Il est rare que le choix des manuels s'appuie sur une étude comparative rigoureuse. Le choix se fait le plus souvent par sélection négative puis par conjonction de préférences ; il porte en général sur le manuel le plus rassurant, celui qui perpétue les habitudes acquises. (...) L'enquête révèle que l'immense majorité des enseignants n'ont jamais été amenés à réfléchir au manuel et à son usage, en fonction des besoins des élèves ».

2.3 La dénonciation des stéréotypes de sexe depuis 1964.....

Dès 1964, la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination envers les femmes demandait d'éliminer « toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement »

Dans les années 1970, la question du sexisme dans les manuels scolaires est surtout posée par des féministes. De nombreux livres, rapports, dossiers et revues ont été écrits entre les années 1965 et 1985 pour d'une part définir et identifier le « sexisme » et d'autre part, préconiser des actions en vue de l'éliminer.

Un programme d'études nationales est initié par l'UNESCO, suite à la Conférence mondiale de la décennie des Nations Unies pour la femme à Copenhague en 1980, priant « instamment les gouvernements de prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement, à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le sexe ».

En France, dès 1981, une politique volontariste va être menée par Yvette Roudy, ministre déléguée auprès du premier ministre, ministre des Droits de la Femme, en prônant un toilettage des manuels scolaires notamment ceux de lecture.

Le premier texte officiel est l'arrêté du 12 juillet 1982 intitulé *Action éducative contre les préjugés sexistes* dont le premier article porte sur « la mention destinée à combattre les préjugés sexistes qui est ajoutée à compter de la rentrée de l'année scolaire 1982-1983, à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des 1^{er} et 2^e degré ». Cet arrêté demande aussi aux éducateurs de « relever et critiquer, dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films,

cassettes, etc.) la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire de la femme ».

Selon D. Guillaume (1999), cet arrêté est largement passé inaperçu. Divers textes ont ensuite paru en 1983 contre les stéréotypes et en faveur de la mixité à tous les échelons du système éducatif. En 1984, le ministère des Droits de la Femme créait une commission nationale de relecture des livres scolaires. La circulaire du 31 juillet 1996 sur l'éducation à l'orientation au collège inclut la nécessité de travailler dès la classe de 5^e sur les « représentations et stéréotypes concernant les formations ou les métiers dits féminins ou masculins »

Mais ces textes n'ont pas fait l'objet d'un suivi réel même si les stéréotypes sexistes les plus évidents ont été éliminés.

En parallèle de ces initiatives officielles, deux associations ont mené des actions : *Pour une éducation non sexiste*, née en 1980, et *Du côté des filles*, créée en 1994. Toutefois, comme le montrent S. Rignault et P. Richert dans leur rapport au Premier ministre sur les manuels scolaires, les femmes y sont représentées encore de façon sexiste en 1997.

La convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif a été signée en février 2000. Une des mesures de cette convention est de « valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés (...) :

- évaluer la place faite aux femmes dans les programmes, rappeler l'apport des femmes dans tous les champs du savoir et dans les matières enseignées et introduire des contenus relatifs à la construction des rôles sociaux ;
- Poursuivre la réflexion sur les outils pédagogiques et les manuels scolaires ; un prix annuel sera créé pour mettre en valeur les réalisations les plus novatrices »

Dans les *Programmes d'enseignement de l'école primaire de février 2002*, c'est la première fois que l'on trouve des références explicites aux rapports de sexe dans les programmes de l'école élémentaire. Pour le cycle des approfondissements (cycle 3), on mentionne ainsi « mieux comprendre les différences entre garçons et filles » ; « l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes » et « l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement. Toutefois, les noms de personnages historiques à traiter en classe ont disparu. Dans ce sens, les nouveaux programmes ne vont pas assez loin dans leurs directives à l'égard des questions de genre.

Le ministère de l'éducation nationale s'est engagé à renforcer son action pour promouvoir l'égalité entre les sexes, conformément aux principes fondateurs énoncés dans l'article L. 121.1 du code de l'éducation modifié par *la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005.

Le 29 juin 2006, une *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* a été cosignée par

huit départements ministériels. Elle engage les Parties à « Inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout sexisme de ces supports pédagogiques ». Selon la circulaire n°2007-011 du 9/01/07, « la mise en œuvre de cette convention constitue une priorité de l'année scolaire à venir ».

Comme le souligne Jane Méjias (2006) : « La problématique des relations entre les sexes apparaît donc bien comme une question socialement vive dans ses deux dimensions, en ce sens qu'elle donne lieu à des débats ouverts, aussi bien dans la société que dans les travaux scientifiques ».

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux portant sur les manuels et le genre (E.Bruillard, 2005; C. Brugeilles & S. Cromer, 2005 ; S.Rignault & P.Richert, 1997).

Notre objectif est d'analyser les représentations du masculin et du féminin proposées aux enfants dans ces manuels de lecture. ... Il s'agit de décomposer la construction du sexe social en partant de diverses caractéristiques attachées aux personnages, éléments-clés des ouvrages et socle de représentations, et de considérer la structure et la logique interne du support.

Nous avons utilisé une grille de lecture quantitative et qualitative pour les documents iconographiques et les textes.

Cette collecte de données permet de répondre à ces questions: quels sont les rôles respectifs et fonctions des différents personnages ? Comment les individus sont présentés dans la sphère privée et professionnelle, dans les espaces publics et privés ? La mixité et l'égalité entre les deux sexes est-elle respectée dans les manuels ?

De plus, nous analysons les manuels scolaires en portant une attention particulière à la langue comme reflet de ce que véhicule la société à un moment donné. Le texte est le résultat d'un acte de langage qui engage aussi bien celui ou celle qui l'accomplit, avec ses motivations psychosociales, que son lecteur ou sa lectrice, interpellé-e au sein de ses propres idées et pensées. Le contenu des phrases est le révélateur de l'inconscient collectif des représentations sociales.

Nous nous appuyons sur la définition du stéréotype de W. Lippmann (1922), premier auteur à utiliser le terme dans une acception psychosociale. Selon lui, le stéréotype « désigne les catégories descriptives et simplifiées basées sur des croyances et par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux », et sur celle plus récente de J.P. Leyens, V.Yzerbyt, et G. Schadron (1996), comme des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des

comportements, d'un groupe de personnes ». Il faut enfin noter que les stéréotypes (quels qu'ils soient) et la discrimination s'expriment aussi de manière implicite (P.G Devine, 1989 ; M. Dambrun, S. Guimond, et N. Michinov, 2003).

Pour la définition du sexisme, nous avons repris celle de F & C. Lelièvre (2001): « On peut dire qu'il y a sexisme quand les textes et les illustrations des manuels scolaires décrivent hommes et femmes dans des fonctions stéréotypées qui ne reflètent pas la diversité des rôles. Le fait de nier la réalité sociale et historique dans sa complexité et sa diversité aboutit à une représentation caricaturale et unilatérale des images et des rôles masculins et féminins. (...) »

Il y a également sexisme lorsque les manuels scolaires se bornent à exposer une situation existante sans la critiquer ou sans présenter d'alternative. On peut considérer que cela équivaut à accepter (dans les faits) implicitement les inégalités et les discriminations qui existent ».

Pour la socialisation, nous nous référons à H. Levalle & D. Mellier (2002) qui considèrent que « l'individu se modèle progressivement sur les habitudes comportementales de son groupe et qu'il intériorise les valeurs et normes de sa culture ».

Nous avons analysé sept manuels de CP dont la parution des dernières versions s'étale entre 1993 et 2003 : *Lecture en fête* (1993), *Ribambelle* (2002), *Ratus et ses amis* (2003), *Lire au CP* (1992), *Justine et Compagnie* (2000), *Super Gafi* (2003), *J'apprends à lire avec Mini-Loup* (2000). Nous n'aborderons pas les cahiers d'activités, d'exercices ni les outils pour les enseignant-e-s.

Notre échantillon de manuels est bien sûr restreint. Il faudra donc se garder de toute généralisation. Les résultats de cette étude mériteraient une étude plus large.

4. Résultats et analyse

Dans cette communication, nous présentons tout d'abord les héros et héroïnes des manuels qui ont souvent un rôle d'identification pour les lecteurs et lectrices en herbe et aussi les personnages gravitant autour d'eux comme les ami-e-s, les parents et d'autres adultes.

4.1. Héros et héroïnes

Sur les sept livres de lecture, on remarque que trois d'entre eux ont plus de personnages principaux masculins que féminins. C'est le cas de *Lecture en fête* qui présente trois amis : deux garçons et une fille, enfants d'aujourd'hui qui évoluent dans leur école, en vacances et dans leur milieu familial.

Dans *Ratus et ses amis*, il y a quatre personnages : trois chats et un affreux rat vert, Ratus, qui sont trois garçons et une fille.

Dans *J'apprends à lire avec Mini-Loup*, le héros, n'est pas vraiment un petit loup, ni vraiment un enfant, il est un peu des deux mais c'est un petit « garçon » qui fait des bêtises, des blagues et c'est là la source de son succès car les jeunes lecteurs et peut être aussi les lectrices s'identifient facilement à lui. De plus, les enfants peuvent le connaître avant le CP car des albums de jeunesse avec ce personnage existent, à partir de l'âge de trois ans. Les histoires de Mini-Loup correspondent aux moments de la vie des enfants (Noël, anniversaire, la venue d'une petite sœur...).

Dans trois autres manuels de lecture, la répartition des personnages est égalitaire entre les deux sexes. *Ribambelle* propose cinq albums mais seulement le 2^e et 3^e mettent en scène chacun un enfant (respectivement une fille et un garçon). Les albums 1 et 5 sont plutôt neutres quant aux représentations des sexes. Le premier a pour héros un bébé asexué qui rêve de bonbons, de soleil vert et de monstre. Le cinquième met en scène un chat accidenté qui essaie de vivre avec un corps estropié. L'album n° 4 est un conte des Frères Grimm « Le loup et les sept cabris ».

Lire au CP met en scène deux enfants d'environ six ans : Sophie et Julien.

Super Gafi présentent un fantôme, appelé Gafi, un chat et quatre personnages humains dont deux ayant des caractéristiques « à l'inverse » des stéréotypes sexués (Rachid plutôt timide et Pascale qui est géniale) et pour les deux autres, c'est le contraire (Arthur, un gros dur et Mélanie, une chipie).

Enfin, dans la méthode *Justine et Compagnie*, le premier album raconte l'histoire d'une petite fille et le second d'une famille kangourou qui est composée des deux parents et de deux enfants des deux sexes.

4.2. Comment sont représentés ces héros et héroïnes

L'objectif est d'examiner quels sont les modèles féminins et masculins présentés à ces jeunes enfants : comment les filles et les garçons sont habillés, quelles sont leurs activités et leurs tâches?

Tout d'abord au niveau de l'habillement, on constate que les filles sont habillées généralement de manière traditionnelle, c'est-à-dire en jupe ou en robe : la petite fille dans *Lecture en fête*; Sophie dans *Lire au CP*; Mina dans *Ratus et ses amis* ; la chèvre du conte de Grimm dans *Ribambelle* porte un tailleur-jupe; une des deux filles dans *Super Gafi* (l'autre étant en pantalon). Ces filles portent également souvent un accessoire féminin : nœud dans les cheveux dans *Ratus et ses amis* et dans *Lire au CP*, collier et boucles d'oreilles pour la chèvre dans *Ribambelle* ou une coiffure « de fille » comme des nattes dans *Lecture en fête*. Seule Justine porte un vêtement unisexe (salopette bleue, chaussures bleues et chemisier blanc) mais tout de même un chouchou dans les cheveux.

Quant aux garçons, ils sont aussi présentés avec des caractéristiques dites plutôt masculines. Dans *Lire au CP*, Julien est un garçon sportif, portant des baskets et un pantalon retroussé. Les deux garçons de *Lecture en fête* portent des pantalons ou des bermudas. Dans *Ratus et ses amis*, les animaux masculins portent des tee-shirts, des shorts et des casquettes. Dans *Super Gafi*, ils ont des pantalons et un des deux, une casquette. Enfin, *Mini-Loup* et Zékéyé, petit africain (*Ribambelle*, album 3), portent seulement un short.

Concernant les jeux des personnages principaux des sept manuels, on relève qu'ils sont stéréotypés. Dans *Lecture en fête*, Magali et sa copine jouent à la corde à sauter; Pierre et Olivier, au ballon de football.

Dans *Ratus et ses amis*, Mina fait du vélo et les deux garçons de la moto. Par ailleurs, Mina se promène avec un landau et Marou sort une caisse à outils (page 26). A la page 24, Marou et Mina jouent au tennis ensemble mais la balle lancée trop fort, bien sûr par Mina, est passée par-dessus le mur du voisin. A la page 46, Ratus a eu un accident de voiture. Marou arrive avec un extincteur et Mina avec une mallette de la croix-rouge. A la page 82, Mina met des fleurs dans un vase.

Dans *Super Gafi*, les filles se déguisent en reine (page 84) ou en infirmière (page 156). Les garçons font du karaté, jouent au football (page 54), gagnent la course à pieds (page 154), sont des as sur les pistes de ski, bricolent un moteur de la voiture pour qu'elle aille plus vite (page 82), se déguisent en chevalier (page 90), ne sont pas sages en classe (page 136)....

Mini-Loup n'a pratiquement que des amis masculins (4) et une seule copine (page 10). A son anniversaire (page 42), il n'y a que des garçons invités et une seule fille.

Si on observe les activités des personnages, on se rend compte que les petites filles effectuent déjà beaucoup de tâches domestiques pratiquées couramment par les femmes (INSEE, enquête emploi du temps, 2004) amenant les lectrices en herbe à interioriser leurs futures tâches.

Dans *Lecture en fête*, Pierre et Magali décident de faire une compote de pommes (page 46) mais c'est Pierre qui lit la recette et Magali qui exécute ce qu'il dit. Dans *Ratus et ses amis*, la fille et le garçon font une tarte (page 16) mais ce dernier est visiblement incompetent car il s'est mis de la farine sur tout le corps alors la fille semble à l'aise dans la cuisine. Dans *Super Gafi*, une des filles est dans la cuisine (page 12), utilise la machine à laver le linge (page 16), prépare un pique-nique, met la table (page 68). Un des garçons répare la télévision et le vélo (page 44).

Dans *Ribambelle*, l'album 2 met en scène un petit garçon africain, Zékéyé dont tout le monde se moque à cause de sa petite taille. Mais un jour, un terrible python terrorise les habitants du village et personne ne réussit à se débarrasser de cet affreux serpent. C'est bien sûr Zékéyé, qui grâce à sa ruse, son intelligence et son courage va réussir à tuer l'animal. Tout le village va l'admirer et le remercier. Une référence féminine arrive à la fin, quand avec la peau du serpent, Zékéyé fait faire des bijoux pour sa mère qui sera déclarée la plus belle maman de l'année. A travers cette histoire, les élèves peuvent intégrer que le courage, la ruse, la persévérance et l'intelligence sont associés à des qualités masculines car Ititi, une des filles du

village, plus grande que Zékéyé, n'a pas osé tuer le serpent. Par contre, le sexe féminin est valorisé par sa beauté grâce aux bijoux en python.

Les conséquences pour les filles des asymétries (en nombre et en qualité) entre les héros et héroïnes peuvent être un manque de modèles féminins valorisés, des choix professionnels stéréotypés, une confiance en soi réduite. N'est ce pas étonnant de constater justement que les filles manquent généralement de confiance en soi à partir de l'adolescence (M. Duru Bellat, 1990) ?

4.3. Les parents de ces personnages

La vie quotidienne à la maison de la plupart des héros et héroïnes se fait en l'absence des pères (dans cinq manuels). Les mères sont là pour s'occuper des repas et des enfants, leurs activités professionnelles, si elles existent, sont tuées. Pour les deux autres livres de lecture (*Ratus et ses amis & Super Gafi*), nous n'avons aucune information sur ce thème car les adultes sont absents des histoires.

Dans *Ribambelle*, seul l'album n°4, qui est un conte de Grimm « le loup et les sept cabris », met en scène une « adulte » qui est la maman chèvre ; dans les autres albums, il n'y en a pas. Cette mère doit quitter la maison pour faire des courses et laisse les cabris seuls. Aucun père n'est mentionné. Les enfants peuvent retenir de cette histoire que la mère n'est pas assez prudente pour ses enfants alors que le loup, personnage masculin, est plus rusé même si à la fin, la chèvre gagne la partie.

Dans *Lecture en fête*, c'est la mère qui aide Magali à se préparer avant d'aller à l'école (page 51), fait les courses (page 52), fait la cuisine (page 78). La présence du père n'apparaît qu'au moment des vacances (page 84) quand il demande à Olivier ce qu'ils vont bien pouvoir faire de leur perroquet pendant leur absence. L'apparition soudaine du père laisse supposer qu'il était au travail et que les soucis quotidiens liés au fonctionnement de la maison et les soins donnés aux enfants ne le concernent pas. Un peu plus loin, la boulangère a perdu son chat...elle le cherche avec les enfants pendant deux pages (85 et 86) et quand elle le voit en haut d'un arbre dans le parc d'un château, c'est son mari qui va le chercher avec son échelle.

Dans le premier album de *Justine et Compagnie*, au deuxième épisode, sa mère rentre des courses où elle a acheté le matériel scolaire pour sa fille pour la rentrée. Au troisième épisode, Justine prépare son cartable et sa mère arrose des jardinières sur le balcon. Elle n'a sans doute pas d'activité professionnelle ou alors celle-ci est secondaire, c'est ce que l'élève est à même de comprendre. L'ami de Justine, Oscar, ne s'inquiète pas pour son cartable, joue aux petites voitures et ne s'inquiète pas pour la rentrée alors que Justine est stressée par la reprise de l'école. Au cinquième épisode, Justine est inquiète car elle ne sait ni lire ni compter et demande l'aide de sa mère. Justine apparaît donc comme une petite fille anxieuse et studieuse. On retrouve là la description des filles faite par M. Duru-Bellat (1990) : les filles réussissant bien à l'école car travailleuses et les garçons étant des sous-

réalisateurs...Le sixième épisode correspond au samedi. Le père est présent à la maison et on note qu'il participe à la vie domestique en rangeant la vaisselle. Toutefois, Justine lui demande de l'aide pour l'école et celui-ci se décharge en lui disant que la maîtresse va tout expliquer...

Le deuxième album raconte l'histoire d'une famille kangourou. On « reconnaît » le père car il porte une cravate et la mère, un collier...ce sont les seuls accessoires qu'ils portent (page 54). Dans cette histoire, c'est encore la mère qui surveille et s'occupe des enfants.

Dans *Lire au CP*, c'est aussi la mère qui emmène les enfants à l'école (page 8) et les attend à la sortie, avec son sac à provisions qui montre qu'elle revient du marché (page 16). Quand Julien est malade, c'est sa mère qui le soigne (page 28). Celle-ci semble toujours présente à la maison ; elle fait la cuisine pendant que son fils joue avec le chat (page 54). Le père est en général absent sauf à la page 23 où il dit qu'il n'a pas le temps de jouer avec son fils et à la page 60 où il intervient pour gérer une dispute entre les enfants. Le père de Sophie a une moto (page 17). La mère de Sophie fait une tarte aux mûres (page 33), couche les enfants (pages 41, 53 et 70), prévoit les repas (pages 48 et 67), soigne les enfants (pages 55 et 61).

Par contre, le père de Sophie est courageux car c'est lui qui va chercher le chat qui s'est sauvé dans la nuit. Comme pour dans *Lecture en fête*, les élèves sont invités à croire qu'un homme est plus courageux qu'une femme ou plus agile pour grimper sur une échelle et il apparaît dans les deux petites histoires, comme le sauveur.

Dans *Mini-Loup*, les rôles des parents sont bien spécifiques. Papa-Loup répare le vélo de son fils et le texte dit que Mini-Loup aime bien bricoler avec son papa (page 56). La mère cuisine pour Mini-Loup (page 84) et lui apporte son petit-déjeuner au lit (page 88). Page 58, l'illustration est très stéréotypée car elle nous montre que la mère est à la fenêtre avec une casserole et un chou devant elle; le père est dehors avec une égoïne à la main ; le grand-père est tombé dans la boue en faisant du roller et la grand-mère accourt avec une serviette pour l'essuyer.

L'analyse de ces manuels montre des femmes exécutant essentiellement des tâches domestiques (repas, achats, soins aux enfants...) ou des devoirs parentaux et des pères dans des activités professionnelles et/ou récréatives avec les enfants.

Déjà en 1997, S. Rignault et P. Richert mettaient en évidence que les manuels scolaires présentent encore largement les femmes dans leur vie familiale et très peu au travail alors qu'en France, la participation des femmes à la vie économique s'est considérablement accrue au cours des dernières décennies. De plus, celles qui sont présentées comme travaillant à l'extérieur sont regroupées dans des professions traditionnellement féminines ou non valorisantes (infirmière, secrétaire, institutrice...).

Les auteurs en déduisent que « le travail n'est pas considéré comme identifiant la femme alors qu'il constitue pour l'homme, une part importante de son identité, ce qui est cohérent avec les attentes sexistes de départ assignant des places déterminées et différentes aux hommes et aux femmes ».

5. Conclusion et perspectives

Notre étude est loin d'être exhaustive et donc généralisable car elle ne concerne que sept manuels sur environ cent cinquante existants. Toutefois, ces sept manuels sont parmi ceux qui sont les plus couramment utilisés en France ce qui signifie que beaucoup d'élèves apprennent à lire avec ces livres de lecture.

Toutefois, nos résultats rejoignent ceux d'autres études menées sur les stéréotypes de sexe dans les manuels scolaires et dans la littérature de jeunesse.

Notre recherche montre que les enfants de CP, à travers ces manuels, ont des modèles d'identification conformes aux stéréotypes de sexe, notamment par rapport à la présentation des héros et des héroïnes, de leurs activités et tâches mais aussi celles des personnages secondaires. Ces sept manuels exposent également une image traditionnelle de la famille (avec deux parents ; aucun des manuels n'évoque la monoparentalité, ni l'homoparentalité...) où le père est souvent absent et surtout peu concerné par les tâches familiales et domestiques. A l'inverse, la mère est investie pleinement dans la vie de famille ; sa vie professionnelle n'étant pas évoquée alors que depuis plus de trente ans, la plupart des femmes sont actives en France, même en ayant des enfants en bas-âge. Il semble donc que le rôle des femmes dans la vie professionnelle n'a pas encore pénétré les manuels scolaires....

Que peut-on faire pour que les éditeurs et éditrices rayent les stéréotypes sexistes des manuels scolaires ?

Les recommandations du rapport Borne (1998) préconisaient que tout nouveau programme comporte un cahier des charges à destination des éditeurs et qu'une commission de suivi vérifie en amont la conformité des projets à ce cahier des charges. Un projet de loi (déposé par J. Masdeu-Arus) relative à l'agrément des ouvrages et manuels scolaires par l'État (n° 1072) a été déposée le 24/09/03.

E. Bruillard (2005) se demande si il est nécessaire de pratiquer un tel contrôle des manuels car « dans le même temps, des pays qui exerçaient un contrôle préalable sur les manuels viennent d'y renoncer ? » en ajoutant « jusqu'ou exercer ce contrôle ? ».

Pour notre part, il nous semble tout d'abord que si le ministère de l'Education nationale appliquait ses derniers textes (conventions interministérielles de 2000 et 2006, circulaire de rentrée 2007) en offrant aux enseignant-e-s du premier et du second degré une formation initiale et continue tout d'abord sur le choix des manuels et de surcroît sur les stéréotypes, ces dernier-e-s seraient ensuite plus vigilant-e-s dans leurs choix de manuels, payés par les deniers des contribuables.

Certaines expériences ont déjà été menées et méritent réflexion... Une analyse du manuel scolaire du Cours Préparatoire, deuxième année, en Côte d'Ivoire a amené les chercheurs à proposer de former les auteur-e-s des livres du primaire à

l'approche genre. L'association Mix-Cité propose la création d'un prix pour les manuels non stéréotypés.

A Genève, en 2004, des collégiennes ont déposé une pétition pour réclamer la modification du matériel et des contenus des programmes scolaires....

Jusqu'à présent, aucune étude n'a été menée sur la présence de stéréotypes, exceptés ceux relevant du sexisme, dans les manuels scolaires. Pourtant, parmi les Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et manuels scolaires à vocation internationale (UNESCO 1988/1991), l'égalité des peuples, les droits de l'homme et la « nécessité d'éliminer la discrimination » (page 10), figurent dans les objectifs définis au titre des connaissances à acquérir.

Pour la première fois, le 31 janvier 2007, les résultats d'une enquête par sondage auprès de la TNS-SOFRES, commandée par le président fondateur du Conseil représentatif des associations noires (Cran), Patrick Lozès, ont mis en évidence les discriminations raciales subies par les populations noires en France.

Le même jour de la publication des résultats de cette enquête est nommée une femme noire préfète dans le Lot.

Par ailleurs, dans le cadre d'un projet européen (projet DELEDIOS), une étude est en cours de réalisation en France (mais aussi en Lituanie, Slovénie et Suède) sur « les discriminations liées à l'identité de genre et l'orientation sexuelle » afin de « rendre visible et de dénoncer ces discriminations et violences dont sont victimes les lesbiennes en milieu de travail ».

On commence ainsi, en France, à se préoccuper des discriminations liées à l'orientation sexuelle, à la couleur de peau des individus....Est-ce que les minorités deviennent plus visibles dans la société française? Dans les médias? Dans les manuels scolaires, qu'en est-il ?

Il est donc temps de faire le point sur le contenu implicite et explicite des manuels scolaires. Que transmettent-ils? Quelles valeurs? Quelles normes? Comment présentent-ils les différentes catégories de personnes qui composent la société française?

Bibliographie

Arrêté du 12/07/82, *Action éducative contre les préjugés sexistes*.

Brugeilles,C. & Cromer,S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : Les collections du CEPED, INED.

Borne,D. (1998). *Le manuel scolaire*. Paris : La Documentation française, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et la Technologie.

Bruillard,B. (2005). *Manuels scolaires, regard croisés*, SCEREN-CRDP Basse Normandie.

BO n°9 mars 2000, *Convention interministérielle pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif*.

BO n°1, 4 janvier 2007, encart, *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*

Choppin,A. (2005). L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique. In E. Bruillard (Ed), *Manuels scolaires, regard croisé*, SCEREN-CRDP Basse Normandie, pp 39-45.

Circulaire du 31/07/96, *L'éducation à l'orientation au collège*.

Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007, *Enseignements élémentaire et secondaire, rentrée scolaire 2007*

Dambrun,M. Guimond,S. & Michinov, N. (2003). Les composantes automatique et contrôlée des préjugés ethniques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, n°16(1), pp 71-96.

Devine, PG. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 56, pp 5-18.

Decroux-Masson,A. (1979). *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris : Denoël-Gonthier.

Duru Bellat,M. (1990). *L'école des filles – Quelles formations pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.

Guillaume,D. (1999). *Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société*. Paris : l'Harmattan.

INRP (1975). *Image de la femme dans les manuels scolaires*. Paris : Ministère des droits de la femme.

INSEE (2004). *Enquête emploi du temps*.

Lelièvre, F&C. (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : PUF.

Levalle,H. & Mellier,D. (2002). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod, XIV.

- Leyens,JP. Yzerbyt,V. & Schadron,G (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*, New York : Harcourt Brace Jovanovich (Réédition.: 1965, New York : Free Press).
- Michel,A. (1986). *Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants*. Paris : Unesco.
- Méjias,J. (2006). La question de l'égalité des sexes dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. In A. Legardez & L. Simmoneaux (Ed), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, pp. 187-201.
- Rignault,S. & Richert,P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Rapport au Premier ministre, Paris : La Documentation française
- Vinot,A. (2000). Les manuels de CP, *Blé 91*, n° 28, avril, pp.22-23.