



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



N° de mémoire 2309

Mémoire d'Orthophonie

présenté pour l'obtention du

Certificat de capacité d'orthophoniste

Par

ANDRÉ Maëlys

**Stéréotypes de genre et lecture :
effet d'un texte stéréotypé ou contre-stéréotypé sur les
performances en compréhension écrite et sur l'appréciation de
l'histoire d'enfants normolecteurs de CM1 et CM2**

Mémoire dirigé par

**LAFAY Anne
MELONI Geneviève**

Mémoire évalué par
**CHABANAT Éric
JOLY-FROMENT Élise**

Année académique

2022-2023

INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE READAPTATION
DEPARTEMENT ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. Jacques LUAUTÉ

Équipe de direction du département d'orthophonie

Directeur de formation
Solveig CHAPUIS

Coordinateur de cycle 1
Claire GENTIL

Coordinateur de cycle 2
Sékolène CHOPARD

Responsables de l'enseignement clinique
Johanne BOUQUAND
Sékolène CHOPARD
Alice MICHEL-JOMBART

Responsables des travaux de recherche
Mélanie CANAULT
Floriane DELPHIN-COMBE
Claire GENTIL
Nicolas PETIT

Responsable de la formation continue
Johanne BOUQUAND

Responsable du pôle scolarité
Rachel BOUTARD

Secrétariat de scolarité
Audran ARRAMBOURG
Sigolène-Victoria CHEVALIER
Danièle FEDERIC

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Mme BROCHIER Céline

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

Vice-président CR
M. HONNERAT Jérôme
Délégué de la Commission Recherche Secteur
Santé

Directeur Général des Services
M. ROLLAND Pierre

Secteur Santé

U.F.R. de Médecine Lyon Est Doyen
Pr. RODE Gilles

Institut des Sciences Pharmaceutiques et
Biologiques
Pr. DUSSART Claude

U.F.R. de Médecine et de maïeutique
Lyon-Sud Charles Mérieux Doyenne
Pr. PAPAREL Philippe

Institut des Sciences et Techniques de la
Réadaptation (I.S.T.R.)
Pr LUAUTÉ Jacques

U.F.R. d'Odontologie
Pr. MAURIN Jean-Christophe

Secteur Sciences et Technologie

U.F.R. Faculté des Sciences
Directeur **M. ANDRIOLETTI Bruno**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

U.F.R. Biosciences
Directrice **Mme GIESELER Kathrin**

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **M. GUIDERDONI Bruno**

U.F.R. de Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)
Directeur **M. BODET Guillaume**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut National Supérieure du
Professorat et de l'Éducation (INSPé)
Directeur **M. CHAREYRON Pierre**

Institut Universitaire de Technologie de
Lyon 1 (I.U.T. LYON 1)
Directeur **M. MASSENZIO Michel**

Résumé

L'utilisation de textes en orthophonie ou à l'école est indispensable. Pour comprendre un texte, les enfants utilisent leurs connaissances sur le monde. Les lecteur·rice·s peuvent également s'identifier aux personnages en s'appuyant sur des caractéristiques saillantes, notamment celle du genre. Les histoires adressées aux enfants sont majoritairement construites autour de représentations stéréotypées du genre féminin et masculin. La présence de ces stéréotypes influence-t-elle la compréhension des enfants ? Les enfants ont-ils plus de plaisir à lire de tels textes ? Y a-t-il un lien entre les performances en compréhension et le niveau de plaisir à lire chez les enfants ? Une étude expérimentale a été mise en place auprès de 83 enfants sans trouble du langage écrit et scolarisés en fin de primaire (CM1 et CM2). Deux textes ont été construits, ils sont semblables en tout point hormis le genre des deux personnages qui est inversé : un texte correspond aux stéréotypes de genre classiques et l'autre correspond à des stéréotypes strictement opposés, appelés contre-stéréotypes. La première moitié des enfants a lu le texte stéréotypé, la seconde moitié a lu le texte contre-stéréotypé. Un questionnaire à choix multiple de dix questions leur a ensuite été proposé afin de mesurer leur niveau de compréhension du texte. Une échelle de Likert en cinq points a permis d'évaluer leur appréciation du texte. L'analyse montre que pour le texte stéréotypé, les filles et les garçons apprécient le texte de manière équivalente. Elle montre aussi que les filles apprécient significativement plus de lire un texte contre-stéréotypé que les garçons. En revanche, l'étude ne montre pas de différence de compréhension selon le texte lu ou le genre de l'enfant, ni de lien entre performances en compréhension et degré d'appréciation. Il semble nécessaire de poursuivre les recherches afin d'établir des protocoles plus précis qui pourront peut-être mettre en lumière les liens entre compréhension et présence de stéréotypes ou contre-stéréotypes de genre. Les professionnels multiplient leurs chances de faire adhérer une fille à la lecture et de construire une alliance thérapeutique ou éducative de qualité en faisant varier les représentations de genre dans les histoires qui leur sont proposées.

Mots clés : stéréotype, contre-stéréotype, genre, compréhension, texte, histoire, littérature jeunesse

Abstract

The use of text in speech therapy or school is essential. To understand a text, children use their knowledge about the world. Readers can also identify with characters based on salient characteristics, including gender. Stories for children are mostly built around stereotypical representations of female and male gender. Does the presence of these stereotypes influence children's understanding? Do children enjoy reading such texts more? Is there a link between children's comprehension performance and their level of pleasure in reading? An experimental study was set up with 83 children with no written language disorders and schooled at the end of primary school (CM1 and CM2). Two texts were constructed, similar in all respects aspects for the gender of the two characters, which was reversed : one text corresponded to classic gender stereotypes and the other corresponded to strictly opposite stereotypes, called counter-stereotypes. The first half of the children read the stereotyped text, the second half read the counter-stereotyped text. They were then given a ten-question multiple choice questionnaire to measure their level of understanding of the text. A five-point Likert scale was used to evaluate their appreciation of the text. The analysis shows that for the stereotypical text, girls and boys appreciate the text equally. It also shows that girls enjoy reading counter-stereotypical text significantly more than boys. On the other hand, the study does not show any difference in comprehension according to the text read or the child's gender, nor does it show any link between comprehension performance and degree of appreciation. Further research is needed to establish more precise protocols that may shed light on the links between comprehension and the presence of gender stereotypes or counter-stereotypes. Professionals increase their chances of getting a girl to read and of building a quality therapeutic or educational alliance by diversifying the gender representations in the stories they are exposed.

Key words : stereotype, counter-stereotype, gender, comprehension, text, story, children's literature

Remerciements

Je souhaite remercier dans un premier temps Anne et Geneviève, mes directrices de mémoire, qui m'ont m'accompagnée pendant mes deux dernières années d'étude. Leur investissement et leur soutien ont été indispensables pour parvenir à réaliser ce mémoire en préservant ma santé mentale. Je suis très reconnaissante d'avoir eu l'occasion de travailler et de faire grandir mes réflexions auprès de vous. Merci également à Mélanie Perrin d'avoir accepté que l'on s'entraide pour passer nos protocoles.

Merci aux directeur·rice·s des écoles qui nous ont accueillies au sein de leur établissement pour réaliser cette étude. Merci également aux parents qui ont accepté de nous confier leurs enfants le temps des passations et enfin merci aux élèves d'avoir participé avec enthousiasme, j'en garde des souvenirs très agréables.

Je souhaite remercier mes ami·e·s qui ont rendu la vie plus douce en dehors de mes heures de travail. Merci de m'avoir fait sentir que cette voie était la bonne depuis le début.

Je souhaite également remercier ma famille qui a été ma plus grande source de motivation tout au long du processus pour rédiger ce mémoire de fin d'étude. La fierté de leur présenter ce travail a une valeur inestimable.

Je souhaite remercier Anaïs, Emma, Hélène et Lauréna qui m'ont fait grandir sur tous les plans pendant 5 ans, sans qui je ne serais pas en train de rédiger ces mots. Merci d'avoir été les plus belles rencontres de toute cette aventure.

Enfin je voudrais remercier Myalie qui était présente dans les moments les plus difficiles. Merci pour ta patience, ton écoute et ta tendresse, merci de toujours avoir fait de ton mieux pour me soutenir.

Sommaire

I	PARTIE THEORIQUE	1
1	INTRODUCTION	1
2	CONCEPTS ET DEFINITIONS	2
2.1	<i>Sexe et Genre</i>	2
2.2	<i>Stéréotypes de genre</i>	2
2.3	<i>Représentation de genre</i>	2
2.4	<i>Identification</i>	3
2.5	<i>Littérature jeunesse stéréotypée</i>	3
3	STEREOTYPES DE GENRE CHEZ LES ENFANTS	3
3.1	<i>Développement des stéréotypes de genre chez les enfants</i>	3
3.2	<i>Effet des stéréotypes de genre sur la mémorisation des histoires</i>	5
3.3	<i>Effet des stéréotypes de genre sur l'identification aux personnages</i>	5
3.4	<i>En résumé</i>	6
4	COMPREHENSION ECRITE ET STEREOTYPES DE GENRE	6
4.1	<i>Facteurs nécessaires à une compréhension efficace</i>	7
4.1.1	Compétences linguistiques	7
4.1.2	Compétences en décodage et disponibilité cognitive	7
4.1.3	Motivation	8
4.2	<i>Influence du genre sur la lecture</i>	8
4.3	<i>Effet des histoires sur les représentations de genre des enfants</i>	9
5	PROBLEMATIQUE	10
6	OBJECTIF ET HYPOTHESES	11
II	METHODE	12
1	POPULATION	12
2	MATERIEL	14
2.1	<i>Épreuve de compréhension</i>	14
2.2	<i>Échelle d'appréciation de l'histoire</i>	15
3	PROCEDURE	15
4	TRAITEMENT DES DONNEES	16
5	PLAN STATISTIQUE	17
III	RESULTATS	17
1	HYPOTHESE 1	17
2	HYPOTHESE 2	21
3	HYPOTHESE 3	22

IV DISCUSSION	22
1 INTERPRETATION.....	22
1.1 <i>Hypothèse 1</i>	22
1.2 <i>Hypothèse 2</i>	24
1.3 <i>Hypothèse 3</i>	25
2 CRITIQUE DE L'ÉTUDE.....	26
2.1 <i>Forces de l'étude</i>	26
2.2 <i>Limites de l'étude</i>	26
3 PERSPECTIVES	27
3.1 <i>Perspectives de recherche</i>	27
3.2 <i>Perspectives cliniques</i>	28
V CONCLUSION	28
REFERENCES	30

I Partie Théorique

1 Introduction

Depuis l'émergence de mouvements sociaux tels que #Metoo, la sensibilité aux inégalités de genre augmente auprès du grand public. Les militant·e·s qui luttent contre ces discriminations éveillent les consciences et mettent en lumière la façon dont ces inégalités s'infiltrent dans tout ce qui constitue notre quotidien. Dans une démarche d'égalité des droits humains, chaque individu peut questionner la place que prennent les inégalités de genre et leurs origines dans le monde du travail, au sein de l'école, dans les médias, au sein du foyer familial ou dans l'espace public par exemple. Le livre est un outil régulièrement exploité avec de nombreux patients en orthophonie. Il s'agit également d'un support éducatif et de loisir répandu dans notre société. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avons questionné le contenu des livres pour enfants et la place qu'y prennent les stéréotypes de genre. Les livres disponibles pour les enfants sont généralement stéréotypés quel que soit le pays dans lequel ils sont publiés. La quantité, la fréquence et l'ordre d'apparition des personnages sont variables selon le genre des personnages. L'attribution des rôles, les traits de caractères des personnages et leurs représentations visuelles sont également empreintes de stéréotypes de genre. Dans l'ensemble, les personnages masculins sont plus nombreux, cités en premier, courageux et sauvent le monde tandis que les personnages féminins sont émotifs, prennent soin des autres et ne donnent pas leur avis. En 2021, la chercheuse Jackie F.K. Lee évoque les conséquences de ce déséquilibre des fonctions langagières exercées par les deux genres. Ces inégalités langagières peuvent, d'après elle, limiter les possibilités de pratique linguistique pour les filles et les garçons.

La réalisation de cette revue de littérature a fait émerger un questionnement plus approfondi : si les livres pour enfants sont constitués majoritairement de stéréotypes de genre, comment sont-ils perçus par les enfants ? Leur présence peut-elle modifier leurs compétences en lecture ? Il n'existe pas de données scientifiques récentes dans la littérature pour répondre à ces questionnements précis. Pourtant, pouvoir choisir de manière éclairée les livres utilisés dans sa pratique orthophonique semble primordial. C'est pourquoi ce mémoire, définit les différents concepts autour du genre, puis cherche à comprendre comment les enfants développent leur représentation des genres et quels sont les liens avec leurs compétences en compréhension écrite. Cette démarche a permis d'établir un protocole précis afin de tenter de répondre à ces questions et surtout afin de réaliser une première expérience qui met en lumière les liens éventuels entre stéréotypes de genre et compétences en lecture chez les enfants.

2 Concepts et définitions

2.1 Sexe et Genre

L'origine des stéréotypes de genre est un champ de questionnement scientifique vaste dans lequel la terminologie est spécifique. Le terme « sexe » fait généralement référence aux différences biologiques et aux particularités physiologiques féminines et masculines, tandis que le terme « genre » définit les deux catégories sociales suivantes : les femmes et les hommes. Ces catégories sociales sont formées à la suite d'un processus de socialisation encore étudié à ce jour (Poulin-Dubois, 2006). D'après Millard (1997), le genre fait également référence aux caractéristiques sociales des personnes qui sont communément associées au fait d'être une femme ou un homme.

2.2 Stéréotypes de genre

Des études menées depuis la fin des années 90 ont mis en évidence que les nourrissons ont des compétences cognitives de base qui leur permettent d'intégrer de manière implicite une forme de schéma cognitif du genre (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Ces compétences cognitives permettent aux enfants et aux adultes d'effectuer un tri dans l'immense quantité d'informations envoyées par le monde extérieur. Regrouper ces informations est possible lorsqu'une personne porte son attention sur certaines caractéristiques de son environnement. Cette procédure fait en sorte que chaque individu traite plus facilement ces informations en formant des catégories et des généralisations sur les objets, les événements ou les personnes. Quand les généralisations sont effectuées sur une catégorie qui regroupe des personnes, elles sont appelées « stéréotypes sociaux » (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). La notion de *stéréotype de genre* sera utilisée dans ce mémoire en référence aux généralisations communément faites sur les caractéristiques qui concernent la catégorie sociale des femmes et celle des hommes. Ces généralisations traitent majoritairement de caractéristiques en opposition. Par exemple, la valeur de force attribuée de manière stéréotypée aux hommes est en opposition avec le qualificatif de la faiblesse attribuée de manière stéréotypée aux femmes.

2.3 Représentation de genre

D'après Gygax et al. (2013), il existe des controverses sur les mécanismes en jeu lors de la construction de l'image mentale (ou représentation) du genre chez les enfants. En revanche, il est admis que deux facteurs sont dominants dans la façon dont les enfants vont construire leur représentation du genre : la stéréotypie, dont le mécanisme est expliqué dans le paragraphe précédent et l'utilisation du langage, notamment de la marque grammaticale du nom. Cette dernière semble être déterminante dans la construction d'une représentation du genre chez les francophones (Gygax et al., 2013).

2.4 Identification

Ce mémoire traite de la notion du genre et de la compréhension écrite, il semble donc intéressant de spécifier en quoi la notion d'identification a sa place entre ces deux concepts. L'emploi du verbe réfléchi « s'identifier » caractérise le processus psychique par lequel un lecteur se sent lié à un aspect, à une propriété ou à un attribut de l'autre (Ben Ahmed Chemli, 2012). Bruno Thibault considère que l'identification aux personnages d'une histoire est une nécessité à la mise en place du processus de la lecture (Thibault, 2004). Pour le lecteur, l'identification a donc lieu au niveau des caractéristiques genrées et parfois stéréotypées du personnage, mais aussi au niveau des caractéristiques propres à la personnalité et au physique du protagoniste. Ce processus d'identification permet en parallèle de développer un sentiment de satisfaction car, par le biais de l'imaginaire, l'enfant tire un grand plaisir à se sentir représenté et flatte son propre narcissisme (Allard, 2001).

2.5 Littérature jeunesse stéréotypée

Suite à plusieurs recherches dans la littérature scientifique, la conclusion est la suivante : le genre masculin est significativement représenté de manière avantageuse par rapport au genre féminin dans les livres pour enfants. Cela est visible en observant la fréquence (Filipović, 2018; Lee, 2021; Shahnaz et al., 2020), l'ordre d'apparition des personnages (Lee, 2021), les traits de caractère (Dale et al., 2016; Shahnaz et al., 2020), les rôles attribués (Dale et al., 2016; Filipović, 2018; Fleischack & Meehan, 2014; Lee, 2021; Mudhovozi, 2015) et le langage (Lee, 2021) qui varient selon le genre des personnages et cela en faveur des personnages masculins.

3 Stéréotypes de genre chez les enfants

Les histoires proposées aux enfants possèdent des stéréotypes de genre. Les enfants qui lisent ces histoires aussi. Plusieurs courants ont tenté d'expliquer comment et pourquoi les enfants construisent des stéréotypes de genre.

3.1 Développement des stéréotypes de genre chez les enfants

Certain·e·s auteur·ice·s abordent ce développement de stéréotypes de genre depuis la perspective cognitive. De ce point de vue, le genre est une catégorie d'information hautement saillante pour les enfants pour plusieurs raisons : il a un aspect binaire, il est souligné culturellement et la plupart du temps, le genre attribué socialement et le sexe attribué biologiquement sont redondants. Cela rend donc la distinction facile à faire pour des enfants. C'est pourquoi le genre figure parmi les premières catégories sociales à se former chez le jeune enfant (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). Ainsi, les enfants en viendraient à manifester une préférence pour les personnes, les activités et les objets associés à leur propre genre en réponse à un désir de se conformer au comportement typique de leur groupe (Kohlberg, 1966 ;

Martin & Halverson, 1981). Par la suite, les enfants se servent de cette étiquette de genre pour y accrocher rapidement d'autres informations relatives au genre (Powlishta et al., 2001). Cette analyse implicite sur les personnes qui les entourent permet aux enfants d'organiser leurs connaissances sur le genre en un ensemble d'attentes qui guident et organisent leurs perceptions sociales (Bem, 1981; Martin & Halverson, 1981).

D'après la perspective éthologique, l'évolution des espèces aurait engendré des caractéristiques bien spécifiques en fonction du sexe chez les êtres humains. Les enfants construirait donc des stéréotypes dans un objectif de survie de l'espèce. D'une part, la compétitivité et les efforts de dominance des garçons sont considérés comme une préparation à la compétition masculine adulte pour séduire les potentielles partenaires sexuelles. D'autre part, la plus grande réactivité sociale et la coopération des filles avec d'autres filles peuvent être considérées comme une préparation à la participation aux groupes sociaux de femmes basés sur la parentalité, dans lesquels la plupart des enfants sont élevés (Geary & Bjorklund, 2000).

Une autre perspective à prendre en compte dans les explications du développement des stéréotypes de genre chez l'enfant est la perspective psychobiologique. Cette dernière met en lumière le fait que les gènes et l'environnement ont une relation complémentaire. Si l'expression des différences comportementales des enfants sont cohérentes entre leur genre et leur sexe, c'est parce qu'il y a une prédisposition hormonale à s'engager dans des modèles spécifiques de comportement, dont l'expression est façonnée par un environnement social spécifique (Wallen, 1996). Maccoby (2000) précise que la manière dont les prédispositions différentielles des garçons et des filles s'expriment dépend largement des conditions sociales offertes par les adultes et les pairs avec lesquels ils interagissent. En fonction des sociétés, il existe des variations importantes dans le temps que passent les enfants avec les personnes de même genre, avec des adultes, des paires ou leur fratrie. Ces variations culturelles expliqueraient les différences dans le degré et dans le type d'imprégnation du genre qui apparaissent quand les enfants grandissent (Maccoby, 2000).

Les perspectives éthologiques et psychobiologiques sont aujourd'hui particulièrement utiles pour nous aider à comprendre en quoi les marqueurs entre les genres féminin et masculin sont robustes et cohérents entre les cultures et même entre les espèces. D'après ces perspectives, même s'il existe des variations d'expression du genre considérables à l'intérieur de chaque sexe et entre les groupes culturels, c'est la somme de toutes les perspectives qui construit les stéréotypes de genre des enfants.

La perspective de la socialisation directe possède une influence importante dans le développement des stéréotypes de genre chez l'enfant. Cette perspective est basée sur des constantes observées dans les attitudes des parents envers des enfants de sexe différent (Maccoby, 1998). Les garçons et les filles développent des habitudes genrées différentes

selon le comportement encouragé par les adultes. Plus les enfants sont exposés aux encouragements de la part des adultes quand ils réalisent une action qui correspond à leur genre, plus ils développent ce type de comportement (Maccoby & Jacklin, 1978). Ainsi, les enfants sont façonnés par des renforcements positifs et négatifs directs.

Enfin la perspective de la socialisation indirecte complète celle de la socialisation directe pour expliquer comment les enfants construisent leur représentation du genre. Ce point de vue met en lumière le fait que les enfants développent des stéréotypes de genre en apprenant par imitation des adultes. Ainsi, les enfants apprennent à imiter les comportements attendus en observant la façon dont les personnes identifiées comme hommes et femmes agissent en société. Ils apprennent donc des adultes, des enfants plus vieux et des enfants du même âge (Bandura, 1965). Ils apprennent également des comportements issus de films, de la télévision ou dans les histoires (Mischel, 1966).

3.2 Effet des stéréotypes de genre sur la mémorisation des histoires

Les histoires participent à la construction des stéréotypes de genre chez les enfants. En effet, elles façonnent leurs représentations et leur perception du monde en interférant avec leur mémoire. En 2008, Frawley met en évidence l'effet des stéréotypes de genre présents dans les récits pour enfants sur leur mémoire. Les enfants construisent progressivement un schéma de genre qui guide le traitement des informations ultérieures. Cette représentation peut biaiser leur mémoire à un point tel que les enfants méconnaissent ou déforment l'information donnée dans une histoire pour l'adapter à leurs propres représentations de genre existantes (Frawley, 2008). L'étude menée auprès d'élèves américains montre que leurs souvenirs de l'histoire (en rappel immédiat ou différé) étaient stéréotypés et erronés concernant les comportements et les émotions des personnages principaux. Par exemple, les enfants ne se souvenaient pas que le personnage principal masculin ne voulait pas partir de son lieu de travail car il avait peur, mais ils évoquaient plutôt des raisons telles que « il ne veut pas partir car il ne veut pas être à la retraite ». Une précédente étude (Beal et al., 1997), également réalisée avec des enfants américains, a montré que, selon les actions des personnages, les enfants avaient tendance à se souvenir à tort que certains étaient masculins alors qu'ils étaient féminins.

3.3 Effet des stéréotypes de genre sur l'identification aux personnages

Si la présence de stéréotypes de genre semble influencer la rétention des histoires (Frawley, 2008), il apparaît aussi qu'elle joue un rôle dans l'acceptation ou le rejet des enfants face à certains personnages d'histoire. En effet, il a été observé que les enfants montrent une certaine résistance face aux personnages masculins et féminins non traditionnels (allure, décisions et actions des personnages) (Kim, 2016). Par exemple, dans l'étude de Kim (2016), certains garçons indiquent que jouer à la poupée n'est pas un comportement positif pour les

personnages masculins et vont même jusqu'à nier le comportement d'un camarade masculin qui affirme qu'il joue régulièrement à la poupée avec sa sœur. Pourtant, une étude plus ancienne montre que lorsqu'une histoire évoque des personnages qui ne se conforment pas aux stéréotypes attribués à leur genre, les lecteur·ice·s enfants et adultes l'apprécient de manière équivalente (Strayer, 1995). Ces études n'observent donc pas de consensus sur le rôle des stéréotypes de genre sur l'identification des enfants envers les personnages fictifs ni sur l'appréciation du récit en général.

3.4 En résumé

Les enfants construisent des stéréotypes de genre de plusieurs façons simultanées. Nous retenons les points de vue cognitif, éthologique, psychobiologique et social (direct et indirect). D'ailleurs la socialisation indirecte des enfants passe par le biais des livres auxquels ils sont exposés, qui sont eux-mêmes constitués de nombreux stéréotypes de genre. Les scientifiques ont montré que la lecture de livres peut, dans une certaine mesure, modifier les représentations du genre de l'enfant s'ils ne dépeignent pas des personnages ancrés dans les stéréotypes de genre habituels. En revanche, les enfants ont du mal à mémoriser une histoire si elle ne correspond pas à la représentation du genre qu'il·elle·s se font, donc une histoire moins stéréotypée sera plus difficile à retenir précisément. Il est encore difficile aujourd'hui de dire si des personnages non stéréotypés sont plus ou moins appréciés par les jeunes lecteur·ice·s. Les stéréotypes présents dans les livres et dans les représentations des enfants ont une influence mutuelle lorsqu'on leur demande de comprendre un texte, mais il est nécessaire, dans un premier temps, de comprendre quels mécanismes sont en jeu lorsqu'un·e élève lit une histoire.

4 Compréhension écrite et stéréotypes de genre

D'après Samuels (2002), comprendre est un processus qui s'active lorsque le lecteur construit mentalement le sens du texte en combinant ses connaissances et les informations présentes dans le texte lu. Ainsi, deux tâches complexes s'effectuent simultanément. D'une part, l'enfant doit déchiffrer ou identifier rapidement les mots du texte et d'autre part il doit le comprendre (Laberge & Samuels, 1974). Des échanges se font donc entre le texte et les connaissances de l'enfant pour que celui-ci construise progressivement une représentation mentale de ce qu'il lit. Ce dernier combine les informations explicites, trouvées à l'échelle des mots, des phrases ou des paragraphes du texte, et les informations implicites comprises lorsque le lecteur établit des liens avec ses propres connaissances antérieures (Bessette et al., 2018). La représentation mentale ne cesse donc de se transformer au cours de la lecture. Giasson qualifie cette représentation mentale de dynamique (Giasson, 2011).

4.1 Facteurs nécessaires à une compréhension efficace

4.1.1 Compétences linguistiques.

En amont, pour permettre une compréhension précise d'un texte, les capacités fondamentales de lecture telles que la conscience des phonèmes et la connaissance des lettres doivent avoir été développées car elles permettent la lecture de mots et de phrases (Wigfield et al., 2016). La compréhension de la syntaxe dépend aussi des connaissances antérieures de l'individu sur les concepts dont parle le texte (Cannon et al., 2020; Kelly, 1996). D'après ces mêmes auteurs, maîtriser les règles de combinaison des mots, des phrases et des syntagmes (qui sont des compétences dites de morphosyntaxe) joue également un rôle essentiel dans les capacités de compréhension linguistique d'un·e élève. Ainsi, l'ensemble de ces compétences linguistiques permettent la mise en place d'une lecture fluide et d'une bonne compréhension.

4.1.2 Compétences en décodage et disponibilité cognitive.

En CP et CE1, la corrélation est très forte entre la fluidité du décodage et la compréhension en lecture. Autrement dit, les élèves qui lisent les textes de manière fluide les comprennent bien. Cette tendance tend à diminuer à partir du CE2 et en CM1 (Cramer & Rosenfield, 2008; Riedel, 2007; Spear-Swerling et al., 2010).

Cependant, bien que le lien puisse être moins fort, Laberge et Samuels (1974) suggèrent qu'il existe bien un lien entre la fluidité en lecture et la compréhension chez les plus grands. L'automatisation de la tâche de lecture permettrait aux enfants d'avoir davantage de ressources attentionnelles disponibles pour faire les liens implicites et explicites avec leurs connaissances et donc pour comprendre le texte (Laberge & Samuels, 1974). L'aspect cognitif est donc un facteur important dans la compréhension des enfants. En effet, chez les enfants, il existe un lien de corrélation fiable entre les mesures de la mémoire verbale et la capacité de décodage (Durand et al., 2005). Swanson et Howell (2001) ont constaté dans une étude avec des enfants de 9 à 14 ans que les mesures de la mémoire verbale à court terme et de la mémoire de travail étaient des prédicteurs du développement des compétences de reconnaissance des mots (Swanson & Howell, 2001). Or, comme la reconnaissance des mots est un prérequis à une compréhension efficace, la mémoire verbale à court terme et la mémoire de travail sont donc nécessaires au processus de compréhension de texte chez les enfants en fin de primaire et au collège via leur lien avec le décodage. De plus, une méta-analyse (Follmer, 2018) qui porte sur les liens entre les fonctions exécutives et la compréhension a montré que la mémoire de travail est un prédicteur direct significatif de la compréhension de la lecture, indépendamment de l'âge. Une lecture fluide grâce à un décodage efficace permet donc à l'enfant d'être cognitivement disponible pour une bonne compréhension écrite.

Pour finir, une mobilisation efficace des fonctions cognitives permet chez le·la lecteur·rice de mettre en œuvre la capacité de réaliser des inférences basées sur ses connaissances du monde et ses représentations. Tout comme les compétences sémantiques et morphosyntaxiques, la capacité à mettre en lien des connaissances en utilisant des ressources cognitives et un raisonnement logique est essentielle pour comprendre un texte de manière fine même s'il n'est pas explicite (Maeder, 2013).

4.1.3 Motivation.

La compréhension des textes et l'amélioration de cette capacité chez les enfants nécessite des processus motivationnels en plus des processus cognitifs (Wang & Guthrie, 2004). En 2004, Wang et Guthrie réalisent une étude dont les résultats suggèrent que la motivation intrinsèque est essentielle à la réussite de la lecture chez les enfants de niveau CM1 et CM2. La motivation intrinsèque est définie par ces auteur·ice·s comme un ensemble de traits de caractères tels que le goût du défi, la curiosité et l'implication. Ainsi, les deux chercheur·euse·s proposent par exemple d'encourager les enseignant·e·s à faciliter la participation des élèves à la lecture en leur proposant diverses tâches intéressantes et stimulantes. En basant leur pédagogie sur des supports qui plaisent et motivent leurs élèves, les enseignant·e·s multiplient donc les chances d'améliorer la compréhension de lecture de leurs élèves. Utiliser des supports adaptés aux préférences des élèves permet donc d'augmenter leur motivation et par conséquent leurs compétences en compréhension.

Également, certaines études constatent une différence de motivation à lire entre les filles et les garçons. Les filles sont significativement plus motivées à réaliser une tâche de lecture que les garçons (Hurley, 2006; Marinak & Gambrell, 2010; Ryan & Deci, 2000; Wang & Guthrie, 2004), or la réussite des élèves en compréhension de texte est associée à leur motivation à lire car la lecture est considérée comme une activité qui exige un engagement profond de la part des lecteurs (Gottfried, 1990; Wang & Guthrie, 2004). Cela expliquerait en partie pourquoi la littérature scientifique montre que les filles obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que les garçons aux tests de compréhension de lecture (Logan & Johnston, 2010).

4.2 Influence du genre sur la lecture

La lecture a été reconnue comme une activité plus étroitement associée aux filles qu'aux garçons dès le plus jeune âge (Millard, 1997). Dans une enquête menée par Millard (1997), les élèves déclarent que leur mère lit plus que leur père et que leur mère joue un rôle plus important dans leur apprentissage de la lecture. Ce point explique en partie pourquoi les élèves considèrent la lecture comme une activité plutôt féminine (Dwyer, 1974). Dans une revue de littérature, Meece et collaborateur·rice·s (2006) ont constaté que les filles accordent une plus grande valeur à la lecture. La motivation des élèves à lire est un domaine dans lequel des

différences constantes sont constatées entre les genres (Marinak & Gambrell, 2010; Ryan & Deci, 2000; Wang & Guthrie, 2004). Cette motivation pour lire est plus forte chez les filles que chez les garçons. Cependant, il existe d'autres études dans lesquelles aucune différence significative entre les performances de lecture des élèves masculins et féminins n'a été indiquée (Fahim et al., 2011; Sotoudehnama & Asadian, 2011). Une recherche portant précisément sur la compréhension de texte d'étudiant·e·s universitaires en langues étrangères a également mis en évidence qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes féminin et masculin dans ce domaine (Asgarabadi et al., 2015). Cependant, d'autres recherches montrent que si les sujets ont atteint l'âge adulte, les différences entre les genres en compréhension de lecture sont réduites (Jun Zhang & Bin Anual, 2008; Rao et al., 2007). Cela signifie qu'en termes de performance en lecture, les différences entre les groupes filles et garçons s'estompent au fur et à mesure que les sujets grandissent.

4.3 Effet des histoires sur les représentations de genre des enfants

D'une part, les livres pour enfants sont emprunts de stéréotypes de genre. D'autre part, les enfants qui lisent ont construit leur rapport à la lecture selon des stéréotypes qui poussent les garçons à être moins motivés pour lire que les filles. D'après Mischel (1966), les histoires constituent une partie importante de la socialisation des enfants donc elles ont le pouvoir de modifier leur perception des genres. Les résultats d'une première étude (Buckley et al., 2022) montrent que les adolescentes qui apprennent, par la lecture, l'existence de femmes connues pour leur intelligence sont significativement plus susceptibles de choisir leur propre genre comme intellectuellement compétent par rapport à leurs homologues masculins. En effet, l'étude a comparé deux groupes différents de filles âgées de 11 à 13 ans. Un premier groupe qui a travaillé sur des livres qui abordent la biographie de femmes ayant eu un rôle important dans l'Histoire, et un second groupe, le groupe contrôle, a travaillé sur des livres neutres. À la fin de l'expérimentation, toutes les participantes ont répondu à des questions portant sur leur perception du genre féminin et masculin. Les résultats montrent que la lecture des livres biographiques augmente significativement le nombre de critères utilisés pour identifier le genre féminin (par exemple : à la fin de l'expérimentation, les filles étaient plus nombreuses à décrire le genre féminin comme intelligent). En revanche, cela ne permet pas de diminuer les stéréotypes déjà présents chez les participantes. Par exemple, cette expérimentation n'a pas eu d'effet significatif sur les stéréotypes relatifs à la gentillesse car même après la période de travail sur les livres, les participantes ont continué de désigner le genre féminin comme étant le plus gentil.

Une seconde étude (Karniol & Gal-Disegni, 2009) observe des résultats différents. Elle montre qu'un support d'apprentissage de la lecture sans stéréotype permet aux enfants entre six et sept ans, indifféremment de leur propre genre, de considérer des tâches dites féminines

comme étant accessibles à tous. L'absence de stéréotypes de genre dans le support d'apprentissage augmente la perception du champ des activités réalisables par un genre ou un autre selon les enfants. En effet, à la fin de l'expérimentation de l'étude, les enfants ayant utilisé un livre neutre pour apprendre à lire désignent plus d'activités comme faites pour les deux genres par rapport aux enfants qui ont appris à lire sur un support stéréotypé. En revanche, les tâches attribuées implicitement au genre masculin restent majoritairement considérées par les enfants comme appropriées seulement aux hommes. Ainsi, cette étude montre que de nouvelles perspectives de genre non envisagées jusqu'alors peuvent apparaître malgré le fait que certains stéréotypes résistent à l'influence des livres.

Ainsi, ces deux études montrent que les stéréotypes de genre présents dans les livres pour enfants modifient leur perception du genre. Lorsque les genres féminin et masculin sont représentés de façon inédite par rapport aux stéréotypes et de manière plus égalitaire dans les histoires, les enfants parviennent à modifier leur représentation mentale préalable et constituent de nouvelles caractéristiques pouvant se rattacher à chaque genre. De telles modifications semblent en faveur d'une perception plus fine du spectre des genres par les enfants. Or nous avons vu précédemment qu'être capable de se référer à ses connaissances sur le monde constitue un des facteurs principaux de la compréhension en lecture afin de pouvoir faire les inférences au cours de la lecture. Si une telle influence sur l'esprit modulable des enfants est possible, il semble pertinent de s'intéresser aux éventuelles relations qu'ont les histoires sur leurs performances en lecture.

5 Problématique

Le genre et les stéréotypes de genre sont des concepts auxquels sont exposés les enfants tout au long de leur développement. En effet, les livres qui proposent un contenu littéraire aux enfants sont influencés par les clichés de genre sur différents aspects du récit et des personnages. Les enfants possèdent des stéréotypes de genre avant de savoir lire. Ces derniers se précisent lorsqu'ils sont en capacité de lire car les supports de lecture auxquels les enfants sont exposés proposent un contenu pouvant renforcer leurs représentations préétablies ou pouvant les déconstruire et ce au risque que les lecteur·ice·s rejettent les propositions trop éloignées de leurs représentations internes.

La littérature montre que plusieurs facteurs influencent la compréhension des enfants. Leurs capacités de traitement des mots puis des phrases en lien les unes avec les autres forment les premières compétences nécessaires à la compréhension. Ces capacités correspondent au niveau lexical, morphologique et syntaxique des enfants. La seconde catégorie essentielle à une bonne compréhension est constituée des compétences inférentielles basées sur les connaissances antérieures des enfants. Pour les mobiliser, les lecteur·rice·s doivent activer leurs fonctions cognitives supérieures (mémoire de travail,

capacités de concentration, flexibilité mentale), leurs connaissances sur le monde et leur raisonnement logique. La dernière modalité à prendre en compte concernant la compréhension écrite est le niveau de motivation des enfants à lire. En effet, plus un enfant est motivé, plus ses compétences en compréhension écrite seront grandes, or la littérature a montré que, socialement, les filles ont construit leur identité de genre autour du stéréotype d'après lequel les filles sont meilleures en français, notamment en lecture. De ce fait, elles ont une plus grande motivation interne à réaliser cette tâche et systématiquement de meilleurs résultats dans ce domaine. Ainsi, les stéréotypes de genre ont leur place dans ce mécanisme de compréhension puisqu'ils peuvent intervenir au moment où l'enfant mobilise ses connaissances antérieures sur le monde, lorsqu'il-elle déduit des données implicites basées sur des représentations internes naturellement stéréotypées ou encore avant de réaliser l'exercice de lecture, lorsqu'il-elle doit se motiver à effectuer cette tâche coûteuse.

Il semble donc légitime de se demander s'il existe une différence dans les performances en compréhension des enfants selon la présence ou non de stéréotypes de genre traditionnels dans l'histoire lue. Dans un second temps, un questionnement sur l'appréciation de l'histoire en fonction de son contenu stéréotypé ou non est nécessaire puisqu'il est établi que le rejet, l'appréciation des personnages ou encore la motivation à lire sont liés aux stéréotypes de genre que possèdent les enfants. Enfin, l'existence d'un lien entre les performances en compréhension, la motivation et l'appréciation de l'histoire émerge puisque ces notions semblent liées aux stéréotypes de genre que développent les enfants en grandissant.

6 Objectif et hypothèses

L'objectif de l'étude est de tester l'influence d'un texte stéréotypé ou contre-stéréotypé sur la compréhension des enfants ainsi que sur leur intérêt pour l'histoire. Cette étude permettrait d'entamer une réflexion concernant la sélection des livres pour enfants en classe et en séance d'orthophonie.

D'une part, nous supposons que le type de texte (Stéréotypé ou Contre-stéréotypé) a un effet différent sur la compréhension selon le genre du·de la lecteur·ice (fille ou garçon). Il n'existe pas de littérature spécifique sur le lien entre les stéréotypes de genre et la compréhension écrite à l'heure actuelle ; en revanche, d'après la définition de l'identification aux personnages en lecture établie au début de ce mémoire, plus l'identification est forte, plus la compréhension est facilitée. C'est pourquoi nous imaginons observer de meilleurs scores de compréhension dans le groupe de filles ayant lu l'histoire contre-stéréotypée mettant en scène une héroïne, par rapport au groupe de filles ayant lu l'histoire stéréotypée mettant en scène un héros. À l'inverse, nous nous attendons à de meilleurs scores en compréhension dans le groupe de garçons ayant lu l'histoire stéréotypée par rapport au groupe de garçons ayant lu l'histoire contre-stéréotypée (hypothèse 1).

D'autre part, nous supposons que le type de texte (Stéréotypé ou Contre-stéréotypé) a un effet différent sur le degré d'appréciation selon le genre du·de la lecteur·ice (fille ou garçon). La littérature nous a montré que lors d'une tâche de lecture, le·a lecteur·ice s'identifie au héros en se sentant lié·e à la caractéristique saillante qu'est le genre du personnage. Malgré une absence de consensus sur le lien entre les stéréotypes de genre et l'identification aux personnages, les différentes théories sur le développement des stéréotypes chez les enfants nous poussent à supposer qu'un héros dont l'expression de genre est majoritairement masculine augmentera l'intérêt des lecteurs qui s'identifient comme des garçons et qu'une héroïne dont l'expression de genre est majoritairement féminine augmentera l'intérêt des lectrices qui s'identifient comme des filles. C'est pourquoi nous imaginons observer de meilleurs scores d'appréciation dans le groupe de filles ayant lu l'histoire contre-stéréotypée mettant en scène une héroïne, par rapport au groupe de filles ayant lu l'histoire stéréotypée mettant en scène un héros. À l'inverse, nous nous attendons à de meilleurs scores d'appréciation dans le groupe de garçons ayant lu l'histoire avec stéréotypes de genre par rapport au groupe de garçons ayant lu l'histoire contre-stéréotypée (hypothèse 2).

Enfin, nous supposons que le niveau de compréhension est corrélé au degré d'appréciation du texte car nous avons vu précédemment qu'il existe un lien puissant entre la motivation et les performances en lecture, notamment en compréhension. C'est pourquoi nous imaginons observer que les enfants avec un score en compréhension élevé auront un score en appréciation élevé (hypothèse 3).

II Méthode

Ce travail de mémoire a fait l'objet d'une approbation éthique auprès du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Savoie Mont Blanc (numéro de référencement : 2022-13-STÉGE, avis favorable obtenu le 30 septembre 2022).

1 Population

Tous les enfants sont recrutés au sein de trois écoles primaires de l'Académie de Grenoble en France. Ces écoles se situent dans des zones urbaines, deux d'entre elles sont publiques et la troisième est privée. Les enfants qui participent à l'étude le font sur une base volontaire : les parents remplissent un questionnaire sur le développement de l'enfant et signent un formulaire de consentement. Le questionnaire est constitué de questions à choix multiples afin de le rendre simple et rapide à remplir. Toutefois des lignes supplémentaires permettent à la personne qui le remplit de donner les précisions qui lui semblent nécessaires. Afin de déterminer si l'enfant entre dans les critères d'inclusion, le questionnaire demande si l'enfant a déjà redoublé, si oui quel niveau est concerné et il demande si l'enfant possède un diagnostic orthophonique pour des difficultés de langage ou de lecture. Des échelles de Likert

permettent aux responsables de l'enfant de qualifier le développement du langage de l'enfant, son niveau actuel de langage et de déterminer le niveau d'exposition au français dans son quotidien en dehors de l'école. Ce questionnaire permet également de savoir quel enfant a un déficit sensoriel visuel et/ou auditif non compensé qui l'empêcherait de participer à l'expérimentation. Enfin, les personnes qui remplissent ce questionnaire peuvent exprimer leur envie d'être contacté·e·s pour une étude de suivi si elle venait à se poursuivre et leur désir de recevoir une copie des résultats de cette expérimentation. Les enfants donnent leur assentiment au début de l'expérimentation. L'expérimentatrice procède dans un premier temps à une explication orale de ses intentions. L'explication est la suivante : « Je demande ton aide pour répondre à quelques questions de compréhension. J'essaie de comprendre comment les enfants comprennent quand ils lisent et entendent une histoire. Certaines questions seront faciles et tu sauras les réponses rapidement. D'autres réponses seront peut-être dures et tu devras penser un peu plus. Parfois tu ne connaîtras pas la réponse et tu devras deviner. Essaie juste de faire de ton mieux. Ces questions ne comptent pas pour tes notes à l'école. Si tu décides que tu ne veux plus répondre aux questions, on peut faire une pause ou s'arrêter. Tu as juste à me le dire ». Les enfants entourent un premier visage souriant pour signifier qu'il·elle·s ont bien compris l'explication, dans le cas contraire, si l'enfant entoure un visage mécontent, l'expérimentatrice peut réexpliquer à l'enfant ce qu'il·elle n'a pas compris. Les enfants entourent ensuite un second visage souriant pour signifier leur envie de participer. Si c'est le visage mécontent qui est entouré ici, l'enfant ne participe pas à l'expérimentation et est raccompagné en classe.

Pour faire partie des sujets de l'expérimentation, les enfants devaient remplir les critères d'inclusion suivant : (a) une scolarisation en CM1 ou en CM2, (b) ne pas avoir de diagnostic orthophonique de trouble du langage oral et/ou écrit, (c) ne pas avoir de déficience intellectuelle et (d) être capable de tenir une conversation en français. Le questionnaire sur le développement de l'enfant a été déterminé à partir de ces critères d'inclusion. Concernant le critère de la scolarisation en classe de CM1 ou CM2, les enfants en situation de redoublement ou de saut de classe sont inclus dans l'étude car l'objectif est de cibler un niveau de lecture de fin primaire. Les enfants ne correspondant pas aux critères d'inclusion sont tout de même intégrés dans le processus de test à l'école afin de ne pas créer de sentiment d'exclusion. Les données sont écartées a posteriori de la passation des épreuves au sein des classes.

Ce recrutement permet de recruter un total de 83 enfants et de constituer quatre groupes selon le genre (fille ou garçon) et selon la modalité du texte proposé (stéréotypé ou contre-stéréotypé). Le Tableau 1 présente les informations relatives à l'effectif de chaque groupe.

Tableau 1*Récapitulatif des cohortes*

Groupe	Texte Stéréotypé	Texte Contre-stéréotypé	Total
Fille	21	24	45
Garçon	19	19	38
Total	40	43	83

2 Matériel

2.1 Épreuve de compréhension

L'épreuve de compréhension a pour objectif de mesurer la compréhension du texte par les enfants. Deux textes ont été créés (voir Annexes A et B). Ils ont été conçus d'après un texte existant déjà dans le matériel orthophonique « Trousse de lecture – 2^e cycle » aux éditions Passe-Temps (Caron-Cantin & Cantin, 2013) qui sont adaptés au niveau de compréhension d'élèves de CM1 et CM2. Les deux textes observent exactement la même suite d'événements, avec les mêmes mots dans le même ordre. Leur unique différence s'inscrit dans le genre des deux personnages principaux qui sont inversés. Dans le texte stéréotypé, l'histoire parle d'Élise qui a peur de tout et qui, à la suite d'un incident, se retrouve transformée en nuage. Elle est finalement sauvée par Marc, son courageux meilleur ami. Inversement dans l'histoire contre-stéréotypée, c'est Marc qui est peureux et qui se fait sauver par Élise. Les textes utilisés ont été comparés au texte original grâce au site internet « Check Plagiarism » afin de déterminer leur taux de ressemblance. Le texte stéréotypé possède 15% d'appariement par rapport à l'original et le texte contre-stéréotypé possède 22% d'appariement par rapport au texte original. Les éditeurs du texte original acceptent l'utilisation des textes adaptés auprès des sujets sélectionnés et leur présence dans les annexes de ce mémoire.

La première consigne que les enfants reçoivent est la suivante : « L'activité que je vous propose est à faire tout seul, chacun aura sa feuille. Vous devez la lire dans votre tête. Quand vous aurez terminé, vous répondrez aux questions qui sont sur l'autre page. Ce sont des questions sur l'histoire et les personnages. Attention, il n'y a qu'une seule réponse possible pour chaque question. Si vous en avez besoin, il est possible de retourner chercher les réponses dans le texte. C'est très important de rester silencieux pour ne pas gêner les autres. Est-ce que vous avez des questions ? ».

Deux questionnaires de 10 questions à choix multiple (voir Annexes C et D) ont été élaborés à partir des textes. Comme pour les textes, les questionnaires sont similaires en tout point, excepté les genres des personnages qui ont été inversés. Ils se limitent à dix questions afin de respecter un temps de passation court correspondant aux capacités de concentration

d'un enfant de CM1/CM2. Trois possibilités de réponses sont proposées pour chaque question mais une seule est correcte. Une note de 1 ou de 0 est attribuée en fonction de la réponse donnée pour chaque item. Chaque enfant obtient ainsi une note sur 10 pouvant aller de 0/10 à 10/10. Ainsi, plus le score est élevé, plus l'enfant a compris le texte.

2.2 Échelle d'appréciation de l'histoire

L'échelle de plaisir de l'activité a pour objectif de mesurer l'intérêt de l'enfant envers le texte lu. Cette échelle est composée de cinq visages colorés représentant un spectre d'appréciation avec tout à gauche un visage rouge totalement mécontent et tout à droite un visage vert foncé totalement souriant (voir Annexe E). Les enfants reçoivent oralement la seconde consigne suivante : « Entourez le visage qui montre comment vous avez aimé cette histoire. ». La consigne est également présente à l'écrit au-dessus de l'échelle. Un score de plaisir de 1 à 5 est attribué pour chaque enfant : le 1 correspond au visage le plus mécontent et le 5 correspond au visage le plus souriant. Autrement dit, plus le score est élevé, plus l'enfant a apprécié l'histoire.

3 Procédure

Deux expérimentatrices différentes ont participé à cette étude. Maëlys André est étudiante en orthophonie à l'Université Claude Bernard à Lyon et Mélanie Perrin est étudiante psychologie à l'Université Savoie Mont Blanc à Chambéry. Elles se sont chargées de réaliser l'expérimentation dans les écoles de leur secteur.

Les élèves réalisent la passation des deux épreuves à la suite, en petit groupe d'environ cinq élèves dans une salle calme en dehors de leur classe habituelle dans leur école. En moyenne, l'installation, la lecture du texte et le temps de réponse aux questions a une durée totale de 20 minutes par petit groupe. Après la réalisation des épreuves, il est précisé aux enfants qu'il est préférable de ne pas raconter ce qu'il·elle·s ont fait en retournant dans la salle de classe pour laisser la surprise à leur camarade et de sorte que la recherche se déroule le mieux possible. Ces précautions ont pour but de limiter au maximum les interactions entre les groupes d'enfants.

Les groupes de genre ont été constitués *a posteriori*, d'après la réponse fournie dans le questionnaire, pour qu'un petit groupe de cinq enfants soit mixte au moment de la passation. Cette procédure permet de reproduire au plus près une ambiance de classe réaliste.

Chaque petit groupe effectue dans l'ordre les étapes suivantes : installation, explication de l'épreuve de compréhension, éventuelles réponses aux questions des élèves sur la procédure des épreuves, lecture du texte, réponse aux questions à l'écrit, explication de l'échelle d'appréciation, éventuelles réponses aux questions des élèves sur le fonctionnement de l'échelle d'appréciation, réponse à l'écrit sur l'échelle d'appréciation, récupération de l'ensemble des documents par l'expérimentatrice, retour en classe. Il n'est pas possible pour

les enfants de poser des questions sur le texte lu. Limiter les questions concernant la compréhension de l'histoire permet d'obtenir des conditions de passation les plus identiques possibles d'un petit groupe à l'autre.

4 Traitement des données

Dans le cadre de cette recherche, les informations suivantes sont recueillies : (1) les réponses des enfants aux questions et (2) les informations relatives à ces mêmes enfants (âge, genre, développement langagier, éventuelle présence de diagnostic orthophonique, exposition au français). L'identité des participants reste strictement confidentielle en tout temps. Un code numérique semblable à celui-ci : *STEGE-MA-00* est attribué à toutes les copies papier des données. Les noms des enfants ne sont pas associés aux codes, sauf dans un fichier informatique qui relie les deux. Seules les données agrégées sont utilisées dans l'analyse finale. Le fichier informatique reliant les noms et leur code est stocké sur un ordinateur protégé par mot de passe et seule la chercheuse Anne Lafay y a accès. Les données brutes, codées avec les codes numériques, sont accessibles uniquement par les chercheuses Anne Lafay et Geneviève Meloni ainsi que les expérimentatrices. Ainsi, chaque expérimentatrice ou chercheuse peut accéder aux données de tous les enfants qui ont participé à l'étude sans connaître l'identité de l'enfant qui a produit les réponses. Les données recueillies dans le cadre du projet sont entreposées dans les locaux du laboratoire de psychologie et de neurocognition (LPNC) et conservées jusqu'à la production d'un rapport final sur l'expérience ou la publication des résultats. Elles sont ensuite archivées sur un disque dur stocké dans une armoire forte au sein de l'Université Savoie Mont Blanc (USMB). Lorsque les données ne sont plus nécessaires à des fins de recherche, elles sont détruites.

Pour traiter les données, chaque questionnaire parental, consentement, assentiment, questionnaire de compréhension et échelle de plaisir est codé puis récupéré par l'expérimentatrice. Ensuite, les réponses inscrites sur chaque document sont compilées dans un tableau Excel. Ce dernier est construit de la manière suivante : chaque colonne correspond à une donnée et chaque ligne correspond à un enfant. Par exemple une colonne recense le nom de l'école dans laquelle est administrée l'étude, une autre recense la réponse à la troisième question du questionnaire de compréhension et une autre recense le genre de l'enfant. Afin de traiter plus facilement ces données, certains items nécessitent un code qui est attribué en fonction de la réponse. Par exemple dans la colonne qui recense les réponses de l'item « Aujourd'hui, concernant le langage, vous estimez que votre enfant est : », le code 1 signifie que le parent répond « En difficulté », le 2 signifie « Moyennement à l'aise », le 3 « À l'aise » et le 4 « Très à l'aise ». Ainsi, nous pouvons trier avec plus de facilité les enfants qui n'entrent pas dans les critères d'inclusion de l'étude grâce aux fonctionnalités de filtre du logiciel.

5 Plan statistique

Les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel SPSS et les représentations graphiques avec le logiciel Microsoft Excel. Des analyses comparatives ont été réalisées entre le groupe des filles et le groupe des garçons en fonction du texte qui a été présenté (stéréotypé ou contre-stéréotypé). Des analyses de la variance des résultats (ANOVA) ont été réalisées pour envisager l'effet du genre et du type de texte sur le score de compréhension et sur le score d'appréciation. L'utilisation d'ANOVA s'adapte à nos données parce que nos variables explicatives sont catégorielles. Une corrélation de Pearson a également été réalisée pour s'intéresser à la relation entre le score de compréhension et celui d'appréciation.

III Résultats

1 Hypothèse 1

Trois analyses statistiques ont été réalisées. Une première analyse de variance (ANOVA) a été réalisée avec le genre (fille, garçon) et le type de texte (stéréotypé, contre-stéréotypé) comme variables indépendantes et le score de compréhension comme variable dépendante. L'analyse n'a montré ni effet de genre, $F(1,79) = 0.80$, $p = .37$, ni effet de texte, $F(1,79) = 0.15$, $p = .70$. Elle n'a pas non plus montré d'effet d'interaction entre ces deux variables $F(1,79) = 0.65$, $p = .42$. Ainsi, les garçons avaient une compréhension équivalente à celle des filles et ce quel que soit le type de texte. Le tableau 2 présente les moyennes et écarts-types relatifs à chaque groupe.

Tableau 2

Statistiques descriptives des scores de compréhension de chaque groupe

Groupe	Moyenne (écart-type)	
	Texte Stéréotypé	Texte Contre-stéréotypé
Fille	8.33 (1.68)	8.17 (1.99)
Garçon	8.37 (2.11)	8.84 (1.26)

Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts-types relatifs à chaque question sur les deux questionnaires confondus (questionnaire sur l'histoire stéréotypée et contre-stéréotypée). Sur l'ensemble de ces questions, les mieux réussies par les enfants sont les questions 2, 4 puis 5 et 10.

Tableau 3

Statistiques descriptives des scores de compréhension de l'ensemble des questions

Questions	Moyenne (Écart-Type)
Q1	0,55 (0,50)
Q2	0,94 (0,24)
Q3	0,77 (0,42)
Q4	0,94 (0,24)
Q5	0,93 (0,26)
Q6	0,75 (0,44)
Q7	0,82 (0,39)
Q8	0,92 (0,28)
Q9	0,87 (0,34)
Q10	0,93 (0,26)

Le tableau 4 présente les moyennes et les écarts-types relatifs à chaque question du questionnaire contre-stéréotypé. Lorsque ce questionnaire est isolé, nous voyons que ce sont les questions 2 et 10 qui ont été les mieux réussies, ce qui est très proche des résultats combinant les deux questionnaires. D'autre part, ce sont les questions 1 et 6 qui sont les plus échouées, ce qui est similaire aux résultats qui combinent les réponses aux deux questionnaires.

Tableau 4

Statistiques descriptives des scores de compréhension des question contre-stéréotypées

Questions contre-stéréotypées	Moyenne (Écart-type)
1/ Que fabrique Marc à la filature ? <i>Du coton Du tissu Des cartons</i>	0,56 (0,50)
2/ Pourquoi Marc se rend à son travail à pied ? <i>Car il ne sait pas conduire</i> <i>Car les voitures sont source de stress</i> <i>Car il n'aime pas les voitures</i>	0,95 (0,21)
3/ Pour décrire Marc, on peut dire qu'il est : <i>Courageux Timide Prudent</i>	0,79 (0,41)
4/ Élise est déjà allée :	0,93 (0,26)

<i>Dans les profondeurs de l'océan</i> <i>Tout en haut d'une montagne</i> <i>Dans une grande forêt</i>	
5/ Pour décrire Élise, on peut dire qu'elle est : <i>Courageuse Timide Prudente</i>	0,93 (0,26)
6/ Lorsqu'Élise et Marc marchent dans la rue, de quoi Marc a-t-il eu peur ? <i>De monter dans l'avion d'Élise</i> <i>De recevoir le ballon sur lui</i> <i>Du groupe d'enfants qui jouent au ballon</i>	0,70 (0,46)
7/ Où le ballon a-t-il atterri ? <i>Sur Marc Sur Élise Juste devant Marc</i>	0,88 (0,32)
8/ Pourquoi les courants d'air contrôlent les mouvements de Marc ? <i>Car il s'est transformé en nuage</i> <i>Car c'est un homme très petit et fluët</i> <i>Car il y a beaucoup de vent</i>	0,88 (0,32)
9/ Pourquoi les enfants qui jouent au ballon paraissent très petits ? <i>Parce que Marc est devenu très grand</i> <i>Parce que Marc était dans l'avion avec Élise</i> <i>Parce que Marc flotte très haut dans le ciel</i>	0,88 (0,32)
10 / Pourquoi Élise essaye-t-elle d'attraper Marc ? <i>Pour s'amuser</i> <i>Pour éviter qu'il ne s'envole trop haut</i> <i>Pour qu'il joue au ballon avec les enfants</i>	0,95 (0,21)

Le tableau 5 présente les moyennes et les écarts-types relatifs à chaque question du questionnaire stéréotypé. Lorsque ce questionnaire est isolé, nous voyons que ce sont les questions 4 et 8 qui ont été les mieux réussies, ce qui n'est pas le cas lorsque nous combinons l'ensemble des réponses aux deux questionnaires. D'autre part, ce sont les questions 1 puis 3 et 7 qui sont les plus échouées. La question 1 semble donc échouée en majorité quel que soit le type de texte, en revanche la question 7 est davantage échouée lorsque le texte est stéréotypé.

Tableau 5

Statistiques descriptives des scores de compréhension des question stéréotypées

Questions stéréotypées	Moyenne (Écart-type)
1/ Que fabrique Élise à la filature ? <i>Du coton Du tissu Des cartons</i>	0,55 (0,50)
2/ Pourquoi Élise se rend à son travail à pied ? <i>Car elle ne sait pas conduire</i> <i>Car les voitures sont source de stress</i> <i>Car elle n'aime pas les voitures</i>	0,93 (0,27)
3/ Pour décrire Élise, on peut dire qu'elle est : <i>Courageuse Timide Prudente</i>	0,75 (0,44)
4/ Marc est déjà allé : <i>Dans les profondeurs de l'océan</i> <i>Tout en haut d'une montagne</i> <i>Dans une grande forêt</i>	0,95 (0,22)
5/ Pour décrire Marc, on peut dire qu'il est : <i>Courageux Timide Prudent</i>	0,93 (0,27)
6/ Lorsque Marc et Élise marchent dans la rue, de quoi Élise a-t-elle eu peur ? <i>De monter dans l'avion de Marc</i> <i>De recevoir le ballon sur elle</i> <i>Du groupe d'enfants qui jouent au ballon</i>	0,80 (0,41)
7/ Où le ballon a-t-il atterri ? <i>Sur Élise Sur Marc Juste devant Élise</i>	0,75 (0,44)
8/ Pourquoi les courants d'air contrôlent les mouvements d'Élise ? <i>Car elle s'est transformée en nuage</i> <i>Car c'est une femme très petite et fluette</i> <i>Car il y a beaucoup de vent</i>	0,95 (0,22)
9/ Pourquoi les enfants qui jouent au ballon paraissent très petits ? <i>Parce qu'Élise est devenue très grande</i> <i>Parce qu'Élise était dans l'avion avec Marc</i>	0,85 (0,36)

<i>Parce qu'Élise flotte très haut dans le ciel</i>	
10 / Pourquoi Marc essaye-t-il d'attraper Élise ?	0,90 (0,30)
<i>Pour s'amuser</i>	
<i>Pour éviter qu'elle ne s'envole trop haut</i>	
<i>Pour qu'elle joue au ballon avec les enfants</i>	

2 Hypothèse 2

Une analyse de variance (ANOVA) a été réalisée avec le genre (fille, garçon) et le type de texte (stéréotypé, contre-stéréotypé) comme variables indépendantes et le score d'appréciation comme variable dépendante. L'analyse n'a montré ni effet de genre, $F(1,79) = 1.19$, $p = .28$, ni effet de texte, $F(1,79) = 0.23$, $p = .64$. En revanche, elle a montré un effet d'interaction marginal entre ces deux variables, $F(1,79) = 3.50$, $p = .065$, $\eta_p^2 = .04$. La comparaison appariée des conditions de l'interaction a montré que, pour la condition Stéréotypé, il n'y a pas d'effet significatif du genre ($p = .59$), ce qui signifie que les filles et les garçons apprécient de manière équivalente de lire un texte stéréotypé. En revanche, pour la condition Contre-stéréotypé, l'effet de genre est significatif ($p = .037$), ce qui indique que les filles et les garçons apprécient différemment de lire un texte contre-stéréotypé. Les filles ont un score plus élevé ($M = 4.58$) que les garçons ($M = 4.05$) : les filles apprécient plus que les garçons de lire un texte allant à l'encontre des stéréotypes de genre. Le tableau 6 présente les moyennes et écarts-types relatifs à chaque groupe. La figure 1 représente cette interaction.

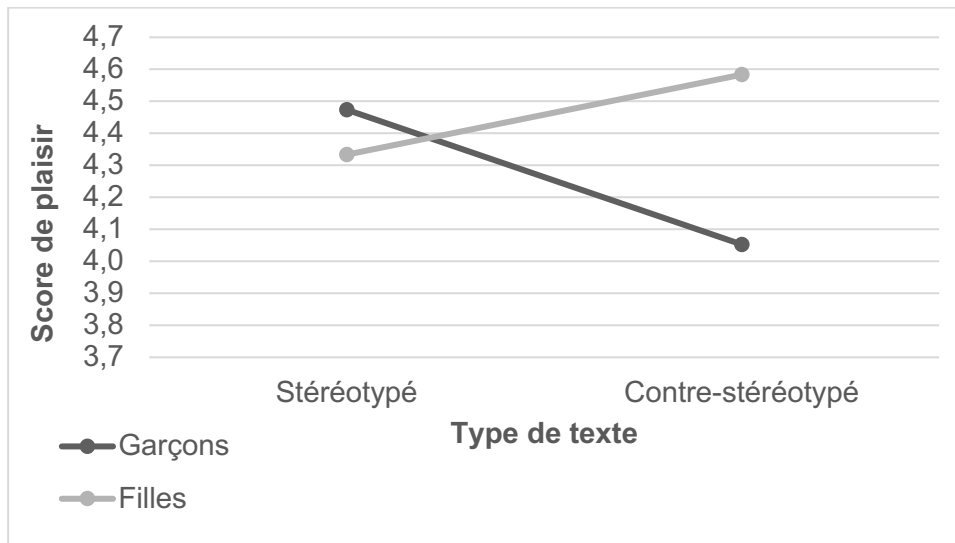
Tableau 6

Statistiques descriptives des scores d'appréciation du texte de chaque groupe

Groupe	Moyenne (écart-type)	
	Texte Stéréotypé	Texte Contre-stéréotypé
Fille	4,33 (0,80)	4,58 (0,58)
Garçon	4,47 (0,77)	4,05 (1,08)

Figure 1

Score de plaisir de lire selon le genre de l'enfant et le type de texte lu



3 Hypothèse 3

Une analyse de corrélation de Pearson a été réalisée pour étudier la relation entre le score de compréhension et le score d'appréciation du texte. L'analyse n'a pas montré de corrélation significative entre ces deux scores ($p = .73$). Ainsi, nous ne pouvons pas conclure que le niveau de compréhension est en lien avec le degré de plaisir à lire.

IV Discussion

1 Interprétation

1.1 Hypothèse 1

Dans un premier temps, nous avons fait l'hypothèse que les filles auraient un meilleur score de compréhension pour le texte contre-stéréotypé et que les garçons auraient un meilleur score de compréhension pour le texte stéréotypé. En faisant cette hypothèse, nous nous attendions à un effet du type de texte sur la compréhension du-de la lecteur-riche en fonction de son genre. Cependant les résultats de l'analyse statistique indiquent qu'il n'y a pas d'interaction significative entre les variables de genre et de texte. Nous ne pouvons donc pas valider l'hypothèse 1 à partir de cette étude.

Plusieurs raisons pourraient expliquer ces résultats. Dans le cas de la présente étude, l'identification aux personnages par le biais de leur expression de genre ne semble pas être un facteur suffisamment fort pour influencer le niveau de compréhension des enfants comme nous l'imaginions. En effet, cette identification n'a peut-être pas pu se réaliser à cause d'une expression de genre trop peu marquée dans les textes. Les deux textes construits ainsi ne faisaient peut-être pas ressortir suffisamment les stéréotypes physiques, de caractère, de tour de parole ou tout autre stéréotype de genre recensé dans d'autres ouvrages pour enfants. Par

exemple, dans la version stéréotypée du texte, nous aurions pu insister sur les caractéristiques d'Élise pour la dépeindre comme une femme belle, attentionnée envers les autres et sage la plaçant en opposition au personnage de Marc courageux, fort, qui ose faire ce qu'il veut, et qui sauve les autres.

L'âge des élèves recruté·e·s dans notre étude pourrait influencer possiblement la perception qu'il·elle·s ont des genres. Nous savons que le genre figure parmi les premières catégories sociales à se former chez les enfants (Poulin-Dubois & Serbin, 2006). En revanche, il n'existe pas de données à l'heure actuelle concernant la perception et l'adhésion aux stéréotypes de genre selon l'âge de l'enfant. Il serait possible que les enfants plus jeunes soient plus sensibles aux stéréotypes physiques par rapport à ceux liés aux caractères des personnages. Dans notre étude, nous avons construit un texte dans lequel les stéréotypes portaient principalement sur les caractères des personnages. Ces stéréotypes ont peut-être été moins perçus par les enfants. Des adolescents auraient peut-être été plus influencés par les stéréotypes inclus dans le texte.

Une autre raison expliquant l'absence d'effet des stéréotypes sur la compréhension serait que l'histoire n'abordait pas des thèmes correspondant aux problématiques que peuvent vivre les enfants et aux stéréotypes qu'ils peuvent construire. En effet, il est plus difficile pour un enfant de s'identifier à un personnage adulte qui pilote un avion ou qui travaille à l'usine par rapport à un personnage enfant qui joue avec des ami·e·s par exemple. Dale et collaborateur·rice·s (2016) évoquent d'ailleurs cet enjeu et indiquent que les livres pour enfants mettent très souvent en scène des sujets qui concernent la vie adulte. Cette distance questionne la possibilité des enfants à s'identifier aux personnages du texte de l'étude et donc à être influencés par les stéréotypes qui y ont été inclus.

Une quatrième explication pourrait être l'effet de plafond au questionnaire de compréhension. En effet, la compréhension est une compétence particulièrement complexe à évaluer (Castles et al., 2018) et le questionnaire construit pour cette étude semble être facile pour les élèves. La compréhension de texte implique des connaissances multiples (graphophonémiques, lexicales, syntaxiques et inférentielles) qu'il est nécessaire de cerner pour savoir ce qui est évalué précisément. Cette complexité de mesure expliquerait nos difficultés à mettre en lien les résultats des questionnaires de compréhension avec la présence de stéréotypes de genre dans les textes. Nous supposons que les enfants n'auraient pas eu besoin de se référer à leurs représentations internes des genres, autrement dit à leurs stéréotypes, pour comprendre l'histoire. Un lien entre la compréhension et la présence de stéréotypes dans le texte aurait existé si les questions de compréhension nécessitaient aux enfants de faire appel à leurs connaissances internes sur le genre car ils se seraient appuyés sur leurs stéréotypes pour répondre aux questions de compréhension. En effet, nous analysons a posteriori que la mesure de compréhension réalisée dans cette étude reflète le

niveau de compréhension des enfants en ne s'appuyant que très peu sur leurs représentations des genres. De fait, les questions ne ciblaient finalement pas réellement la compréhension de faits sensibles aux stéréotypes de genre mais faisaient majoritairement appel à des compétences en compréhension lexicale ou syntaxique. Or, en CM1 et CM2 le niveau de compréhension lexical et syntaxique d'enfants normolecteurs est déjà très développé et cela expliquerait l'effet de plafond pour les scores de compréhension. Toutefois, il est très complexe de construire des questions sensibles aux stéréotypes de genre sans impliquer les compétences lexicales et syntaxiques. Par exemple, la question 2 en version contre-stéréotypée est la suivante : « Pourquoi Marc se rend à son travail à pied ? », les réponses possibles sont « Car il ne sait pas conduire / Car les voitures sont source de stress / Car il n'aime pas les voitures ». Une compréhension syntaxique simple et sans besoin d'inférence permet à l'enfant de cocher « Car les voitures sont source de stress » d'après ce qui est dit dans le texte. Toutefois, un enfant qui fait appel à ses stéréotypes de genre peut également déduire la bonne réponse en éliminant les deux autres propositions car elles ne correspondent pas au stéréotype masculin d'après lequel les garçons savent bien conduire et aiment les voitures. C'est pourquoi il est difficile de déterminer quelles propositions font véritablement appel aux stéréotypes des enfants. S'assurer que le questionnaire est composé entièrement de propositions basées sur les stéréotypes de genre permettrait peut-être de refléter davantage l'influence des stéréotypes de genre dans la compréhension des élèves.

La dernière raison expliquant nos résultats est que les enfants testés ne sont peut-être simplement pas particulièrement sensibles aux stéréotypes de genre, contrairement à ce que nous attendions. En effet, ces résultats pourraient être expliqués par le fait que ce sont des enfants appartenant à une génération, un contexte familial ou un niveau socio-culturel qui leur permet de bénéficier de discussions et de connaissances plus approfondies sur les différentes expressions des genres et les stéréotypes qui y sont associés, faisant d'eux des lecteur·rice·s moins influencé·e·s par les stéréotypes de genre pour comprendre une histoire.

1.2 Hypothèse 2

Dans un second temps, nous avons fait l'hypothèse que les filles auraient un meilleur score de plaisir pour le texte contre-stéréotypé et que les garçons auraient un meilleur score de plaisir pour le texte stéréotypé. En faisant cette hypothèse, nous nous attendions à un effet du type de texte sur le plaisir du·de la lecteur·rice en fonction de son genre. Les résultats de l'analyse statistique montrent effectivement une interaction marginale entre les variables de genre et de texte : un effet significatif du texte pour les filles. Les filles apprécient plus que les garçons de lire un texte qui va à l'encontre des stéréotypes de genre. À partir de notre étude, nous pouvons donc valider la première partie de l'hypothèse 2 concernant les filles mais pas la seconde partie de l'hypothèse concernant les garçons.

Deux causes principales pourraient expliquer que seules les filles sont sensibles à la présence de stéréotypes de genre dans l'histoire de notre étude. D'une part, la lecture est une activité associée aux filles dès le plus jeune âge et celles-ci accordent une plus grande valeur à la lecture que les garçons (Dwyer, 1974; Meece et al., 2006; Millard, 1997). Également, la littérature montre que les garçons sont significativement moins motivés à lire que les filles de manière générale (Hurley, 2006; Marinak & Gambrell, 2010; Ryan & Deci, 2000; Wang & Guthrie, 2004). Ils pourraient donc avoir moins d'intérêt pour les personnages et moins d'identification. Les garçons seraient moins intéressés que les filles par ce qu'ils lisent, donc seraient moins influencés par le type de texte auquel ils ont été confrontés pendant l'étude.

D'autre part, le contenu du stéréotype pourrait interférer sur le plaisir ressenti par les enfants qui lisent l'histoire. En effet, un stéréotype peut être valorisant ou dévalorisant envers le genre concerné. Par exemple, le stéréotype qui définit que les garçons sont courageux, a une valeur positive pour les garçons, tandis que celui qui définit que les filles sont peureuses a une valeur négative. Cet aspect positif ou négatif du stéréotype pourrait probablement influencer le plaisir que peuvent avoir les enfants lorsqu'ils lisent une histoire. Nos résultats pourraient donc s'expliquer par le fait que c'est le personnage féminin qui, dans le texte contre-stéréotypé, hérite du trait de caractère positif du courage, ce qui aurait poussé le groupe des filles à apprécier davantage ce texte-là. L'aspect inhabituel de ce trait de caractère permettrait d'expliquer en quoi la préférence est significative pour le groupe des filles mais pas pour le groupe des garçons. Ces derniers étant habitués à être exposés à des personnages masculins courageux, leur plaisir n'a donc pas été influencé particulièrement par cette variable.

1.3 Hypothèse 3

Pour finir, nous avons fait l'hypothèse que le score de compréhension serait corrélé au score de plaisir. Nous nous attendions donc à observer qu'un bon score de compréhension induirait un bon score sur l'échelle de plaisir, et inversement. Les résultats de l'analyse statistique indiquent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre les deux scores. Donc, nous ne pouvons pas valider l'hypothèse 3. Deux raisons pourraient expliquer ces résultats.

Tout d'abord, notre hypothèse se basait sur le lien avéré entre la motivation à lire et les performances en lecture (Wang & Guthrie, 2004). Toutefois nous pouvons spéculer sur le fait que l'échelle de plaisir utilisée mesure l'appréciation du texte après la lecture et non la motivation à lire présente en amont.

Ensuite, les scores de plaisir et de compréhension étaient peut-être difficiles à mettre en lien, statistiquement, car les mesures étaient construites différemment. En effet, le score de compréhension était sur 10 points, tandis que le score de plaisir était sur 5 points, laissant moins de variabilité possible dans les réponses des enfants.

2 Critique de l'étude

2.1 Forces de l'étude

Dans notre démarche de réflexion, il semble pertinent de relever les forces et les limites de cette étude. Dans un premier temps, nous relevons certains points positifs dans notre démarche scientifique. D'abord nous souhaitons relever le nombre important d'élèves inclus·e·s dans l'étude, il permet de rendre les résultats de l'analyse statistique les plus fiables possibles. Ensuite, nous notons que les deux textes utilisés ont une similarité très importante. Cela fait en sorte que leur différence soit la plus pure possible et qu'elle ne concerne que les stéréotypes de genre. De plus, les mesures incluses dans cette étude sont simples à administrer aux enfants, ce qui les motive davantage pour réaliser l'exercice par rapport à une tâche plus complexe et intimidante. De même, le caractère écologique de la tâche demandée rend cette tâche abordable pour les élèves car c'est un type d'exercice qu'il·elle·s connaissent et pratiquent dans leur vie scolaire.

2.2 Limites de l'étude

Dans un second temps, nous notons que cette étude se confronte à certaines limites. Premièrement, lors des passations en petits groupes, nous avons remarqué que les enfants s'influençaient parfois les un·e·s les autres en regardant la feuille de leurs voisin·e·s, en verbalisant à voix haute leurs impressions ou leurs réponses. Pour éliminer ce risque, une autre répartition des élèves dans la pièce avec des bureaux très éloignés, la mise en place de classeurs entre chaque élève ou une passation individuelle pourraient être intéressantes. Dans les faits, pour limiter cela, l'expérimentatrice a rappelé aux élèves que le questionnaire rempli n'était pas noté et ne comptait pas pour les notes de l'école et que les copies étaient anonymes donc que les personnes qui regarderaient les réponses ne sauraient pas qui a répondu. Elle a également fait en sorte de rester présente auprès des enfants tout au long du remplissage des questionnaires afin de vérifier que les enfants ne regardaient pas les copies de leurs voisin·e·s de table.

Deuxièmement, l'existence d'un groupe contrôle aurait permis de comparer les groupes exposés aux stéréotypes ou contre-stéréotypes de genre à un groupe qui n'y a pas été exposé. Cependant il n'a pas été possible de créer ce groupe contrôle car les participant·e·s auraient dû lire un texte neutre, sans stéréotype ni contre-stéréotype de genre. Or, d'un point de vue langagier, produire un texte neutre en français nous semblait trop complexe. Par exemple, tout élément que nous souhaitons faire intervenir dans un texte neutre nécessitait d'être genré au masculin ou au féminin car il n'existe pas de noms ou pronoms neutres en français. Nous ne voulions pas induire une personnification genrée d'éléments neutres tels que les éléments naturels ou les objets car nous avons fait l'hypothèse qu'une maison ou une montagne par exemple serait inconsciemment associé au genre féminin par les enfants. De même, nous

avons supposé que faire intervenir des animaux dans une histoire induirait automatiquement un imaginaire genré autour de ces personnages. En effet, nous avons fait l'hypothèse que parler de deux chevaux ou de deux tortues mènerait via leur genre linguistique à une représentation plus masculine ou féminine dans l'esprit des lecteur·ice·s, c'est pourquoi nous avons mis de côté la création d'un texte neutre d'un point de vue du genre.

Troisièmement, l'échelle utilisée pour évaluer le plaisir ressenti à la lecture de l'histoire peut être à l'origine d'une limite. En effet, elle n'est répartie que sur 5 points, laissant peu de place à la variabilité des scores. Un questionnaire plus précis ou un entretien semi-dirigé pour questionner l'enfant à propos de ce qui lui a plu ou déplu aurait peut-être permis de faire émerger des résultats plus précis sur les raisons qui le poussent à apprécier ou non une histoire. Obtenir ces raisons représenterait des pistes explicatives dans l'influence des stéréotypes de genre dans la lecture (compréhension, plaisir). Aussi, les élèves étant peu habitués à remplir une échelle de plaisir, les enfants auraient pu répondre comme leurs camarades ou à entourer le smiley vert qui a le plus grand sourire pour satisfaire l'adulte.

Quatrièmement, l'étude ne propose pas de mesure du niveau d'identification au personnage, alors que nos hypothèses étaient majoritairement fondées sur le principe d'identification par le biais du genre. Il aurait été pertinent de mesurer si les lecteur·rice·s avaient bien identifié à quelle expression du genre et à quels stéréotypes étaient rattachés les deux protagonistes.

3 Perspectives

3.1 Perspectives de recherche

L'expérience menée dans le cadre de ce mémoire permet de mettre en lumière des résultats qui nous questionnent et de nouvelles perspectives sur le plan de la recherche. La réflexion entamée concernant les paramètres à modifier dans cette étude pour la rendre plus proche de ce que nous souhaitons tester ouvre notamment une piste concernant le texte proposé aux enfants. Adapter le contenu de ce texte permettrait un processus simplifié d'identification envers les personnages donc un investissement plus grand dans les inférences basées sur les connaissances et représentations personnelles de chaque lecteur·rice. Afin de rendre les personnages plus identifiables, nous proposons par exemple de créer une histoire qui parle de deux enfants qui se retrouvent à l'heure de la récréation : le·la premier·ère enfant a une grande peur d'aller aux toilettes car celles-ci sont sombres et inquiétantes et c'est finalement son ami·e qui l'aidera à dépasser sa peur de s'y rendre. En conservant la même trame que le récit que nous avons proposé, cette nouvelle histoire pourrait être utilisée comme support d'une prochaine étude sur le sujet.

De la même façon que modifier le texte semble pertinent, modifier les questions de compréhension le semble aussi. L'objectif serait alors de poser des questions qui font appel

aux processus inférentiels de l'enfant, tout en faisant en sorte que l'inférence mobilisée concerne le genre et les stéréotypes de l'enfant. Nous avons relevé la difficulté de déterminer avec certitude qu'une question demande aux enfants de se référer à leurs stéréotypes de genre pour y répondre. Cependant, voici un exemple de questions en version stéréotypée pour lesquels nous induisons plus fortement une évocation des stéréotypes de genre chez le·la lecteur·rice : « Qui est le personnage le plus courageux de l'histoire ? », « L'enfant qui tire très fort le ballon sur Élise est-il : un garçon / une fille / l'histoire ne le dit pas », « Comment Élise a-t-elle trouvé son travail à la filature ? : ses parents l'ont trouvé pour elle / Marc l'a trouvé pour elle / Élise l'a trouvé toute seule ».

Pour finir, afin d'aller au-delà de notre hypothèse sur l'influence des stéréotypes de genre sur la compréhension écrite d'enfants normolecteurs, explorer la potentielle influence des stéréotypes de genre dans les textes sur la compréhension des enfants avec un trouble spécifique des apprentissages en langage écrit serait d'autant plus intéressant pour les orthophonistes qui suivent des patients avec ces troubles.

3.2 Perspectives cliniques

D'un point de vue clinique, cette étude nous permet de faire émerger un questionnement autour de l'évaluation. En effet, pour évaluer la lecture en orthophonie, il est nécessaire de faire lire un texte à l'enfant. Grâce aux résultats de notre étude, nous savons que la nature du texte (avec stéréotypes ou avec contre-stéréotypes) aura une influence sur le plaisir que peut avoir une fille à le lire. Cette situation d'intervention étant un moment charnière dans la construction de l'alliance thérapeutique, cela nous paraît indispensable de proposer un texte qui plaira à cette enfant dès l'évaluation orthophonique. De plus, au-delà de ce moment du bilan, sur le plan de l'intervention orthophonique, il nous semble pertinent de pouvoir orienter les familles sur le type de texte judicieux à utiliser et de pouvoir savoir pour quelles raisons il est intéressant de ne pas proposer que des textes stéréotypés aux jeunes patientes. Enfin, l'exposition à la lecture au quotidien, notamment à la maison, est une piste que nous pouvons inviter à suivre en accompagnement parental. En proposant aux parents de varier les types d'histoires en termes de représentations de genre, nous multiplions les chances pour l'enfant d'apprécier la lecture et d'être exposé·e aux mots, aux phrases et aux énoncés le plus fréquemment possible.

V Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de tester l'influence de la présence des stéréotypes de genre ou des contre-stéréotypes de genre dans un texte sur la compréhension et l'intérêt pour l'histoire d'enfants au développement typique. Les résultats de l'analyse statistique ont permis de conclure que, quel que soit le texte lu, les enfants avaient une compréhension équivalente

et qu'il·elle·s apprécient autant de lire une histoire faite de stéréotypes de genre. Cependant, dans le groupe des enfants qui ont lu un texte fait de contre-stéréotypes, les filles apprécient significativement plus le texte que les garçons. Enfin, l'étude n'a pas permis de montrer de lien entre le niveau de compréhension et le degré d'appréciation de l'histoire.

Ces résultats concernant la compréhension soulèvent différentes hypothèses d'explication. La perception et l'adhésion à certains stéréotypes est susceptible de varier selon l'âge de l'enfant, les questions ne ciblaient peut-être pas la compréhension au regard des représentations de genre ou tout simplement, les enfants qui ont été testés pourraient ne pas être particulièrement sensibles aux stéréotypes contrairement à ce à ce que nous imaginions.

Pour expliquer le fait que les filles apprécient davantage de lire un texte contre-stéréotypé par rapport aux garçons, nous supposons que les garçons étant moins intéressés par la lecture de manière générale seraient moins sensibles au type de représentations de genre auquel ils sont exposés. Une autre hypothèse s'appuie sur le fait que le contre-stéréotype a une valeur positive pour le personnage féminin dans le texte contre-stéréotypé (Élise est courageuse). Il aurait donc suscité un intérêt particulier chez les lectrices. Cet intérêt s'expliquerait également par l'aspect inattendu de lire un texte où le personnage féminin est représenté comme tel. Cela expliquerait pourquoi les garçons n'auraient pas manifesté d'intérêt plus marqué pour le texte stéréotypé : car ils sont habitués aux textes qui contiennent des personnages masculins courageux.

Ainsi, les résultats de cette étude viennent réaffirmer la nécessité de poursuivre les investigations concernant la perception et l'adhésion aux stéréotypes de genre et leurs effets sur les compétences des enfants, en effet nos hypothèses pourraient être testées à nouveau dans un protocole plus précis et complet. D'un point de vue orthophonique, il semble intéressant de réaliser un état des lieux des textes à disposition des orthophonistes pour évaluer leurs patients et de questionner leur contenu sur le plan des stéréotypes de genre.

Suite à ce mémoire, les professionnels qui travaillent avec des enfants se reconnaissant dans le genre féminin peuvent en tirer l'enseignement suivant : varier les représentations des genres dans les histoires est une piste judicieuse afin de les faire adhérer à la lecture et de multiplier les chances d'en faire une activité motivante et régulière.

Références

- Asgarabadi, Y. H., Rouhi, A., & Jafarigohar, M. (2015). Learners' Gender, Reading Comprehension, and Reading Strategies in Descriptive and Narrative Macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2557-2564. <https://doi.org/10.17507/tpls.0512.17>
- Allard, C. (2001). L'enfant face aux images animées, de l'imaginé à la symbolisation: *Le Divan familial*, 7(2), 57-70. <https://doi.org/10.3917/difa.007.0057>
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Beal, C. R., J Dekle, D., Garrod, A., Ruben, K., & L Stewart, T. (1997). Children's Moral Orientation : Does the gender of dilemma character make a difference? *Journal of Moral Education*, 26(1).
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory : A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Ben Ahmed Chemli, M. (2012). *L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire, l'exemple de la trilogie de Y. Khadra* [Thèse de doctorat en didactique de la littérature française, Université Rennes 2]. HAL Open Science. <https://theses.hal.science/tel-00833611>
- Bessette, L., Dubé, F., & Ouellet, C. (2018). La fluidité en lecture au service de la compréhension chez des lecteurs de 4e année du primaire (CM1). *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 89-109. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0089>
- Buckley, C., Farrell, L., & Tyndall, I. (2022). Brief Stories of Successful Female Role Models in Science Help Counter Gender Stereotypes Regarding Intellectual Ability among Young Girls: A Pilot Study. *Early Education and Development*, 33(4), 555-566. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1928444>
- Cannon, J. E., Hubley, A. M., O'Loughlin, J. I., Phelan, L., Norman, N., & Finley, A. (2020). A Technology-based Intervention to Increase Reading Comprehension of Morphosyntax

- Structures. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 126-139.
<https://doi.org/10.1093/deafed/enz029>
- Caron-Cantin, P.-H., & Cantin, A. (2013). *Trousse de lecture – 2e cycle*. Passe-Temps.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars : Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cramer, K., & Rosenfield, S. (2008). Effect of Degree of Challenge on Reading Performance. *Reading & Writing Quarterly*, 24(1), 119-137.
<https://doi.org/10.1080/10573560701501586>
- Dale, L. P., Higgins, B. E., Pinkerton, N., Couto, M., Mansolillo, V., Weisinger, N., & Flores, M. (2016). Princess Picture Books : Content and Messages. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143415>
- Durand, M., Hulme, C., Larkin, R., & Snowling, M. (2005). The cognitive foundations of reading and arithmetic skills in 7 to 10-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91(2), 113-136. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.003>
- Dwyer, C. A. (1974). Influence of children's sex role standards on reading and arithmetic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66(6), 811-816.
<https://doi.org/10.1037/h0021522>
- Fahim, M., Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2011). Effects of Critical Thinking Strategy Training on Male/Female EFL Learners' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-148. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n1p140>
- Filipović, K. (2018). Gender Representation in Children's Books : Case of an Early Childhood Setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310-325.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464086>
- Fleischack, A., & Meehan, T. (2014). Values in children's stories in South Africa : An exploratory discourse analysis. *Journal of Psychology in Africa*, 24(6), 509-512.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2014.997041>
- Follmer, J. D. (2018). Executive Function and Reading Comprehension : A Meta-Analytic

Review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>

Frawley, T. J. (2008). Gender Schema and Prejudicial Recall : How Children Misremember, Fabricate, and Distort Gendered Picture Book Information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303.

Geary, D. C., & Bjorklund, D. F. (2000). Evolutionary Developmental Psychology. *Child Development*, 71(1), 57-65.

Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>

Gygax, P., Sarrasin, O., Lévy, A., Sato, S., & Gabriel, U. (2013). La représentation mentale du genre pendant la lecture : État actuel de la recherche francophone en psycholinguistique. *Journal of French Language Studies*, 23(2), 243-257. <https://doi.org/10.1017/S0959269512000439>

Hurley, A. (2006). *La lecture et l'écriture chez les garçons et les filles au deuxième cycle du primaire : Une étude longitudinale* [Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval Québec]. Google Scholar.

Jun Zhang, L., & Bin Anual, S. (2008). The Role of Vocabulary in Reading Comprehension : The Case of Secondary School Students Learning English in Singapore. *RELC Journal*, 39(1), 51-76. <https://doi.org/10.1177/0033688208091140>

Karniol, R., & Gal-Disegni, M. (2009). The Impact of Gender-Fair versus Gender-Stereotyped Basal Readers on 1st-Grade Children's Gender Stereotypes : A Natural Experiment. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 411-419.

Kelly, L. (1996). The Interaction of Syntactic Competence and Vocabulary During Reading by Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 75-90. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014283>

Kim, S. J. (2016). "Pink is a Girl's Color": A Case Study of Bilingual Kindergarteners'

- Discussions about Gender Roles. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 237-260.
<https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1163494>
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. *The Development of Sex Differences*, 82-173.
- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lee, J. F. K. (2021). Gender Portrayal in a Popular Hong Kong Reading Programme for Children : Are There Equalities? *Journal of Research in Childhood Education*, 35(4), 567-583. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1784323>
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 398-406.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1978). Social behavior at 33 months in same- sex and mixed-sex dyads. *Child Development*, 49, 557-569.
- Maccoby, M. (1998). Making Values Work. *Research Technology Management*, 41(5), 55-57.
- Maeder, C. (2013). Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : Quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? *Développements*, 13(4), 29-37.
<https://doi.org/10.3917/devel.013.0029>
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation : Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
<https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*, 52(4), 1119-1134.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

- Millard, E. (1997). Differently Literate : Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/09540259721439>
- Mischel, W. (1966). A social-learning view of sex differences in behavior. *The development of sex differences*, 1-10.
- Mudhovozi, P. (2015). Sex-role Stereotyping in the Infant Learners' Picture Book. *Kamla-Raj*, 44(1), 87-90.
- Poulin-Dubois, D. (2006). Le développement du concept de " genre " : Au-delà du débat inné/acquis. *Enfance*, 58(3), 213-215. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0213>
- Poulin-Dubois, D., & Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 58(3), 283-292. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0283>
- Powlishta, K. K., Sen, M. G., Serbin, L., Poulin-Dubois, D., & Eichstedt, J. A. (2001). From infancy through middle childhood : The role of cognitive and social factors in becoming gendered. *Handbook of the psychology of women and gender*, 116-132.
- Rao, Z., Yongqi Gu, P., Jun Zhang, L., & Hu, G. (2007). Reading Strategies and Approaches to Learning of Bilingual Primary School Pupils. *Language Awareness*, 16(4), 243-262. <https://doi.org/10.2167/la423.0>
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.4.5>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Shahnaz, A., Fatima, S. T., & Qadir, S. A. (2020). The myth that children can be anything they want : Gender construction in Pakistani children literature. *Journal of Gender Studies*, 29(4), 470-482. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1736529>
- Sotoudehnama, E., & Asadian, M. (2011). The effect of gender-oriented content familiarity and

- test type on reading comprehension. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(2), 155-179.
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing*, 23(1), 73-96. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9152-8>
- Strayer, J. (1995). Children's and adults' responses to fairy tales. *Early Child Development and Care*, 113, 1-17.
- Swanson, H. L., & Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 720-734. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.720>
- Thibault, B. (2004). *Danielle Sallenave et le don des morts*. Rodopi.
- Wallen, K. (1996). Nature Needs Nurture : The Interaction of Hormonal and Social Influences on the Development of Behavioral Sex Differences in Rhesus Monkeys. *Hormones and Behavior* 30, 42, 364-378.
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition : Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Sommaire des annexes

ANNEXE A – TEXTE STEREOTYPE.....	1
ANNEXE B – TEXTE CONTRE-STEREOTYPE	3
ANNEXE C – QUESTIONNAIRE DU TEXTE STEREOTYPE.....	5
ANNEXE D – QUESTIONNAIRE DU TEXTE CONTRE-STEREOTYPE	6
ANNEXE E – ÉCHELLE DE PLAISIR.....	7

Annexe A – Texte Stéréotypé

La femme qui s'est évaporée de peur

Élise travaillait dans une filature de coton. Jour après jour, elle fabriquait du tissu à partir des fruits du cotonnier. Elle ne savait pas vraiment à quoi serviraient ses tissus, elle ne se posait pas de question. Lorsqu'elle était plus petite, un médecin avait dit à ses parents qu'elle ne devait jamais ressentir de peur ni de pression au cours de sa vie, sans quoi un malheur se produirait. C'est pour cette raison qu'ils lui avaient trouvé ce petit travail sans préoccupation qu'elle effectuait depuis maintenant 15 ans. Elle habitait non loin de la manufacture et, matin et soir, elle parcourait le trajet à pied. Elle évitait de monter dans les voitures, car, lui avait-on dit, celles-ci pouvaient être une source de stress inutile. Elle menait donc une vie très paisible, à l'abri de tout dérangement. Elle ne connaissait rien d'autre et cela lui plaisait beaucoup.

Élise avait un ami nommé Marc, qui lui rendait visite régulièrement. Contrairement à elle, Marc cherchait tous les jours à vivre des aventures trépidantes. Il voyageait souvent aux quatre coins du monde, dormait à la belle étoile et était capable de parler devant des centaines de personnes. Il aimait tout ce qui était inhabituel. Il avait même déjà relié les deux plus grands sommets des Alpes en équilibre sur un fil au-dessus du vide ! Il était un grand aventurier qui connaissait des tas de choses et qui n'avait peur de rien.



Un soir, Élise raconta à Marc qu'elle rêvait de pouvoir se payer un billet d'avion, non pas pour aller à un endroit précis, mais bien parce qu'elle souhaitait voler au moins une fois dans sa vie. Son ami lui répondit qu'il était très bien placé pour l'aider et eut l'idée de la faire monter dans un avion qu'il piloterait lui-même. Il lui proposa d'aller la chercher à la filature de coton le lendemain après sa journée de travail.

Le lendemain, en revenant de la filature, autour de 17 heures, Marc et Élise croisèrent des enfants qui jouaient au ballon dans la rue. L'un d'eux tira dans le ballon au plus fort de ses capacités vers le but. Malheureusement pour son équipe, le ballon prit une grande envolée et se dirigea droit sur Élise. Quand elle aperçut le ballon venir vers elle, Élise resta figée. Elle était confrontée à la peur pour la première fois depuis sa naissance. Le ballon tomba à quelques centimètres devant elle, mais le mal était déjà fait. Soudainement, elle se sentit très légère. Elle ressentit ses pieds se perdre dans le sol. Lorsqu'elle les regarda, ils étaient en train de disparaître dans un nuage de vapeur. Les jeunes s'étaient tous arrêtés de jouer et la regardaient s'évaporer avec un air d'incompréhension la plus totale. Élise posa alors son regard sur le bout de ses doigts qui étaient également en train de s'évaporer. Puis, ses mains suivirent, et ses coudes, et ses genoux. Elle devint un nuage de vapeur. Bientôt, même son buste disparut. Marc, incrédule, écarquilla les yeux et tenta de sauver Élise en l'attrapant dans ses bras. Hélas il n'était plus possible de la saisir. Elle sentit que c'étaient les courants d'air qui contrôlaient ses mouvements désormais. Elle était maintenant rendue plus haut que les édifices. Elle flottait, comme ça, dans un nuage de vapeur, au-dessus de la ville. Les enfants qui jouaient au ballon paraissaient très petits. C'est alors que Marc se précipita dans son avion et monta très haut dans le ciel pour la rejoindre. Marc attrapa Élise et l'accrocha sur les ailes de son avion. Élise fut rassurée par la présence de son courageux ami. Grâce à lui, elle eut moins peur de voler.

Depuis ce jour, Marc accompagnait Élise pour réaliser son rêve. Ils traversaient le monde et visitaient toutes ses beautés tous les deux, lui dans son cockpit et elle sous la forme d'un nuage. Sans Marc, Élise n'aurait jamais pu dépasser sa peur et vivre une chose aussi extraordinaire.

Annexe B – Texte Contre-stéréotypé

L'homme qui s'est évaporé de peur

Marc travaillait dans une filature de coton. Jour après jour, il fabriquait du tissu à partir des fruits du cotonnier. Il ne savait pas vraiment à quoi serviraient ses tissus, il ne se posait pas de question. Lorsqu'il était plus petit, un médecin avait dit à ses parents qu'il ne devait jamais ressentir de peur ni de pression au cours de sa vie, sans quoi un malheur se produirait. C'est pour cette raison qu'ils lui avaient trouvé ce petit travail sans préoccupation qu'il effectuait depuis maintenant 15 ans. Il habitait non loin de la manufacture et, matin et soir, il parcourait le trajet à pied. Il évitait de monter dans les voitures, car, lui avait-on dit, celles-ci pouvaient être une source de stress inutile. Il menait donc une vie très paisible, à l'abri de tout dérangement. Il ne connaissait rien d'autre et cela lui plaisait beaucoup.

Marc avait une amie nommée Élise, qui lui rendait visite régulièrement. Contrairement à lui, Élise cherchait tous les jours à vivre des aventures trépidantes. Elle voyageait souvent aux quatre coins du monde, dormait à la belle étoile et était capable de parler devant des centaines de personnes. Elle aimait tout ce qui était inhabituel. Elle avait même déjà relié les deux plus grands sommets des Alpes en équilibre sur un fil au-dessus du vide ! Elle était une grande aventurière qui connaissait des tas de choses et qui n'avait peur de rien.



Un soir, Marc raconta à Élise qu'il rêvait de pouvoir se payer un billet d'avion, non pas pour aller à un endroit précis, mais bien parce qu'il souhaitait voler au moins une fois dans sa vie. Son amie lui répondit qu'elle était très bien placée pour l'aider et eut l'idée de le faire monter dans un avion qu'elle piloterait elle-même. Elle lui proposa d'aller le chercher à la filature de coton le lendemain après sa journée de travail.

Le lendemain, en revenant de la filature, autour de 17 heures, Élise et Marc croisèrent des enfants qui jouaient au ballon dans la rue. L'un d'eux tira dans le ballon au plus fort de ses capacités vers le but. Malheureusement pour son équipe, le ballon prit une grande envolée et se dirigea droit sur Marc. Quand il aperçut le ballon venir vers lui, Marc resta figé. Il était confronté à la peur pour la première fois depuis sa naissance. Le ballon tomba à quelques centimètres devant lui, mais le mal était déjà fait. Soudainement, il se sentit très léger. Il ressentit ses pieds se perdre dans le sol. Lorsqu'il les regarda, ils étaient en train de disparaître dans un nuage de vapeur. Les jeunes s'étaient tous arrêtés de jouer et le regardaient s'évaporer avec un air d'incompréhension la plus totale. Marc posa alors son regard sur le bout de ses doigts qui étaient également en train de s'évaporer. Puis, ses mains suivirent, et ses coudes, et ses genoux. Il devint un nuage de vapeur. Bientôt, même son buste disparut. Élise, incrédule, écarquilla les yeux et tenta de sauver Marc en l'attrapant dans ses bras. Hélas il n'était plus possible de le saisir. Il sentit que c'étaient les courants d'air qui contrôlaient ses mouvements désormais. Il était maintenant rendu plus haut que les édifices. Il flottait, comme ça, dans un nuage de vapeur, au-dessus de la ville. Les enfants qui jouaient au ballon paraissaient très petits. C'est alors qu'Élise se précipita dans son avion et monta très haut dans le ciel pour le rejoindre. Élise attrapa Marc et l'accrocha sur les ailes de son avion. Marc fut rassuré par la présence de sa courageuse amie. Grâce à elle, il eut moins peur de voler.

Depuis ce jour, Élise accompagnait Marc pour réaliser son rêve. Ils traversaient le monde et visitaient toutes ses beautés tous les deux, elle dans son cockpit et lui sous la forme d'un nuage. Sans Élise, Marc n'aurait jamais pu dépasser sa peur et vivre une chose aussi extraordinaire.

Annexe C – Questionnaire du texte Stéréotypé

1/ Que fabrique Élise à la filature ?

- Du coton
- Du tissu
- Des cartons

2/ Pourquoi Élise se rend à son travail à pied ?

- Car elle ne sait pas conduire
- Car les voitures sont source de stress
- Car elle n'aime pas les voitures

3/ Pour décrire Élise, on peut dire qu'elle est :

- Courageuse
- Timide
- Prudente

4/ Marc est déjà allé :

- Dans les profondeurs de l'océan
- Tout en haut d'une montagne
- Dans une grande forêt

5/ Pour décrire Marc, on peut dire qu'il est :

- Courageux
- Timide
- Prudent

6/ Lorsque Marc et Élise marchent dans la rue, de quoi Élise a-t-elle eu peur ?

- De monter dans l'avion de Marc
- De recevoir le ballon sur elle
- Du groupe d'enfants qui jouent au ballon

7/ Où le ballon a-t-il atterri ?

- Sur Élise
- Sur Marc
- Juste devant Élise

8/ Pourquoi les courants d'air contrôlent les mouvements d'Élise ?

- Car elle s'est transformée en nuage
- Car c'est une femme très petite et fluette
- Car il y a beaucoup de vent

9/ Pourquoi les enfants qui jouent au ballon paraissent très petits ?

- Parce qu'Élise est devenue très grande
- Parce qu'Élise était dans l'avion avec Marc
- Parce qu'Élise flotte très haut dans le ciel

10/ Pourquoi Marc essaye-t-il d'attraper Élise ?

- Pour s'amuser
- Pour éviter qu'elle ne s'envole trop haut
- Pour qu'elle joue au ballon avec les enfants

Annexe D – Questionnaire du texte Contre-stéréotypé

1/ Que fabrique Marc à la filature ?

- Du coton
- Du tissu
- Des cartons

2/ Pourquoi Marc se rend à son travail à pied ?

- Car il ne sait pas conduire
- Car les voitures sont source de stress
- Car il n'aime pas les voitures

3/ Pour décrire Marc, on peut dire qu'il est :

- Courageux
- Timide
- Prudent

4/ Élise est déjà allée :

- Dans les profondeurs de l'océan
- Tout en haut d'une montagne
- Dans une grande forêt

5/ Pour décrire Élise, on peut dire qu'elle est :

- Courageuse
- Timide
- Prudente

6/ Lorsqu'Élise et Marc marchent dans la rue, de quoi Marc a-t-il eu peur ?

- De monter dans l'avion d'Élise
- De recevoir le ballon sur lui
- Du groupe d'enfants qui jouent au ballon

7/ Où le ballon a-t-il atterri ?

- Sur Marc
- Sur Élise
- Juste devant Marc

8/ Pourquoi les courants d'air contrôlent les mouvements de Marc ?

- Car il s'est transformé en nuage
- Car c'est un homme très petit et fluet
- Car il y a beaucoup de vent

9/ Pourquoi les enfants qui jouent au ballon paraissent très petits ?

- Parce que Marc est devenu très grand
- Parce que Marc était dans l'avion avec Élise
- Parce que Marc flotte très haut dans le ciel

10/ Pourquoi Élise essaye-t-elle d'attraper Marc ?

- Pour s'amuser
- Pour éviter qu'il ne s'envole trop haut
- Pour qu'il joue au ballon avec les enfants

Annexe E – Échelle de plaisir

As-tu aimé cette histoire ?

Entoure le visage qui montre comment tu as apprécié l'histoire :

