

MASTER DE SPECIALISATION EN ETUDES DE GENRE

Heymans

Eléonore

Entre histoires, convictions et compromis

Parentalité féministe et littérature jeunesse



Julie Hermesse, UCLouvain

**Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres,
UCLouvain**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité, et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du [Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain](#) (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Eléonore Heymans

Date : 13 août 2025

Signature de l'étudiant·e



Je tiens à remercier,

Julie Hermesse, ma promotrice, pour ses conseils et sa confiance ;

Les femmes qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leur quotidien de mères, de m'avoir offert ce temps et cette confiance ;

Ma maman, ma sœur, Hélène et Maude, qui m'ont apporté leur aide précieuse en relisant ce mémoire ;

Mes proches qui m'ont encouragé durant toutes les étapes de ce Master ;

Adrien, mon partenaire, merci d'avoir tout pris en charge pendant mes blocus et de n'avoir jamais douté de ma capacité à aller jusqu'au bout ;

Et enfin, merci à ma petite Alice pour ta lumière, ce mémoire, il est pour toi.

TABLE DES MATIERES

1.	Introduction	6
2.	Approche méthodologique	8
2.1	Choix d'une méthodologie qualitative	8
2.2	Corpus, guide d'entretien, déroulement de l'enquête et analyse.....	8
2.3	Limites et réflexivité	10
3.	Être une mère féministe aujourd'hui – entre convictions et pratiques	11
3.1	Comprendre les parentalités féministes.....	11
3.1.1	De quoi parle-t-on ?.....	11
3.1.2	Définitions personnelles du féminisme et valeurs à transmettre.....	12
3.1.3	Origines de cet engagement et héritages familiaux.....	14
3.2	Pratiques éducatives liées au genre	17
3.2.1	Quelles pratiques et discours pour déconstruire ?	19
3.2.2	La charge parentale	29
3.3	La littérature jeunesse comme outil de transmission.....	31
3.3.1	Espace de socialisation et de transmission.....	31
3.3.2	Composer avec l'existant – entre bricolages et stratégies.....	40
3.4	Entre engagement et contradiction	44
3.4.1	Incohérence et frustrations par rapport à ses valeurs	44
3.4.2	Perception de la société comme sexiste	47
3.5	Espoirs pour l'avenir	51
4.	Conclusion.....	53
5.	Bibliographie.....	55
5.1	Ouvrages.....	55
5.2	Articles scientifiques	56

5.3	Podcast	58
5.4	Livres pour enfants.....	58
6.	Annexes	59
6.1	Message de recrutement	59
6.2	Guide d’entretien.....	60
6.3	Table d’analyse d’entretien	60

1.Introduction

Septembre 2022, deux événements vont se télescoper dans ma vie, la changeant à jamais.

Le premier, je commence le Master en études de genre. Je vais formaliser mes convictions féministes, enfin mettre des mots et du savoir solide et ancré derrière elles. Je souhaite transformer la colère qui m'habite en action et en mots.

Le deuxième est ô combien plus bouleversant, je découvre que je suis enceinte. Une grossesse profondément désirée après un parcours tourmenté et douloureux. Ma petite Alice m'a accompagnée tout au long de cette première année de cours, signe d'un souhait de lui transmettre dès les premières prémices de sa vie mes valeurs d'égalité, de respect et de bienveillance envers tous les êtres humains (et non humains, d'ailleurs) qui occupent cette planète.

Mais on fond, comment transmet-on des valeurs aux enfants ? Comment on élève un enfant avec des valeurs féministes dans cette société de plus en plus inégalitaire ? Quels livres lui faire lire ? Doit-on filtrer ce qu'on lit ou fait lire à nos enfants ?

C'est à ces questions que s'intéresse ce mémoire à travers la question de recherche suivante : **Comment les parents féministes transmettent-ils leurs valeurs à leurs enfants à travers la littérature jeunesse et d'autres pratiques éducatives au quotidien ?**

Dans la première partie de ce mémoire, « **Approche méthodologique** », nous présenterons la méthode employée pour la collecte des données, l'entretien semi-directif, le déroulement de l'enquête ainsi que les limites inhérentes à celle-ci.

La partie principale, le chapitre « **Être une mère féministe, entre convictions et pratiques** » se divise en plusieurs sous-sections.

Dans « **Comprendre les parentalités féministes** », nous reviendrons brièvement sur les termes qui seront utilisés tout au long de ce travail, avant d'explorer ce que les mères interrogées entendent par « féminisme » et les valeurs qu'elles souhaitent transmettre à leurs enfants. Nous aborderons également l'origine de leur engagement et la question d'un éventuel héritage familial.

La section suivante, « **Pratiques éducatives liées au genre** », détaillera les différentes stratégies mises en place par ces mères pour transmettre leurs valeurs, ainsi que la place occupée par le père dans cette éducation féministe.

La section suivante, « **La littérature jeunesse comme outil de transmission** » mettra l'accent sur le rôle de la littérature dans le processus de socialisation genrée. Après un état des lieux de la situation actuelle, nous présenterons les ressources et ouvrages anti-sexistes ou inclusifs plébiscités par les mères interrogées. Nous analyserons ensuite leurs attitudes face aux livres jugés « problématiques » : adaptation, discussion ou exclusion des titres jugés trop éloignés de leurs valeurs.

Enfin, la dernière section, « **Entre engagement et contradiction** », explorera les tensions qui existent entre la volonté de transmettre des valeurs féministes et les réalités quotidiennes de la maternité dans une société sexiste.

Nous concluons ce voyage en prenant du recul, afin d'ouvrir la réflexion sur de nouvelles pistes et perspectives pour de futures recherches.

2. Approche méthodologique

Cette section détaillera la méthodologie employée pour la réalisation de ce mémoire.

2.1 Choix d'une méthodologie qualitative

Ma formation initiale étant l'anthropologie, c'est donc tout naturellement que je me suis dirigée vers une méthodologie qualitative de recueil de données pour la réalisation de ce mémoire, avec pour objectif de produire des connaissances « in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones » (Olivier de Sardan, J.-P., 2008 : 41).

Afin de recueillir et d'entendre ces voix parentales, j'ai opté pour la réalisation d'entretiens semi-directifs, une méthode qui favorise des échanges fluides, au plus près des mots de mes interlocutrices, et permet d'explorer en profondeur leurs expériences. La définition suivante de Clément Pin illustre bien cette méthode :

« L'entretien semi-directif consiste en une interaction verbale sollicitée par l'enquêteur/-trice auprès d'un-e enquêté-e, à partir d'une grille de questions utilisée de façon très souple. L'entretien vise à la fois à collecter des informations et à rendre compte de l'expérience de la personne et de sa vision du monde, dans une optique compréhensive. » (Pin, C., 2023 : 1).

2.2 Corpus, guide d'entretien, déroulement de l'enquête et analyse

Afin de trouver des parents acceptant de m'ouvrir les portes de leur quotidien avec les enfants, j'ai envoyé un message expliquant mon projet de recherche (voir annexe n°1) auprès de mon entourage élargi.

Rapidement, ce message a circulé et le bouche-à-oreille a fonctionné puisque j'ai été contactée par une dizaine de mères acceptant de s'entretenir avec moi.

Voici une brève description de mes interlocutrices : elles habitent en Belgique francophone, réparties entre Bruxelles et les provinces du Brabant-Wallon, de Namur et

de Liège. Elles sont toutes dans la trentaine. Une d'entre elles à un enfant, sept d'entre elles ont deux enfants, et les deux dernières ont respectivement trois et quatre enfants chacune. Elles sont toutes perçues socialement comme non racisées. Elles travaillent pour la plupart dans le secteur non marchand, avec sept interlocutrices qui travaillent dans des ASBL ou ONG (domaine social, environnemental ou culturel), l'une est en reprise d'étude pour devenir kiné, une autre est doula et énergéticienne dans le secteur de la périnatalité et la dernière est mère au foyer et s'occupe de l'instruction en famille de ses quatre enfants. À l'exception d'une d'entre elles, elles sont toutes en couple et habitent avec le père de leur enfant. Elles sont toutes cisgenres et, à l'exception de l'une d'entre elles qui partage sa vie avec une personne non binaire, elles sont toutes hétérosexuelles.

Les entretiens se sont déroulés entre avril et juillet 2025, deux chez les interlocutrices, un dans un parc et les sept derniers en visioconférence. Ils ont duré entre 30 minutes et 1 heure et l'entièreté de ces entretiens ont été enregistrés.

Pour chacune de ces rencontres, j'étais équipée d'un guide d'entretien (voir annexe n°2) reprenant l'ensemble des thématiques que je souhaitais aborder. Ce guide me permettait de rester le plus possible dans le registre de la conversation, tout en gardant sous les yeux les thématiques et les liens possibles entre elles pour recentrer la discussion au cas où mon interlocutrice s'éloignerait trop du sujet de ma recherche.

Une fois les entretiens retranscrits, j'ai utilisé une grille d'analyse (voir annexe n°3) pour y consigner par thématiques les moments des entretiens les plus pertinents.

Afin de préserver la vie privée de mes interlocutrices et comme il a été convenu avec elles dès le départ, leurs données seront anonymisées à travers des noms d'emprunt pour elle, leurs enfants et leur (ex) partenaire.

Enfin, pour la rédaction, j'ai fait le choix d'une structure entremêlant la littérature scientifique et les résultats des entretiens réalisés auprès des mères, car je souhaitais privilégier un dialogue direct entre le terrain et la littérature pour fluidifier la lecture.

Par ailleurs, dans la lignée de mes convictions, j'ai décidé d'adopter l'écriture inclusive dans l'entièreté¹ de ce mémoire, et pour ce faire je vais donc alterner entre l'écriture des

¹ Exception faite pour les citations des interlocutrices et des sources scientifiques, afin de rester fidèle aux matériaux d'origine.

formes masculines et féminines des mots, l'emploi de formules épiciques et l'utilisation du point médian.

2.3 Limites et réflexivité

Tout travail scientifique est traversé par des biais qui influencent les résultats produits. Bien qu'il soit impossible d'y échapper totalement, il est essentiel de les expliciter, ne serait-ce que partiellement.

Le premier biais significatif de cette recherche concerne, me semble-t-il, la composition de l'échantillon d'interlocutrices ayant accepté de participer aux entretiens.

En effet, bien que dans le message de recrutement je m'adressais à des parents de manière inclusive, seules des femmes ont répondu à mon appel.

Par ailleurs, ces interlocutrices semblent majoritairement issues de la classe moyenne ou de la bourgeoisie, disposant d'un capital matériel et/ou culturel relativement élevé. Elles sont également toutes perçues socialement comme non racisées.

Cet échantillon, composé de dix personnes, ne peut donc être considéré comme représentatif : ni en raison de sa taille restreinte ni du fait de sa composition, qui reflète une réalité sociale spécifique et située. En effet, comme l'explique les autrices Amandine Hancewicz et Manuela Spinelli (2021 : 12) : « Être mère blanche de jeunes enfants blanc·che·s n'expose pas aux mêmes expériences qu'être une mère racisée d'enfants racisé·e·s ».

Un autre biais significatif de cette recherche, et qui est par ailleurs inhérent à toute recherche, est ma propre subjectivité. En effet, les données de ce mémoire sont produites à travers mes interactions avec les femmes que j'ai interviewées, et analysées depuis ma propre subjectivité. Elles incorporent donc de façon inévitable un « facteur personnel » qui vient les teinter (Olivier de Sardan, J.-P., 2008).

3. Être une mère féministe aujourd'hui – entre convictions et pratiques

Cette section centrale de ce mémoire va être divisée en plusieurs sous-sections qui vont chacune, en mêlant des données issues des entretiens et de littératures scientifiques, tenter d'apporter des éléments de réponses à la question qui traverse tout ce travail : **Comment les parents féministes transmettent-ils leurs valeurs à leurs enfants à travers la littérature jeunesse et d'autres pratiques éducatives au quotidien ?**

3.1 Comprendre les parentalités féministes

« L'idée selon laquelle les différences entre les femmes et les hommes qui constituent une injustice ne sont pas absolues, mais relatives à un contexte, et qu'il est par conséquent possible, non seulement d'observer, mais aussi de contrer le processus de leur institution, semble de fait lier inextricablement féminisme et éducation. » (Mozziconacci, V., 2023: 19).

3.1.1 De quoi parle-t-on ?

Avant de nous plonger dans le vécu et la vision de ces mères du féminisme, il me semblait indispensable de revenir brièvement sur les termes employés tout au long de ce mémoire et dans quelle perspective ceux-ci sont à comprendre dans le cadre de ce travail.

Premièrement, revenons sur le terme de « féminisme » avec cette définition de Laure Bereni *et al.* (2020 : 18) : « Le féminisme désigne une perspective politique reposant sur la conviction que les femmes subissent une injustice spécifique et systématique en tant que femmes, et qu'il est possible et nécessaire de redresser cette injustice par des luttes individuelles et collectives ».

Ensuite, je pense qu'il est indispensable de développer que ce que j'entends par le terme « genre » tout au long des pages qui vont suivre, ainsi que par le terme « sexe », dans une optique de distinguer le « social » du « biologique ».

En effet, nous comprendrons le genre comme une construction appartenant à la sphère sociale et donc non déterminé par le sexe, qui lui basé sur les organes génitaux observés

à la naissance. C'est par ailleurs dans ce sens que sont employés ces deux termes dans les entretiens réalisés dans le cadre de ce mémoire.

Cela étant dit, comme le soulève Christine Delphy citée par Bereni L. et al. (2020 : 31) « quand on met en correspondance le *genre* et le sexe, [...] on compare du social à du naturel ; ou est-ce qu'on compare du social avec *encore* du social [...] ? ». En effet, le caractère *naturel* du sexe peut lui aussi être remis en question, comme c'est le cas par la philosophe Judith Butler², qui questionne la nature stable et antérieure du sexe par rapport au genre. Cette question n'étant pas le sujet central de ce mémoire, cette voie ne sera pas davantage développée, mais il me semblait indispensable de tout de même la citer.

3.1.2 Définitions personnelles du féminisme et valeurs à transmettre

Maintenant que nous avons exploré l'une des nombreuses définitions scientifiques du féminisme, intéressons-nous à la manière dont les personnes interviewées perçoivent le féminisme, ou plutôt *leur féminisme*, puisque ce terme parapluie « s'incarne de manières extrêmement diverses selon le contexte social et historique » (Bereni, L. *et al.*, 2020 : 18). Cette section abordera également les valeurs féministes que ces mamans souhaitent transmettre à leurs enfants.

Parmi les mamans interviewées, plusieurs d'entre elles ont expliqué que leur féminisme s'exprime principalement au sein de leur foyer.

C'est le cas d'**Hélène**, qui est mère de deux petits garçons, son aîné ayant 5 ans et son cadet 4 mois. Pour elle, son féminisme s'incarne avant tout au sein de sa famille, en faisant passer le message à ces garçons qu'ils peuvent être qui ils sont et qu'ils ne doivent pas se limiter aux activités, objets ou même émotions dits de *garçons*.

C'est aussi le cas d'**Isabelle**, mère de deux enfants de 9 et 5 ans, qui revendique un « *féminisme doux* » qui se déploie principalement dans sa sphère familiale. Le féminisme lui a permis de conscientiser les inégalités et lui permet de « *prendre sa place de femme* » et de ne plus « *donner sans recevoir* ». En tant que doula et énergéticienne, elle relie aussi le féminisme à une « *notion de rapport au corps, de rapport à des choix de vie, de rapport à juste être un chouia hors cadre et en sécurité, sauf que là on n'y est pas encore* »³.

² Voir son ouvrage *Trouble dans le genre* (1990).

³ [Isabelle, 10 juillet 2025, entretien semi-directif]

Masha est aussi maman de deux enfants (une fille de 6 ans et un garçon de 3 ans) et se retrouve dans cette idée que le féminisme peut permettre de sortir du cadre imposé socialement. Elle explique qu'elle voit le féminisme comme un outil :

« Le féminisme me permet de politiser ma manière de voir le monde. Et que du coup, pour moi, c'est vraiment un outil pour comprendre les dominations patriarcales quoi. Et enfin et c'est des lunettes que je mets et qui me permettent de revoir tout un tas d'inégalités »⁴.

La valeur la plus importante qu'elle voudrait que ses enfants retirent de son éducation est qu'ils puissent être pleinement eux-mêmes et sortir des « *voies classiques* » :

« Enfin que nous les parents, on les accueillera toujours, peu importe le choix qu'ils feront, et [...] donc leur montrer aussi, parler, nommer d'autres voies possibles qui sont en dehors de ce qui est mainstream, on va dire mainstream genré »⁵.

Pour **Alexandra**, il est d'autant plus important de prendre conscience des inégalités qui existent qu'elle a deux filles de 8 et 5 ans. Elle veut que ses filles puissent « *mettre le doigt sur ces stéréotypes, ces biais, ces inégalités* »⁶.

Anne est quant à elle maman de trois enfants de 11, 9 et 6 ans et le féminisme pour elle c'est avant tout la volonté que nul ne soit limité par son genre, que ses enfants puissent faire ce qu'ils veulent et qu'ils « *soient outillés à comprendre et à poser un regard critique sur ce qu'ils lisent et regardent* »⁷.

Charlotte, mère de deux petits garçons de 5 ans et de 7 mois, rejoint Anne sur l'importance d'apprendre l'esprit critique aux enfants. De plus, elle comprend le féminisme comme intrinsèquement lié à d'autres luttes comme celles contre l'homophobie ou le racisme. Pour elle, l'important est avant tout le respect de l'être humain, et il est important pour elle que ses fils deviennent de « *chouettes bonhommes* ».

⁴ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

⁵ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

⁶ [Alexandra, 14 mai 2025, entretien semi-directif]

⁷ [Anne, 3 avril 2025, entretien semi-directif]

Pour **Victoria**, qui est maman d'un petit garçon de 2 ans, défend la même opinion. Elle l'exprime d'une manière plus tranchée en disant qu'il est fondamental que son fils ne devienne pas un « *gros connard paternaliste patriarcal* »⁸.

Selon **Sophie**, qui a deux filles de 2 et 4 ans, le féminisme, c'est « *logique, moi je vois plus ça comme l'égalité entre les genres, mais aussi l'égalité entre tout le monde quoi.* »⁹

Laure est mère de quatre enfants de 10, 8, 6 et 4 ans et pour elle le féminisme c'est avant tout la lutte contre le patriarcat et l'hétéronormativité. Le féminisme, c'est « *dire que tout le monde peut faire ce qu'il a envie de faire. (...) et qu'on ne se définit pas par notre genre* »¹⁰. De plus, elle relie le féminisme aussi au fait d'accepter l'enfant en tant qu'enfant, et de le laisser expérimenter.

Enfin, **Cécile** (maman de deux enfants de 8 et 10 ans) rejoint Laure sur le lien entre le féminisme et le respect des enfants, qui « *sont des êtres humains à part entière, qui méritent le respect, l'écoute, et qui ont le droit d'exprimer leur propre volonté* »¹¹. De plus elle est également militante anti-grossophobie, lutte qu'elle relie intimement à la lutte féministe.

3.1.3 Origines de cet engagement et héritages familiaux

Après s'être intéressée à la vision des interlocutrices du féminisme, cette section a pour objectif de creuser l'origine de leurs engagements et valeurs féministes et de voir si celui-ci prend racine dans l'éducation qu'elles ont reçue dans leur enfance.

Certaines enquêtées disent avoir grandi dans une famille dite *traditionnelle*, c'est-à-dire où leurs parents incarnaient les rôles typiquement dévolus à leur genre. Leur éveil féministe est venu plus tard par d'autres voies, que ce soit via des rencontres amicales ou professionnelles, ou à la suite d'événements qui leur sont arrivés.

C'est le cas de **Masha**, qui a grandi dans une famille « *très classique en termes de schéma de genre* ». Pour elle, ce sont des discussions avec des amies qui ont « *semé une petite graine* » et des lectures qui ont « *permis que la graine pousse* ».

⁸ [Victoria, 9 juin 2025, entretien semi-directif]

⁹ [Sophie, 7 mai 2025, entretien semi-directif]

¹⁰ [Laure, 28 avril 2025, entretien semi-directif]

¹¹ [Cécile, 18 avril 2025, entretien semi-directif]

Victoria considère aussi avoir grandi dans un « *foyer traditionnel* ». Le féminisme est venu plus tard dans sa vie, via des discussions avec des ami·es, en lisant des articles de médias indépendants et en suivant des comptes féministes sur Instagram.

Même si **Alexandra** explique avoir grandi dans une famille religieuse « *où il ne fallait pas faire trop de vagues* », elle considère que sa famille mettait tout de même en avant « *la défense de la condition féminine* ». Ses valeurs féministes se sont développées à travers son travail, sensibilisée avec des échanges avec des collègues spécialisé·e·s sur la question, ainsi qu'à travers des échanges avec sa sœur qui est très engagée.

Sophie aussi a grandi dans une famille qui « *incarnait les stéréotypes de rôles genrés* ». Pour elle, c'est la vague #metoo qui « *a fait exploser* » les questionnements qu'elle avait déjà. Elle a été militante pendant plusieurs années, mais l'est moins depuis l'arrivée de ses enfants.

Anne explique aussi avoir grandi dans « *une famille typique des années nonante, avec des biais sexistes* ». Elle dit « *avoir pris le train en marche avec l'expansion des réseaux sociaux* », cela lui a permis de se rendre compte des injustices que vivent les femmes et d'agressions qu'elle a elle-même vécues. Elle s'informe beaucoup via des podcasts¹² et via Instagram où elle suit beaucoup de comptes féministes.

Hélène a pris du recul sur son enfance et se rend compte qu'elle a eu un père très présent, mais qui faisait beaucoup de blagues sexistes. En ce qui concerne son engagement, c'est sa sensibilité aux injustices qui l'a rendue féministe. Elle a beaucoup appris sur le sujet via des rencontres et en écoutant des podcasts.

Isabelle explique qu'elle a grandi dans une famille qu'elle comprend plus tard comme « *assez misogyne* » :

« Ma mère a toujours préféré les garçons, toujours très fort, jugé les femmes, le corps des femmes, la place des femmes, la maternité, le côté très maternant. En fait tout ce qui était très féminin chez moi a toujours été rejeté, mais fois 10.000 »¹³.

¹² Elle a notamment cité « Les couilles sur la table » et « La poudre ».

¹³ [Isabelle, 10 juillet 2025, entretien semi-directif]

Son engagement féministe s'est construit au fur et à mesure de sa vie. Elle lui associe une dimension spirituelle de « *reconnexion au féminin* ».

Certaines interviewées ont quant à elles grandi des foyers où une forme de féminisme était mise en avant, c'est le cas notamment de **Laure** qui explique venir d'une « *lignée de femmes qui portaient la maison* ». Par ailleurs, ses parents incarnaient les stéréotypes inversés, sa mère travaillant beaucoup et son père étant artiste, père au foyer et celui-ci portant le nom de famille de sa mère. Cette inversion du schéma classique n'a pas empêché que ce soit sa mère qui porte une grosse partie de la charge mentale. Le féminisme lui est devenu évident lorsqu'elle est devenue mère, où elle a pris conscience que son arrêt de travail pour s'occuper de sa fille était « *conditionné par le patriarcat* ». Pour en apprendre davantage, elle a beaucoup lu, regardé des documentaires et aujourd'hui, elle dit « *apprendre à se taire* » :

« *J'apprends à me taire (...) et j'écoute les femmes racisées, j'écoute les revendications, j'écoute ce qu'elles disent. J'écoute les femmes trans. J'écoute les femmes qui ont pas la chance que moi j'ai parce que mon Dieu, qu'est-ce que je suis privilégiée !* »¹⁴

Cécile explique que sa grand-mère était une « *féministe de la deuxième vague qui brûlait ses soutiens-gorges* » et elle se considère comme féministe depuis toujours. Cependant c'est durant sa deuxième grossesse qu'elle a « *élaboré sa pensée* » et depuis elle est également diplômée du Master en études de genre, ce qui a donné du poids théorique à son engagement.

Enfin, **Charlotte** a grandi avec une mère « *anti-homme* », qui a toujours beaucoup insisté sur la nécessité qu'elle devienne une femme indépendante. Elle considère que ce sont des remarques sexistes au travail et des « *incidents de la vie* » qui lui ont fait prendre conscience que la femme n'est « *pas considérée à sa valeur juste d'être humain* ».

¹⁴ [Laure, 28 avril 2025, entretien semi-directif]

3.2 Pratiques éducatives liées au genre

« Aux filles la dînette, aux garçons les petites voitures. Aux filles les barrettes et les nœuds, aux garçons l'énergie et l'aventure. La liste pourrait continuer à l'infini. À nos yeux, ces idées et ces pratiques sont pareilles à une cage. » (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021 : 14).

Avant de nous plonger pleinement dans les pratiques éducatives mises en place par les interlocutrices, cette section-ci s'attèlera à explorer la socialisation de genre, ou autrement dit dans quelles mesures les pratiques éducatives contribuent à la construction sociale des différences entre les filles et les garçons ?

En effet, d'après la sociologue Martine Court (2017), l'exposition des enfants à des injonctions et des modèles sexuellement différenciés ne contribue pas seulement à la construction de ce qu'ils comprennent comme l'identité féminine ou masculine, mais aussi à la reproduction des rapports sociaux inégalitaires entre les sexes à l'âge adulte. En effet :

« Ce qui s'intériorise à travers ces différentes pratiques, ce ne sont pas seulement des identités *féminines* ou *masculines* – des définitions de soi comme fille ou garçon, mais aussi et surtout des dispositions sexuées, c'est-à-dire des manières durables d'agir, de penser et de percevoir, socialement codées comme féminines ou masculines et attendues d'un sexe plus que de l'autre. » (Court, M., 2017 : 90).

Pour la sociologue Marie Duru-Bellat (2017), le genre s'apprend dès la naissance et même avant, avant tout et principalement au contact de la famille, puis de l'école, du réseau amical, des médias, la publicité, la littérature, etc.

Cet apprentissage fonctionne par observation, imitation et répétition, comme si l'enfant faisait inconsciemment des statistiques en associant tel comportement à un genre et tel autre comportement à un autre (Dafflon Nouvelle, A., 2006).

Les stéréotypes, définis comme « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements » (Duru-Bellat, M., 2017 : 24) permettent une forme d'interprétation pratiquement automatique des comportements et dans le cas des

stéréotypes de genre, viennent produire une vision essentialiste du féminin et masculin (Duru-Bellat, M., 2017).

En outre, les stéréotypes revêtent également un aspect de prophétie autoréalisatrice : « parce que l'on croit à telle ou telle particularité objective liée au genre, on tend, soucieux de normalité oblige, à s'y conformer, conformité débouchant à son tour sur un effet d'autoréalisation des croyances sur le comportement objectif de genre. » (Duru-Bellat, M., 2017 : 27).

Dès la naissance, les enfants sont donc « rangés » dans une des cases fille/garçon, ce qui aura pour conséquence de définir leur environnement, leurs jouets, leurs activités, leurs interactions, qui sont autant de paramètres qui vont leur signifier leur appartenance (Rouyer, V. & Zaouche-Gaudron, C., 2006).

Marie Duru-Bellat (2017) montre très concrètement les impacts de la socialisation genrée des enfants qui est bien souvent faite de manière inconsciente. À titre d'exemple, les filles sont plus stimulées sur le plan linguistique et montrent par la suite des compétences verbales supérieures, elles ont également un meilleur apprentissage de la gestion des émotions et du souci relationnel. De leur côté, les garçons sont davantage stimulés sur le plan moteur et ils sont davantage encouragés à aller explorer en autonomie, ce qui résulte en aptitudes spatiales supérieures (Duru-Bellat, M., 2017).

En ce qui concerne les objets, ceux dits *féminin* font davantage référence à « l'esthétique, la sécurité, la douceur, le confort, la passivité, la sphère privée, l'univers enfantin » (Dafflon Novelle, A., 2010 : 40). Par ailleurs, en ce qui concerne les objets de l'univers *masculin*, ils sont « davantage orientés vers l'action, la prise de risque, l'esprit de compétition, la technologie, l'autonomie, l'indépendance, la sphère publique et le monde adulte » (Dafflon Novelle, A., 2010 : 40). Bien que cela puisse paraître anodin, les objets du quotidien vont renforcer les représentations différenciées homme/femme et inciter les enfants à s'y conformer (Dafflon Novelle, A., 2010).

3.2.1 Quelles pratiques et discours pour déconstruire ?

« En refusant d'imposer le carcan des rôles de genre aux jeunes enfants, nous leur laissons la latitude nécessaire pour se réaliser pleinement » (Ngozi Adichie, C., 2017 : 29).

Les mères interviewées étaient conscientes de l'impact de la socialisation genrée et ont décrit leurs actions quotidiennes pour la contrer. Deux aspects revenaient presque systématiquement dans leurs pratiques éducatives non genrées : les vêtements et les jouets. Cette section reviendra sur leur rôle dans la socialisation de genre et sur les stratégies déployées par ces mères pour la déconstruire.

3.2.1.1 *Des vêtements mixtes*

« Parce que, soyons honnêtes, durant les premiers mois, il est impossible de distinguer une fille d'un garçon sans se référer aux organes génitaux. La culture patriarcale a donc mis en place toute une série de marqueurs visant à classifier les bébés selon leur genre et censés bannir tout amalgame. Les couleurs sont parmi les marqueurs les plus ancrés. » (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021 : 38).

Le vestiaire enfantin, à travers les formes, les couleurs et les motifs, fait partie de l'environnement matériel qui est distinct pour les filles et les garçons et qui participe à la construction des dispositions sexuées (Court, M., 2017). Le vêtement genré permet de signaler de manière visible le genre de la personne qui le porte :

« À tous les âges de l'enfance, la jupe, les motifs fleuris, le rose, le brillant ou la dentelle sont réservés aux filles, tandis que le survêtement, le bleu, les couleurs sombres ou les imprimés évoquant des univers masculins (les superhéros, les monstres, le sport) sont plus souvent portés par les garçons. » (Court M. 2017 : 92-93).

Par ailleurs, cette catégorisation¹⁵ du rose, de la licorne et des volants pour les filles d'un côté et du bleu et des motifs avec des prédateurs ou autres moteurs pour les garçons de l'autre convient et est nourrie par l'industrie marketing qui y voit une opportunité de

¹⁵ Il est également intéressant de souligner que cette construction sociale qui associe le rose aux filles et le bleu aux garçons n'a pas toujours été la même. En effet, avant le début du 20^e siècle, le bleu était associé à la Vierge Marie, et donc au féminin et le rose, comme dérivé du rouge rappelant le sang, la force et la virilité, était associé au masculin (Court M., 2017).

pousser à la consommation, visant notamment les familles ayant des enfants de sexe différent (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021).

Par ailleurs, les vêtements genrés influencent aussi la manière de se mouvoir, particulièrement pour les filles, car ils sont généralement plus courts, plus moulants et agrémentés de multiples détails tels que de la dentelle, rendant plus difficile la motricité des filles (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021).

Avec pour objectif de lutter contre les marqueurs genrés, la plupart des interlocutrices ont mentionné soit vouloir habiller leur enfant avec des vêtements non genrés ou simplement leur laisser le choix de ce qu’iels souhaitent porter.

Hélène explique par exemple que Maxime, son petit garçon de 5 ans, adore s’habiller en « *rose paillette* » et mettre des robes et des pinces dans ses cheveux et cela ne lui pose pas de soucis.

Masha et **Cécile** n’ont aussi aucun problème à ce que leur fils porte parfois des robes. A contrario, cela pose plus question à **Victoria**, elle explique vouloir habiller son fils de deux ans en non-genré, mais qu’il est encore trop petit pour choisir ses vêtements et que pour l’instant elle ne lui achète pas de robe.

Charlotte souligne quant à elle sa difficulté à dénicher des marques de vêtements non genrés pour son fils, car elle observe beaucoup de « *fanfreluches* » dans les rayons filles et « *des superhéros, des robots, des trucs bleu-vert, marron* » chez les garçons.

Sophie explique quant à elle que ses filles sont tellement habituées à pouvoir mettre les vêtements qu’elles souhaitent que celles-ci ne comprennent pas toujours les remarques des autres adultes :

« Et parfois, on lui a déjà dit « mais enfin pourquoi pas des petites jupes toutes roses ? ». [Elle répond à sa fille] « Ben non, si tu veux mettre une jupe rose c’est ok, mais si tu veux mettre un pull avec un des camions et des dinosaures, c’est ok aussi. » »¹⁶.

¹⁶ [Sophie, 7 mai 2025, entretien semi-directif]

3.2.1.2 Les jouets

« Le jouet, objet étroitement associé à l'enfance, est un révélateur de l'évolution des représentations sociales de l'enfant. Pensé et conçu par des adultes pour des enfants, il contient en creux la manière dont la société voit et comprend cette période de la vie qu'est l'enfance. Dans ce sens, il contribue à en définir les contours. » (Golay, D., 2006 : 85).

Le jouet est un des principaux vecteurs de socialisation de genre (Rouyer, V. et Robert, C : 2010). Avant même que les enfants ne soient en mesure de choisir, les adultes choisissent pour eux des jouets les plus conformes à leur genre. La sociologue Marie Duru-Bellat explique les différences qu'il y a entre les jouets dits de *filles* ou de *garçons* :

« (...) par rapport aux jeux offerts aux filles, ceux offerts aux garçons sont à la fois plus nombreux et davantage susceptibles d'activités diversifiées, de possibilités inventives et de manipulation ; ils sont liés au mouvement, à la construction, à l'agression, à l'aventure ... À l'inverse, les filles reçoivent des jouets qui encouragent l'imitation, permettent de jouer à proximité des parents, les confinant au domaine maternel ou domestique, et les amènent donc à se situer dans un espace beaucoup plus restreint, tout en les préparant à des tâches qu'elles auront à assumer largement à l'âge adulte. » (Duru-Bellat, M., 2017 : 35).

Cette catégorisation genrée favorise précocement certaines compétences, mais contribue aussi à la transmission de valeurs et de normes (Baerlocher, E., 2006). Le maintien d'une culture sexuellement différenciée aura un impact sur le choix des jouets par les enfants tout au long de leur enfance (Court, M., 2017). En effet, ce choix est avant tout orienté par *l'étiquette* de genre à laquelle appartient le jouet plutôt que le jouet en lui-même (Brown, C. S., 2014).

Bien conscientes de cette problématique, la majorité des interlocutrices interviewées ont déclaré acheter des jouets autant dits de *filles* ou de *garçon* à leur enfant, et ce quel que soit leur genre.

Victoria explique par exemple que cela ne lui pose aucun problème que son fils aîné ait des Barbie.

Charlotte, de son côté, a tenu à ce que son fils reçoive une poupée pour l'anniversaire de ses un an. Mais, elle précise qu'elle voulait que ce soit une poupée garçon :

« Premier anniversaire, on lui a acheté une poupée petit garçon. Parce qu'on s'était renseigné aussi et on nous avait dit: faut pas non plus basculer du côté où il faut tout lui donner des trucs de filles quoi. Offrez-lui poupée. L'objet poupée est très chouette. Mais il faut qu'il puisse s'identifier à la poupée dont c'est une poupée garçon. Faut pas aller d'un extrême à l'autre non plus, ça reste un garçon. »¹⁷

Isabelle répète souvent à ses enfants que dire que les jouets sont pour les filles ou pour les garçons, cela n'a aucun sens.

Sophie fait également attention à casser les stéréotypes de genre quand il s'agit d'offrir des cadeaux à l'école :

« (...) parfois quand ils donnent des cadeaux à l'école, si elle a tiré le nom d'une petite fille, je ne vais pas aller forcément aller acheter des paillettes licornes. Si c'est un petit garçon, je ne vais pas aller forcément acheter une grosse voiture bleue hyper puissante. »¹⁸

Quant à **Masha**, elle essaye de proposer à ses enfants des jouets indépendamment du genre assigné au jouet, mais elle est souvent tiraillée entre offrir quelque chose qu'elle est sûre qu'ils vont aimer ou quelque chose qui un peu différent pour encourager une autre part d'eux. En définitive, elle se dit que le plus important c'est que ses enfants se rendent compte qu'ils ont le choix.

3.2.1.3 Entre discours et pratiques quotidiennes

Au-delà des vêtements et des jouets, pour la plupart des mères interviewées, la transmission des valeurs féministes à leurs enfants ne se fait pas à travers de grands discours, mais des petites touches par-ci par-là dans le quotidien.

Isabelle privilégie le médium de la discussion, notamment avec son fils qui pose beaucoup de questions. Elle explique qu'il lui a récemment demandé si « ça existe des hommes enceintes ? », ce qui a déclenché une discussion sur la transidentité. Par ailleurs, quand son fils veut écouter un épisode du podcast « Entrez dans l'histoire » dans la

¹⁷ [Charlotte, 10 avril 2025, entretien semi-directif]

¹⁸ [Christine, 7 mai 2025, entretien semi-directif]

voiture, elle impose que ce soit sur une histoire de femme. Côté dessins animés, elle ne contrôle pas ce qu'ils regardent parce qu'elle ne veut pas qu'ils se sentent exclus socialement, mais elle glisse des petits commentaires comme « *c'est embêtant parce que la fille est toujours en rose* ». C'est très important pour elle que son féminisme ne devienne pas « *dogmatique* » et que ses enfants restent libres ou non d'adhérer à ses valeurs. Elle précise tout de même que le respect et la bienveillance sont non négociables.

Charlotte, Alexandra, Sophie et Anne soulignent elles aussi que cette transmission de valeurs se fait au quotidien, sans trop y penser en amont.

Charlotte insiste auprès de ses enfants sur le questionnement des catégories *fille/ garçon*. Elle essaye de trouver des contre-exemples pour illustrer son propos, comme le fait que leur Papy porte des boucles d'oreilles et que donc les boucles d'oreilles ne sont pas que pour les filles.

Alexandra utilise également le contre-exemple pour déconstruire les catégories genrées.

Sophie, contrairement à Isabelle en ce qui concerne la télévision, essaye d'orienter ses filles vers des programmes avec des « *femmes vaillantes* » qui ont « *la main sur leur vie* ».

Anne parle souvent, mais « *par petites touches* » à ses enfants du féminisme, d'inclusivité, d'homosexualité ou encore de transidentité. Cela prend notamment la forme de commentaires par rapport à ce qu'ils regardent à la télévision :

« [Sa fille regarde des dessins animés Barbie] « *Mais tu sais, toutes les femmes elles sont pas comme ça, c'est une représentation complètement biaisée de la femme. Il y a des corps différents partout. Là, la femme elle est jeune, jolie, valide.* » [Sa fille lui répond] « *Oui c'est bon je sais, oui c'est bon je sais.* » »¹⁹

Cécile, Masha et Laure transmettent également leurs valeurs féministes par « *petites touches* », mais adoptent également des actions plus intentionnelles que l'on pourrait qualifier de politiques.

En effet, **Cécile** parle régulièrement des études qui sont faites en études de genre à son fils, notamment sur le fait que les hommes monopolisent les temps de parole dans les espaces mixtes. Par ailleurs, elle amène également le féminisme auprès de ses enfants à

¹⁹ [Anne, 3 avril 2025, entretien semi-directif]

travers des discussions où elle leur demande leur avis, elle ne veut pas prendre une posture de « professeure », car selon elle le féminisme est à lier avec la discrimination faite aux enfants qui ne sont pas considéré·e·s comme ayant des opinions dignes d’être partagées :

« [...] on les considère comme des petits machins en devenir, mais qui peuvent juste fermer leur bouche et qui doivent pas avoir d'avis et donc je pense que ça passe aussi par ça quoi, de leur laisser de l'espace pour s'exprimer, pour exprimer leurs émotions. »²⁰

De plus, elle emmène ses enfants dans des manifestations féministes.

Masha a également, pour la première fois, amené sa fille ainée (6 ans) à la manifestation du 8 mars pour la Journée internationale des droits des femmes, en lui disant qu’elles se rendaient à la « fête des femmes ». Elle ne se rappelle plus exactement les mots utilisés, mais elle pense lui avoir expliqué de cette manière :

« Dans le monde dans lequel on vit, et bien les hommes et les femmes ils ont pas les mêmes chances et les mêmes droits. Et du coup, c'est important de se battre pour qu'on ait les mêmes chances et les mêmes droits. »²¹

Par ailleurs, elle essaye de déconstruire les « normalités » de ses enfants, en expliquant par exemple qu’il existe de nombreuses façons d’être en couple, de faire famille, etc.

Enfin, **Laure** prend en charge l’instruction en famille de ses quatre enfants et veille à inclure dans ses leçons des thématiques féministes. À titre d’exemple, elle explique avoir travaillé avec iels sur les femmes artistes, sculptrices et peintresses du 19^e siècle. Cette thématique lui a permis d’aborder le processus d’oubli des femmes artistes. Par ailleurs, cette leçon a également été l’occasion de leur expliquer pourquoi elle ne leur parle pas de Picasso :

« On casse aussi. Enfin moi je suis très critique. Donc par exemple, Picasso on adore l'art, Picasso on n'en parle jamais. Enfin si, quand on en parle on dit c'est vraiment un gros connard quoi, on dit pas ça, on dit c'est vraiment un méchant Monsieur, il a été vraiment méchant avec les femmes, on s'en fout, on n'en parle pas. »²²

²⁰ [Cécile, 18 avril 2025, entretien semi-directif]

²¹ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

²² [Laure, 28 avril 2025, entretien semi-directif]

Elle tient aussi à ce que ses enfants soient conscient·e·s qu'il faut « *faire gaffe aux mecs* ». Elle et son mari ont donc eu une discussion avec elleux pour leur expliquer que « *ben en fait les hommes ils sont pas terribles donc faut faire attention* ». Par ailleurs, ses trois filles font également de l'aïkido pour apprendre à se défendre.

3.2.1.4 *Montrer l'exemple*

Pour plusieurs des mères interviewées, un des aspects de leur transmission de valeur se manifestait également dans le fait de montrer l'exemple à leurs enfants, notamment pour en ce qui concerne les normes de beauté corporelle.

Isabelle explique essayer d'incarner une forme d'exemple pour ses enfants. Elle raconte cette anecdote où son fils l'a reprise à la suite d'un compliment qu'elle lui a fait :

« Une fois [...], je lui ai fait un compliment sur son physique, il m'a regardé, il m'a dit « *Ouais, mais enfin t'es la première à dire que c'est pas important* ». »²³

Cécile relate qu'à la suite d'un commentaire de sa fille de deux ans qualifiant ses poils sous les bras de « *dégueulasses* » (habituellement, elle les rasait), elle a pris conscience que celle-ci ignorait que les femmes en avaient naturellement. Après avoir expliqué leur rôle protecteur, sa fille lui a demandé pourquoi elle les rasait, question qui l'a amenée à interroger sa propre pratique. Depuis, elle a choisi de les laisser pousser afin de lui donner l'exemple :

« *C'est vraiment un élément fondateur, quoi de se dire. Ok, même si j'essaye de lui dire qu'une femme peut faire ce qu'elle veut, ça marche pas tant que je lui montre pas l'exemple quoi.* »²⁴

Enfin, **Masha** remet également les normes de beauté en question, car elle considère qu'elle n'incarne pas le « *canon de beauté qui correspond à la féminité telle qu'elle devrait l'être* », notamment en ne se rasant pas. Elle explique que ne pas se raser est quelque chose qui n'est pas « *si évident* » pour elle, mais qu'elle revendique.

²³ [Isabelle, 10 juillet 2025, entretien semi-directif]

²⁴ [Cécile, 18 avril 2025, entretien semi-directif]

3.2.1.5 Focus sur le langage inclusif

« Apprends-lui à questionner les mots. Les mots sont le réceptacle de nos préjugés, de nos croyances et de nos présupposés » (Ngozi Adichie, C., 2017 : 38).

La plupart des interlocutrices essayaient également de parler de manière inclusive à leur enfant, avec des degrés d'aisance différents de l'une à l'autre.

Charlotte essaye de dire le féminin des mots, comme dire « copains » et « copines » et essaye de faire des questions ouvertes comme « tu es amoureux·euse de quelqu'un à l'école ? ». Elle rajoute qu'avec son fils, elle essaye aussi de contrebalancer les compliments sur sa force physique avec des compliments sur son courage, sa patience ou sa douceur, etc.

Alexandra et **Anne** font le même effort de féminiser certains mots, particulièrement les noms de métier, et elles essayent également de spécifier chaque fois amoureux/amoureuse.

Pour **Victoria**, qui essaye aussi de parler en « inclusif », l'objectif est que ses enfants apprennent à parler de cette manière. Elle explique que ce n'est pas toujours facile de repenser notre façon de parler au quotidien : « *C'est pas encore gagné parce que de toute façon c'est aussi un entraînement* ».

Cécile est très à l'aise avec le langage inclusif et se rend compte qu'elle ne doit plus y réfléchir, par exemple elle va spontanément dire « bonjour à tous·tes », ou « bonjour, tout le monde ».

Masha et **Laure**, ayant toutes les deux d'abord eu des filles, avaient au départ de leur maternité commencé à féminiser tout leur langage. Puis l'arrivée de leur fils a fait émerger une réflexion sur la place de leur garçon dans leur parole et elles ont donc décidé de parler de manière plus inclusive et plus nécessairement uniquement au *féminin*.

Laure explique qu'au-delà du langage parlé, elle conçoit toutes ses leçons en écriture inclusive et que ses enfants le vivent très bien et parlent exclusivement en « inclusif » :

« [...] eux naturellement, au pluriel, s'il y a des filles et des garçons, ils vont dire « iels » et je trouve ça fou et incroyable. »²⁵

²⁵ [Marie M., 28 avril 2025, entretien semi-directif]

3.2.1.6 Apprentissage du consentement

Pour la grande majorité des mamans interviewées, l'apprentissage du consentement et des parties intimes faisait partie intégrante des valeurs féministes qu'elles voulaient transmettre à leurs enfants.

En effet, comme l'expliquent Amandine Hancewicz et Manuela Spinelli (2021 : 98), « nommer, c'est faire exister. Et faire exister permet de mieux connaître, de mieux comprendre ». Apprendre aux enfants à nommer leurs parties intimes permet d'aller à l'encontre de l'invisibilisation et du tabou et rend de fait les enfants moins vulnérables.

Cet apprentissage du consentement se manifeste pour beaucoup de ces mères en demandant à leurs enfants si elles peuvent leur donner un bisou, des chatouilles ou un câlin, en respectant leur « non » éventuel et également en ne les forçant jamais à donner des bisous ou des câlins à d'autres personnes si iels n'en ont pas envie.

Masha précise qu'avec son fils de 3 ans, elle lui demande si elle peut lui donner un bisou, qu'il dit souvent « non » et parfois « oui », et elle lui demande de préciser où il veut son bisou :

« [...] donc je lui demande si tu peux faire un bisou souvent il me dit non, mais parfois il me dit oui et du coup je lui demande des précisions quoi vraiment. Comme dans les milieux SexPo²⁶ et donc « d'accord tu veux un bisou, où est-ce que tu veux un bisou ? » Et alors il me dit là, là, là, là, là. Et il me montre son ventre et tout, c'est trop drôle quoi. C'est trop mignon. »²⁷

Charlotte essaye d'apprendre la notion d'intimité à son fils :

« Il a eu sa période nudiste, donc il voulait se promener tout nu. « Samuel, c'est ton zizi, ça t'appartient, mais tu peux pas comme ça nous le montrer. On n'a pas envie de voir ton zizi. Ça t'appartient si tu as envie de le regarder, tu as tout à fait le droit. » [Samuel quitte la pièce] « Et qu'est-ce que tu fais ? » [Samuel lui répond] « Ben je vais regarder mon zizi ». »²⁸

²⁶ Le mouvement SexPo ou Sex-Positif est « un courant social et culturel qui promeut une vision positive et inclusive de la sexualité. Il vise à déconstruire les tabous, les stigmates et les normes oppressives liés à la sexualité, tout en encourageant l'éducation, le consentement, la diversité et le bien-être sexuel ». Source : <https://nouveauxplaisirs.fr/le-mouvement-sexpo/49945>

²⁷ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

²⁸ [Charlotte, 10 avril 2025, entretien semi-directif]

Pour **Isabelle**, cette éducation au consentement, à la sexualité et au rapport au corps est très importante, particulièrement pour son fils, parce qu'il est « *hors de question qu'il fasse n'importe quoi* ». Elle trouve également primordial que ses enfants connaissent les mots « vulve » et « pénis ».

Pour **Sophie**, une discussion avec une collègue a été déterminante. Sa collègue lui a expliqué qu'elle enseigne à son enfant qu'un secret demandé par un adulte doit être immédiatement confié à un parent. Depuis, Sophie rappelle régulièrement à ses enfants que leur corps leur appartient et que nul n'a droit d'y toucher.

Alexandra aussi tient régulièrement à rappeler à ses filles que personne n'a le droit de les toucher. Elle fait ses piques de rappel notamment avant les séjours en dehors de la maison :

« Un peu la mettre en garde quand elle a fait ses premiers stages, quand elle est partie en classe verte, là récemment, de lui réexpliquer des choses qu'on leur dit depuis qu'elles sont toutes petites : que personne n'a le droit de les toucher et qu'est-ce que c'est les parties intimes »²⁹.

Laure explique que dans sa famille, son frère ayant du mal à respecter les limites de chacun·e, très tôt, elle a appris la phrase « *pour faire un câlin, il faut être deux* ». Elle enseigne aujourd'hui cette phrase à ses enfants.

Ces mères s'aident également de ressources pour discuter de ces questions avec leurs enfants. La moitié de celles-ci ont expliqué avoir acheté (ou vouloir le faire) le livre de l'autrice Charline Vermont *Corps, amour, sexualité. Les 120 questions que vos enfants vont vous poser*, paru en 2022 (édition augmentée).

Anne explique qu'elle a acheté ce livre parce que sa fille se pose beaucoup de questions sur le sujet et elle veut que ses enfants se sentent armé·e·s pour savoir ce qui « *est ok ou pas* ».



Figure 1 : « Corps, amour, sexualité. Les 120 questions que vos enfants vont vous poser » de Charline Vermont

²⁹ [Alexandra, 14 mai 2025, entretien semi-directif]

3.2.1.7 Place à l'émotion

Plusieurs des mères interviewées ont également témoigné que, au-delà de l'éducation féministe, elles essayent également de pratiquer l'éducation dite *positive* et *bienveillante*.

Les psychologues Véronique Rouyer et Chantal Zaouche-Gaudron (2006) vont dans leur sens, car elles expliquent en effet que les réactions de tristesse sont mieux tolérées chez les filles et l'expression de la colère est plus acceptée chez les garçons. Par ailleurs, les parents ont tendance à parler plus souvent des émotions avec leurs filles qu'avec leurs fils.

Victoria considère que pratiquer l'éducation positive et le fait qu'elle veuille que son fils puisse librement exprimer ses émotions, pleurer notamment, relève d'une démarche féministe.

Elle explique qu'elle essaye également de l'éveiller à la beauté des choses :

« C'est que ce que je fais avec Simon, qui est du coup un peu plus on pourrait dire « féminin », c'est qu'il y a plein de choses que je trouve belles et que je lui montre que c'est beau. Et maintenant par exemple les fleurs, quand il voit des fleurs, il dit « belles fleurs » et j'aimerais trop qu'il continue quoi. »³⁰

Cécile explique que son fils pleure beaucoup et exprime ses émotions fortement. De plus, elle reprend les personnes qui disent à son fils de ne pas pleurer, tout en trouvant inconfortable que le faire remarquer.

3.2.2 La charge parentale

Comme expliqué précédemment, les parents interviewés dans le cadre de ce mémoire sont toutes des femmes. Par ailleurs, elles ont pour la plupart toutes expliqué qu'au sein de leur foyer, elles avaient majoritairement la charge de la transmission des valeurs féministes aux enfants.

Pourtant, d'après Marie Duru-Bellat (2017), le père joue un rôle primordial dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant et il est souvent le garant de la différenciation *filles/garçons*, en exerçant « le plus de pressions pour une conformité aux rôles de sexe, particulièrement avec leurs fils » (Duru-Bellat, M., 2017 : 41).

³⁰ [Anaïs, 3 juin 2025, entretien semi-directif]

Cette section s'intéressera sur la vision de ces mères quant au rôle que joue leur partenaire.

Une bonne partie d'entre elles expliquent que leur partenaire ne s'implique pas vraiment dans la transmission des valeurs féministes, mais les partagent et les soutiennent dans ce travail éducatif.

C'est le cas d'**Anne**, qui explique que son mari est « *moins à fond là-dessus* », mais la soutient dans ce qu'elle explique aux enfants.

Alexandra considère que son compagnon est tout aussi engagé sur la question et il la reprend d'ailleurs parfois dans ce qu'elle dit à ses filles, notamment sur la féminisation des mots.

Masha estime que son compagnon est « *moins attentif* », mais se réjouit d'incarner un « *modèle inversé* » : elle est celle qui travaille le plus et contribue le plus financièrement, tandis qu'il s'occupe un peu plus des enfants et prépare les repas quotidiens. Elle reconnaît toutefois assumer encore une part importante de la charge mentale.

Laure explique que le féminisme intéresse son mari plus théoriquement que pratiquement. Elle pense que cela est dû aux privilèges dont il jouit en tant qu'homme.

De plus, son mari est régulièrement encensé par leurs proches pour le travail parental qu'il fait et elle pense que cela lui donne l'impression d'être « *hypervoyant* » :

« [...] parce qu'il est entouré de gens qui le disent. « *Quoi, tu te lèves la nuit ?* » « *Quoi, tu gardes les quatre enfants ? Waouh* », « *Tu ne demandes pas d'aide quand tu gardes les quatre enfants ?* » Et donc bah il a l'impression d'être hypervoyant et régulièrement je lui rappelle qu'il est juste borgne en fait et qu'il y a encore une vraie marge à faire pour se battre contre la charge mentale et le patriarcat. »³¹

Charlotte aime que son compagnon arrive à se détacher du regard des autres et soit un « *je-m'en-foutiste en chef* » et que cela lui importe peu si leurs fils portent des habits de fille, etc. Par ailleurs, il est tout à fait aligné avec ses valeurs féministes.

Victoria estime être la principale à veiller à la transmission de ces valeurs, son mari n'étant pas toujours « *aussi féministe* » qu'elle. Si elle juge l'organisation des tâches ménagères et parentales équilibrée, elle observe toutefois que son mari réagit plus

³¹ [Laure, 28 avril 2025, entretien semi-directif]

difficilement qu'elle au fait que leur ainé aime s'habiller en « *rose paillette* ». Sans l'en empêcher, il a déjà exprimé trouver « *bizarre* » de le voir en robe, ce que Victoria interprète comme une remise en question de sa propre identité.

Cécile est quant à elle dans une situation totalement différente des autres mères interrogées. À la suite de 13 ans de violences conjugales, elle s'est séparée du papa de ses enfants qui instrumentalise aujourd'hui le féminisme pour la faire souffrir, car il sait que c'est un enjeu important pour elle. À titre d'exemple, il exige que leur fils qui n'aime pas le foot en fasse pour devenir « *fort* » et « *viril* ». Elle souligne que c'est d'autant plus mesquin que son ex n'aime pas le foot :

*« Il a complètement retourné sa veste parce qu'il sait que c'est un levier pour me faire péter un câble. Aujourd'hui, la violence conjugale, elle s'exerce d'une manière différente, mais elle s'exerce avec le levier des enfants, ce qui est atroce. »*³²

3.3 La littérature jeunesse comme outil de transmission

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de mettre l'accent sur la littérature jeunesse et son rôle dans la socialisation genrée des enfants. À la fois récréative et éducative (Connan-Pintado, C., 2019), elle façonne les représentations sexuées de notre société. Ce chapitre examinera donc ce rôle ainsi que les livres, techniques et ressources mobilisées par les mères interviewées pour contrer la binarité et les stéréotypes de genre.

3.3.1 Espace de socialisation et de transmission

Les livres pour enfants sont depuis longtemps considérés comme plus nobles que les supports télévisuels et occupent une place de choix dans les foyers et au sein des établissements scolaires (Dafflon Novelle, A., 2006).

Par ailleurs, ils sont également considérés comme contribuant au bon développement des enfants :

« Ils enrichissent leur langage, mais aussi la connaissance et la maîtrise des émotions ; ils contribuent à la socialisation, ils développent l'imagination, la curiosité, la créativité... mais ils sont aussi médiateurs, ils véhiculent donc

³² [Cécile, 18 avril 2025, entretien semi-directif]

des messages, des valeurs, des représentations du monde et de la société. »
(Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021 : 173).

À travers les narrations qui peuvent transporter les enfants et aux émotions qu'ils suscitent, les livres peuvent favoriser l'intériorisation des normes (Reeb, L., *et al.* (2018) ; Brugeilles, C., *et al.*, 2002), et de ce fait des représentations parfois plus sexuées et stéréotypées que la réalité elle-même, en gommant la complexité du monde qui nous entoure (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021).

3.3.1.1 État des lieux de l'offre éditoriale aujourd'hui

Nous avons vu dans la section précédente que la littérature jeunesse est vectrice de valeurs, mais également de représentations.

Dès 1949, Simone de Beauvoir dénonçait déjà les modèles féminins présents dans la littérature destinée aux jeunes filles :

« [...] dans les contes, on voit le jeune homme partir aventureusement à la recherche de la femme, il pourfend des dragons, il combat des géants ; elle est enfermée dans une tour, un palais, une caverne, enchaînée à un rocher, captive, endormie, elle attend. Un jour, mon prince viendra... » (de Beauvoir, S., 1949 : 44).

Qu'en est-il de la situation aujourd'hui ? Dans quelle mesure la littérature jeunesse relaye encore des stéréotypes de genre et des représentations sexistes ? C'est à cette question que va s'intéresser cette section.

Des chercheuses (Brugeilles, C., *et al.* 2002 ; Cromer, S., 2010 ; Dafflon Novelle, A., 2006) se sont penchées sur cette question et il semblerait que les albums jeunesse présentent aux enfants une vision très sexuée du monde.

Avant toute chose, il est intéressant de souligner qu'il est très rare de trouver des personnages non binaires dans la littérature jeunesse, la binarité *homme/femme* et *filles/garçons* semble encore diviser l'humanité (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021).

Ensuite, d'un point de vue quantitatif, les héros y sont deux fois plus présents que les héroïnes. Cette asymétrie se creuse encore davantage quand on se penche sur les personnages animaux ou sur les personnages adultes. Par ailleurs, les personnages secondaires sont majoritairement également masculins (Dafflon Novelle, A., 2006).

En ce qui concerne les couvertures, les garçons y sont plus présents, leur prénom est plus souvent nommé dans le titre des ouvrages et les héros garçons ont plus souvent droit à une série de plusieurs albums (Dafflon Novelle, A., 2006).

D'un point de vue qualitatif, l'état des lieux n'est pas non plus en faveur des filles et des femmes.

Les filles et les femmes sont clairement identifiées à l'aide d'attributs dits *féminin*, tels que des traits corporels (seins, grossesse), des vêtements (robes ou jupes) et des accessoires (bijoux, pince pour les cheveux, etc.). A contrario, les hommes et les garçons ne relèvent que de peu ou pas d'attributs dits *masculin* (la barbe et la moustache sont utilisées de manière discontinue). En ce qui concerne les personnages animaux féminins, elles se voient attribuer des caractéristiques physiques humaines sexuées telles que des cils, de la poitrine ou du rouge à lèvres (Dafflon Novelle, A., 2006).

Comme l'explique Sylvie Cromer (2010 : 109) : « Le masculin n'est pas identifié en tant que tel : il *est*. ». Cette sociologue explique que la littérature met en scène un masculin à prétention universelle, il est le « neutre », le « par défaut », déclinant de ce fait le féminin comme sous-catégorie du masculin (Cromer, S., 2010).

Par ailleurs, les personnages masculins portent plus souvent des habits professionnels et des lunettes, symbolisant l'exercice d'une profession, de l'autorité ou de l'intelligence. Les femmes portent davantage des habits adaptés aux travaux domestiques tels que le tablier (voir la figure 5 ci-dessous).

Les rôles des personnages sont également empreints de stéréotypes de genre fidèles à l'opposition des dimensions suivantes : pour les femmes, l'intérieur, le privé et la passivité et pour les hommes, l'extérieur, le public et l'actif (Dafflon Novelle, A., 2006).

Quand les personnes sont représentées dans la sphère privée, tel que dans la Figure 5 ci-contre, les femmes sont plus souvent mises en scène en train de faire les tâches domestiques ou parentales, tandis que les pères sont davantage représentés dans des activités



Figure 2 : Illustration extraite du livre « Chevalier Chouette » de Christopher Denise (2022).

récréatives ou de détente (sport, jeux, lecture, télévision, etc.) (Dafflon Novelle, A., 2006).

En ce qui concerne les professions des adultes, les stéréotypes genrés sont également présents. Les femmes sont principalement représentées en tant que mères et quand elles ont une profession, c'est le plus souvent comme institutrice, dans le domaine du *care* ou de la vente. De plus, il est rare que les personnages féminins soient à la fois mère et exerçant un métier, contrairement aux personnages masculins qui sont plus nombreux à cumuler un rôle de père avec une profession (Dafflon Novelle, A., 2006).

Lorsque l'on se penche sur les enfants, si les filles jouent autant que les garçons, celles-ci sont plus souvent représentées en train de faire des tâches domestiques et les garçons font plus d'activités à l'extérieur, sportives notamment, ils se disputent plus et sont plus souvent mis en scène en train de faire des bêtises (Dafflon Novelle, A., 2006).

Par ailleurs, en ce qui concerne les relations entre les personnages, ce sont les hommes et les garçons qui bénéficient le plus des interactions avec les autres personnages. Les filles ont peu de relations directes avec d'autres adultes et leur lien entre elles est quasiment inexistant (Cromer, S., 2010).

En ce qui concerne les personnages d'animaux humanisés, ces stéréotypes sont encore plus marqués. Les héros masculins incarnent le plus souvent des animaux puissants (tels que l'ours, le loup ou le lion) ou d'autres créatures très présentes dans l'imaginaire des enfants (comme le lapin). Quant aux personnages féminins, elles vont davantage s'incarner sous les traits d'insectes ou de petits animaux (Dafflon Novelle, A., 2006).

Il est également intéressant de relever que ce déséquilibre de représentation entre les personnages masculins et féminins est différent et évolue en fonction des âges ciblés. Plus l'âge ciblé augmente, plus l'écart diminue et il finit par s'inverser à partir de neuf ans (Dafflon Novelle, A., 2006). En effet, avant neuf ans, ce sont principalement les adultes qui choisissent les livres pour les enfants, et ceux-ci sont touché·e·s par un biais qui est que les filles auraient plus facile à s'identifier à des personnages masculins (perçu comme la neutralité) que l'inverse. Il est donc *logique*, d'un point de vue commercial, de présenter davantage de héros masculins. Cependant, étant donné qu'à partir de neuf ans, les filles lisent plus que les garçons, cette tendance s'inverse à des fins commerciales (Dafflon Novelle, A., 2006).

Au-delà des aspects sexistes présents dans la littérature jeunesse, Carole Brugeilles (2010) souligne également une uniformisation spatio-temporelle des ouvrages jeunesse. En effet, les histoires se passent en majorité dans le milieu rural (sans pour autant représenter des paysan·ne·s) ou à l'intérieur d'une maison. Les personnes ne portent pas ou peu de marques culturelles ou sociales et les récits se passent majoritairement à l'époque actuelle dans des décors sans marquage géographique.

Mondialisation oblige, cette neutralisation permet de vendre les ouvrages à travers le monde et, pour en faciliter l'exportation, évacue toute référence sociale, culturelle, historique ou géographique : « On aboutit à la représentation d'un monde fixe, neutre, rassurant, support possible d'une moralisation, et à l'inculcation de règles qui en deviennent atemporelles et universelles. » (Brugeilles, C., *et al.*, 2022 : 272).

Nous pouvons donc constater que la littérature pour enfants reste largement imprégnée de stéréotypes de genre. Mais quel impact ces représentations et stéréotypes ont-ils sur les jeunes lecteur·rice·s ?

Selon le linguiste Max Butlen, les stéréotypes nourrissent « les préjugés qui alimentent l'incompréhension, le mépris et les tensions entre individus ou entre groupes sociaux » (Butlen, M., 2005 : 47).

Quand un enfant est face à des représentations et stéréotypes, iel va tenter d'en dégager une norme qu'iel va associer soit à la masculinité, soit à la féminité, développant de ce fait son identité sexuelle (Dionne, A. M., 2009), leur laissant peu de latitude pour se construire en dehors de cette norme, en dehors de ces codes genrés (Dafflon Novelle, A., 2010).

Ces stéréotypes de genre ont des impacts très concrets sur la vie des enfants. À titre d'exemple : « des filles âgées de 9 à 10 ans ayant lu des histoires présentant des portraits non traditionnels de femmes se projettent davantage dans des activités et professions non stéréotypiquement féminines que les filles à qui des portraits traditionnels de femmes ont été présentés » (Dafflon Novelle, A., 2006 : 318).

À travers une multitude de petites touches, les stéréotypes et les écarts de représentations s'accumulent, précisant les rôles féminins et masculins et contribuant à l'intériorisation et à la reproduction des normes de genre (Brugeilles, C., *et al.*, 2002).

L'autrice Rudine Sims Bishop (1990) avait conceptualisé ce besoin de représentativité dans la littérature jeunesse à travers l'idée de livre-miroir et de livre-fenêtre. L'autrice souligne que chaque enfant devrait avoir accès à des livres-miroirs, reflétant son identité, sa culture, son vécu, ainsi qu'à des livres-fenêtres, permettant à l'enfant de découvrir d'autres manières d'habiter le monde, d'autres cultures et d'autres réalités (Tschida, C. M., *et al.*, 2014).

Si à l'époque, elle avait conçu cette expression pour mettre en avant la nécessité que des enfants afro-américain·e·s puissent se retrouver dans la littérature, ce concept peut également être étendu à bien d'autres cas de figure, et notamment en ce qui concerne la représentativité de personnages féminins, de personnes LGBTQIA+, etc.

3.3.1.2 Critères de sélection

Cette section vise à analyser les critères mobilisés par les participantes de cette étude pour sélectionner les ouvrages destinés à leurs enfants. Ces choix reflètent une conscience affirmée de l'importance de la représentativité et des effets des stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse.

Alexandra par exemple, pour qui les livres ont pour vocation « *d'éveiller la conscience des plus jeunes* », recherche des livres qui vont transmettre de « *belles valeurs* » et éviter ceux qui reproduisent les stéréotypes de genre.

C'est aussi le cas d'**Hélène** qui recherche des livres avec des valeurs féministes ou des valeurs inclusives. Elle recherche également des livres qui abordent la thématique de l'écologie.

Masha recherche des livres qui montrent « *d'autres voies, d'autres réalités* », ou « *travaillés avec une vision féministe* ». Elle trouve que ce n'est pas toujours évident de trouver de telles références, qu'elle se sent souvent perdue dans les librairies face au choix énorme.

Laure essaye d'avoir une approche plus exhaustive, en souhaitant que soit présent dans la bibliothèque de ses enfants au moins un livre sur toutes les réalités possibles : sur les différents schémas familiaux, sur l'homosexualité entre deux filles, entre deux garçons, sur la transidentité, etc. Elle explique qu'elle se renseigne sur les réseaux sociaux auprès

des personnes concernées, qui souvent partagent des ressources riches et notamment pour les enfants.

La thématique avec laquelle elle a eu le plus de mal à dénicher un livre fut la transidentité, car elle voulait que cela soit abordé joyeusement, or elle trouvait majoritairement des livres où la transidentité était abordée sous le prisme de la souffrance. Elle a fini par tomber sur le livre *Le coq qui voulait devenir poule*, de Carine Paquin & Laurence Dechassey, paru en 2019 aux Éditions Michel Quintin



Figure 3 : « Le coq qui voulait être poule » de Carine Paquin & Laurence Dechassey

Pour **Anne** aussi la représentativité dans les livres pour enfant est très importante, elle recherche des livres avec des panels de personnages diversifiés. Par ailleurs, elle cherche également des livres avec des personnages féminins forts, « *badass* ». Souvent, elle demande conseil dans les « *bonnes* » librairies.

Cécile explique que lorsque ses enfants étaient petit·e·s, elle faisait une sélection et cherchait des livres sur la transidentité, sur les stéréotypes de genre et également des livres écrits par des femmes. Elle trouvait ses références via le bouche-à-oreille ou en suivant des comptes Instagram, comme celui de « Petites lectures inclusives », qui s’est spécialisé sur ces questions. Cependant, aujourd’hui, ses enfants sont plus grand·e·s, et c’est donc eux qui décident majoritairement ce qu’iels lisent.

3.3.1.3 Livres « ressources » et ouvrages « phares »

Cette section propose un panorama de la production contemporaine en matière de littérature jeunesse inclusive ou anti-sexiste. L’analyse s’appuie sur la catégorisation proposée par la chercheuse en littérature Priscille Croce (2024) dans son ouvrage *Où sont les albums jeunesse anti-sexistes?*, à laquelle sont intégrés les livres cités par les participantes comme ressources féministes ou inclusives.

La première catégorie identifiée par Croce regroupe les albums abordant une thématique anti-sexiste, cherchant explicitement à déconstruire les stéréotypes de genre. Selon l’auteure, ces ouvrages adoptent le contre-pied du stéréotype initial afin de provoquer une réaction, susciter une réflexion et attirer l’attention sur le biais de départ.

Toutefois, deux écueils majeurs persistent. Premièrement, l'objectif n'est pas que le contre-stéréotype se substitue au stéréotype, au risque d'instaurer une nouvelle norme ou hiérarchisation genrée (Croce, 2024). Deuxièmement, comme le souligne la chercheuse Julie Fette (2018), les ouvrages recourant à ce procédé ne sont pas exempts de reproduire, à leur tour, d'autres stéréotypes de genre. En définitive, il est illusoire de penser trouver un album totalement dépourvu de représentations genrées.

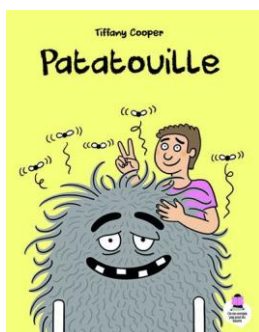


Figure 4 : « Patatouille » de Tiffany Cooper

Dans cette catégorie, **Masha** a entre autres cité l'album *Patatouille* de Tiffany Cooper, paru en 2023 aux Éditions, On Ne Compte Pas Pour Du Beurre.

Dans cet ouvrage, Solal rencontre un drôle de monstre qui a des idées arrêtées sur comment devrait se comporter un garçon. Solal va aider Patatouille à se défaire de ses représentations.

De son côté, **Alexandra** a partagé le livre *Pas de poules mouillées dans le poulailler* de Christian Jolibois & Christian Heinrich, paru en 2012 aux Éditions Pocket Jeunesse. Il raconte les aventures de poules qui sont laissées seules au poulailler et qui, malgré les apparences, vont réussir à vaincre les fouines qui viennent voler les œufs.

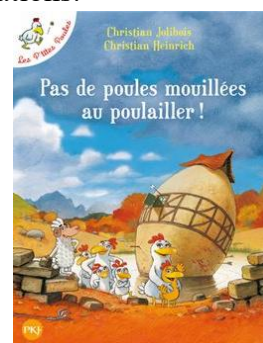


Figure 5 : « Pas de poules mouillées au poulailler » de Christian Jolibois & Christian Heinrich.

Dans cette catégorie de livres anti-sexistes, Priscille Croce met en avant



Figure 6 : « Ni poupées ni superhéros ! » de Delphine Beauvois & Claire Cantais.

une sous-catégorie : les albums manifeste. Ce sont des ouvrages qui n'ont pas de récits à proprement parler, mais qui portent en leur sein des déclarations fortes sur les stéréotypes de genre et sur l'égalité femme/homme.

Dans cette sous-catégorie de livres manifeste, **Anne** a partagé le livre *Ni poupées ni superhéros !* de Delphine Beauvois & Claire Cantais, paru en 2015 aux Éditions La Ville Brûle. Ce livre est un manifeste déconstruisant les stéréotypes de genre.

La deuxième catégorie proposée par Priscille Croce (2024) regroupe les ouvrages proposant des personnages ne correspondant pas aux normes genrées.

Les livres de cette catégorie ne s'opposent pas ouvertement aux normes sexistes, mais proposent des représentations non normées qui sont banalisées à travers le texte ou l'image.

Hélène a découvert le livre *Autant de familles que d'étoiles dans le ciel* à la bibliothèque et l'a acheté rapidement après. Elle apprécie dans cet ouvrage non seulement le fait que cela représente différents schémas familiaux, mais également qu'il soit écrit en écriture inclusive. Ce livre est écrit par Emilie Chazerand et Clémence Sauvage et est paru en 2024, aux Éditions La Ville Brûle.



Figure 7 : « *Autant de familles que d'étoiles dans le ciel* » de Emilie Chazerand & Clémence Sauvage



Figure 8 : « *Julian est une sirène* » de Jessica Love.

Masha a énuméré une longue liste d'album pouvant rentrer dans cette catégorie. Notamment, *Julian est une sirène* de Jessica Love, paru en 2020 aux Éditions Pastel - Écoles des Loisirs. Ce livre raconte l'histoire de Julian, un petit garçon qui va se déguiser en sirène pour le carnaval.

Elle a également expliqué avoir voulu trouver un ouvrage mettant en scène un couple de femmes à la suite d'une réflexion de sa fille sur le fait que « *les filles aiment forcément les garçons* ». Elle a trouvé le livre *Anémone et Sylvia* de Jenny Jordahl, paru en 2024, aux Éditions Talents Hauts. Ce livre raconte l'histoire d'Anémone, une sirène et de Sylvia, une elfe, qui vont se rencontrer et tomber amoureuses.

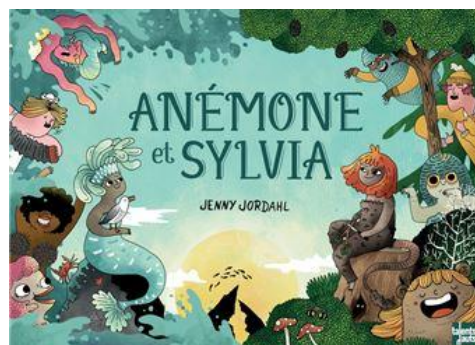


Figure 9 : « *Anémone et Sylvia* » de Jenny Jordahl

Enfin, la dernière catégorie regroupe des ouvrages ou des personnages qui bousculent le système hétéropatriarcal ou vivent en dehors de celui-ci (Croce, P., 2024).

L'autrice Priscille Croce (2024) explique que ces ouvrages sont rares et de fait aucun des livres cités par les interlocutrices interviewées ne semblait rentrer dans cette catégorie.

3.3.2 Composer avec l'existant – entre bricolages et stratégies

Au-delà des ouvrages anti-sexistes, se pose la question de la manière dont les interlocutrices réagissent face aux livres pouvant être considérés comme « problématiques » en raison des stéréotypes de genre qu'ils véhiculent. Cette section s'attache à analyser leurs stratégies et positionnements à cet égard.

3.3.2.1 *S'adapter*

Une des premières méthodes employées par les mères interrogées pour « contourner » des passages jugés sexistes dans les ouvrages est de les adapter au fur et à mesure de la lecture.

Face à des stéréotypes de genre, **Charlotte** essaye de glisser des petites phrases dans sa lecture pour ouvrir les possibles. Par exemple, lorsque dans un livre c'est la maman qui cuisine, elle va rajouter « *et d'ailleurs le lendemain c'est au tour du papa* ».

Hélène modifie aussi les textes au fur et à mesure. Elle explique par exemple qu'elle va lire « *humain préhistorique* » au lieu de « *homme préhistorique* ».

Du côté de **Victoria**, lisant un livre où l'enfant animal doit retrouver sa maman, elle dit maintenant « *parent* » à la place de « *maman* », et parfois elle dit également « *papa* ».

Cécile utilisait également cette technique quand ses enfants étaient petit·e·s :

*« Quand les histoires qu'on lisait [...] étaient pas inclusives, je les changeais. Alors ça marche hyper bien, tant qu'ils savent pas lire. À partir du moment où ils savaient lire bah ils étaient là « Mais maman. Pourquoi tu lis pas ce qui écrit ? » J'étais là, ben en fait heu ... Parce qu'en fait après ça ouvre des discussions. »*³³

3.3.2.2 *Le livre comme outil de dialogue*

Dans son enquête auprès de mères féministes, Fiona Joy Green (2006) souligne que ses interlocutrices encouragent souvent leurs enfants à développer une pensée critique sur ce qui leur est donné de voir, ou de lire, les incitant à exprimer leurs expériences à travers un dialogue respectueux de la parole de chacun·e.

³³ [Cécile, 18 avril 2025, entretien semi-directif]

Dans cette section, nous constaterons que c'est exactement ce que font les mères interrogées, les livres peuvent également être des portes d'entrée pour des discussions, des débats, en les confrontant notamment à d'autres livres (Butlen, M., 2005).

C'est également le point de vue de **Laure** qui considère que le livre est un support. Aujourd'hui elle filtre un peu moins qu'avant ce qui rentre dans la bibliothèque de ses enfants, parce que certains livres qui ne lui convenaient pas ont permis de chouettes discussions avec ses enfants.

C'est aussi le cas de **Sophie** qui laisse ses filles choisir ce qu'elles veulent à la bibliothèque et elle prend le temps de débriefer avec elles après quand certains livres sont hyper stéréotypés.

Anne adopte la même démarche que Sophie, elle n'empêche pas de lire, mais aime bien décortiquer leurs lectures avec ses enfants.

Charlotte explique qu'elle n'est pas du tout pour la « *cancel culture* » et qu'elle préfère contextualiser :

« Par ce que je pense que c'est pas en mettant sous le tapis que va changer des choses, mais c'est plutôt en contextualisant et en se rendant compte qu'on va changer les mentalités. »³⁴

Quant à **Cécile**, comme expliqué précédemment, ce sont maintenant ses enfants qui choisissent leurs lectures, mais elle pense que toutes les discussions qu'ils ont eues ensemble portent leurs fruits. En effet, sa fille lit actuellement une série que Cécile considère comme « *super hétéronormée* » et « *grossophobe* », et elle explique que sa fille repère les éléments problématiques et vient lui en parler.

3.3.2.3 Les livres rejetés

Bien que la majorité des interlocutrices souhaitent pouvoir discuter de livres stéréotypés avec leurs enfants, certains livres sont en revanche trop en opposition avec leurs valeurs et sont donc évincés.

Sophie explique avoir caché un livre qu'elle trouvait trop stéréotypé. Elle ne se souvient plus du titre, mais se rappelle que la mère dans ce livre faisait toutes les tâches ménagères et en plus criait sur ses enfants qui étaient ensuite consolés par leur père.

³⁴ [Charlotte, 10 avril 2025, entretien semi-directif]

Alexandra a également « *discrètement* » retiré des livres de la bibliothèque de ses filles, et ce, bien que ces ouvrages étaient adorés par celles-ci. Elle explique que certains *T'choupi* et *Martine* étaient vraiment trop stéréotypés.

Masha a déjà refusé de lire certains livres que ses enfants ont empruntés à la bibliothèque, elle pense notamment à la collection *Juliette*, qu'elle trouve « hyper stéréotypée » :

*« Enfin moi, ça le fait que ce soit tellement stéréotypé, ça me donne envie de gerber. Enfin genre ça me met en rage quoi, mais alors que Lucie, elle kiffe. [...] Mais moi ça m'énerve parce que je trouve ça tellement enfermant quoi en fait [...] Je dis non. Enfin, genre les petites filles, elles ont le droit d'aimer d'autres choses que le rose et les princesses et ça m'énerve que ce soit toujours pareil [...], que ce soit toujours lié à l'apparence, et cetera. Mais elle, elle comprend pas vraiment pourquoi ça me met hors de moi ».*³⁵

Hélène a quant à elle mis un des livres que son fils avait reçu dans une boîte à livres. Ce livre raconte l'histoire de trois oursons qui posent des questions à leurs parents le soir. L'une des questions est « Est-ce que je suis ta préférée alors que je suis une fille ? » et elle trouvait que « *c'était pas possible* » et trop dégradant pour les femmes.

Laure a également aussi écarté des livres lorsque le « *message ne convenait pas* ». Elle pense notamment à la collection *P'tit garçon* aux Éditions Fleurus, qu'elle trouve trop stéréotypée.

De son côté, **Cécile** explique que quand un livre la dérange, elle ne le met pas à donner, mais le jette, car elle ne veut pas qu'il atterrisse dans un autre foyer. Elle a entre autres jeté des livres transphobes, grossophobes et des livres des Éditions Fleurus qu'elle qualifie de « *très très réac'* », qui véhiculaient selon elle des représentations très sexistes. Elle s'est également débarrassée de certains *T'choupi* et de certains *Babar*.

Enfin **Charlotte** explique que lorsque son aîné était petit, elle a voulu faire lui écouter des histoires audios sur des vinyles de son enfance et elle s'est rendu compte que certaines histoires étaient sexistes ou racistes et elle les faisait donc « *disparaître* ».

³⁵ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

Il est intéressant de relever que mis à part les histoires précédemment citées, une catégorie de livres est écartée par près de la moitié des mères interrogées, il s'agit des histoires *Disney*.

La chercheuse Sarah Lasri (2020) a en effet mis en évidence que les *Disney* transmettent des messages pouvant être jugés comme sexistes. En effet, dans ces récits, et particulièrement les plus anciens, les femmes sont le plus souvent représentées comme naïves et en détresse et par ailleurs la beauté semble un aspect essentiel pour trouver l'amour. De plus, la lutte contre les *méchant·e·s* nécessite presque obligatoirement la force (sous forme physique ou d'agilité) et enfin un simple baisé suffit pour que deux personnes passent d'inconnu·e·s à amoureux·ses.

Comme le souligne les autrices Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021 :180) : « l'univers des contes de fées est un univers hétéro-normatif, où le mariage est la seule issue concevable pour une femme. »

C'est d'ailleurs précisément ce que reproche **Victoria** et ce pour quoi elle ne veut pas que son fils regarde ou lise les « *vieux Disney* » :

« [...] la femme attend son prince charmant pour être heureuse, ne fait rien de sa vie. Ouais, a besoin d'être sauvée par un homme. Et je pense que moi enfin, j'ai été vraiment élevée dans cette culture là et j'étais fan des princesses et c'est un peu un problème [...] J'avais une attente, je pense irréelle de ce qu'est l'amour. »³⁶

Tout comme Victoria, **Masha** remet en question les représentations « *des relations romantiques hyper classiques* » véhiculées dans les *Disney* :

« Genre c'est l'homme de ma vie, on va passer toute notre vie ensemble. [...] c'est pas valable dans tous hein, mais quand même. La position de la femme, plutôt passive, qui se fait secourir par l'homme. Ouais, ça, ça me dérange ouais »³⁷

³⁶ [Victoria, 3 juin 2025, entretien semi-directif]

³⁷ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

3.4 Entre engagement et contradiction

Après avoir examiné les pratiques éducatives mises en œuvre par les interlocutrices pour transmettre leurs valeurs féministes, avec un accent particulier sur la littérature jeunesse, ce chapitre se concentre désormais sur les contradictions et tensions que ces mères rencontrent dans leur quotidien.

3.4.1 Incohérence et frustrations par rapport à ses valeurs

Plusieurs mères ont exprimé prendre conscience, à certains moments, d'une forme de dissonance cognitive entre leurs valeurs féministes et certaines réalités concrètes de leur vie quotidienne.

Charlotte explique qu'elle a parfois des comportements qu'elle juge comme « mauvais », mais en discute par la suite avec ses enfants : « *Je ne suis pas parfaite, je rate des choses, j'accroche des traits machistes, patriarcales* »³⁸.

Cécile est aussi parfois rattrapée par sa « *construction sociale* ». Elle s'est notamment rendu compte qu'elle tolérerait plus les pleurs de sa fille que ceux de son fils :

*« C'est hyper dur parce qu'en fait on est rattrapé par notre construction sociale. Mais j'ai, il y a eu plein de moments où j'avais envie de lui [Eliott] dire « Allez, ne pleure pas » et tout, alors que j'ai jamais fait ça avec Joy. »*³⁹

Anne est quant à elle bien consciente que son couple incarne « *un peu un stéréotype de genre* », notamment en ce qui concerne la répartition des tâches ménagères. Elle estime en faire beaucoup plus que son mari et elle se rend compte que cela va à contre-courant de ce qu'elle explique à ses enfants : « *Je sais pas, en tout cas je me suis déjà fait la réflexion que mes propos ne collaient pas toujours à la réalité* »⁴⁰.

Pour son deuxième enfant, **Hélène** a été déçue de ne pas attendre une petite fille et cela la questionne parce qu'elle ne veut pas marquer de différence de genre dans l'éducation de ses enfants :

« [...] j'avais envie d'acheter des petits vêtements avec de la dentelle et des petites fleurs. Et ça va complètement à l'encontre de tout ce que je, de tout ce

³⁸ [Charlotte, 10 avril 2025, entretien semi-directif]

³⁹ [Cécile, 18 avril 2025, entretien semi-directif]

⁴⁰ [Anne, 3 avril 2025, entretien semi-directif]

que je dis, tu vois. Mais parfois on est un peu, ça revient comme ça, un peu dans notre face. »⁴¹

Laure aussi explique être parfois en contradiction avec ses valeurs. Elle raconte qu'elle tient très fort à l'idée d'offrir une éducation non genrée à ses enfants, pourtant, après avoir eu deux filles, cela lui a fait « *bizarre* » de mettre du rose à son fils :

« Après, pour être tout à fait honnête, il est arrivé après deux filles. La première chose que j'ai fait c'est que j'ai été lui acheter des vêtements typés « garçon » parce que quand je lui mettais des bodies roses, ça me faisait bizarre et pourtant je savais. »⁴²

3.4.1.1 L'attachement des enfants aux normes de genre

« La rigidité des enfants par rapport aux normes de genre leur permet de comprendre le monde et de s'intégrer dans la société. De toute façon, si on fait bien notre boulot, ce n'est que temporaire. » (Extrait de l'épisode n°7 intitulé *Les jouets* du podcast *Paillettes et préjugés*⁴³)

Plusieurs mères ont exprimé leur étonnement face à l'envie très forte de leur enfant de respecter les normes de genre.

Masha explique par exemple que sa fille Lucie adore tout ce qui touche à l'univers *féminin*, le rose, les tresses, les paillettes, les licornes, etc. Parfois elle essaye de lui lire des histoires avec des femmes « *fortes* », mais cela n'intéresse pas Lucie :

« Du coup elle est pas intéressée d'avoir une petite fille qui fait pilote d'avion quoi. [...] peut-être si elle, si elle faisait pilote d'avion pour aller rencontrer une horde de licornes dans le ciel, peut-être ça marcherait. »⁴⁴

La fille d'**Isabelle** est aussi « *à fond dans l'univers féminin* » et cela ne lui pose pas de problème, car elle veut avant tout que sa fille se sente libre.

« Quelque part, pour moi c'est se dire ben que si elle est là-dedans, qu'elle puisse aussi. [...] revendiquer du féminisme, mais en lui laissant aussi tout cet espace-là. Si c'est ça ton truc, ben en fait vas-y quoi ? [...] c'est aussi ça

⁴¹ [Hélène, 25 avril 2025, entretien semi-directif]

⁴² [Laure, 28 avril 2025, entretien semi-directif]

⁴³ *Paillettes et préjugés* est un podcast de Aline Laurent-Mayard sur la thématique du genre et de l'intimité des enfants.

⁴⁴ [Marie H., 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

que j'ai envie de lui communiquer. [...] Bah c'est ça le principe, c'est juste d'être libre, d'aimer ça ou pas. »⁴⁵

Sophie explique qu'au début de sa parentalité, elle a essayé de lutter contre « *les licornes et les paillettes* », mais qu'elle s'est rendu compte que « *c'était impossible* ».

Victoria vit un phénomène similaire avec son fils Simon qui vient d'avoir deux ans. Elle explique qu'elle a beau lui offrir des jeux des « *deux genres* », il est beaucoup plus attiré par ceux typés *garçon* :

« Et il joue un peu à la cuisine, mais je sais pas par quel phénomène de société [...], mais il est attiré par les voitures, les dinosaures et le foot quoi. Alors que moi, j'ai jamais aimé le foot non plus. Enfin tu vois et c'est fou parce qu'on est pas du tout là-dedans. »⁴⁶

La chercheuse Elodie Baerlocher (2006) explique que dès l'âge de 20 mois, les enfants peuvent montrer des préférences pour les jouets associés à leur genre. Elle explique que loin d'être innées, ces préférences sont influencées par l'environnement et la société.

D'après Anne Dafflon-Novelle (2010), la plupart des enfants passent par une phase, le plus souvent entre 5 et 7 ans, durant laquelle elles sont très rigides par rapport aux codes de genre et peuvent devenir des prototypes de *petite fille* ou de *petit garçon*.

3.4.1.2 Ne pas aller trop loin

Parmi les interlocutrices, deux mamans ont réalisé que le message qu'elles tentent de transmettre à leurs enfants n'est pas toujours perçu comme elles l'espéraient.

Isabelle explique qu'au début de son éveil féministe, elle a eu une phase où elle était très en colère, notamment contre son mari, car elle conscientisait entre autres une inégalité dans la répartition des tâches. Son fils a interprété cela en pensant qu'elle n'aimait pas les hommes :

« J'étais bien en colère contre son père parce que c'est aussi la phase où tu conscientises. [...] c'est une phase de basculement où moi j'ai commencé à réclamer des choses et à un moment, j'ai senti que lui [son fils], il a pris ça comme je préfère les femmes. [...] On se dit non, non, non, c'est pas du tout

⁴⁵ [Caroline, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

⁴⁶ [Hélène, 3 juin 2025, entretien semi-directif]

*ça le propos. Et de pouvoir lui dire, « moi je trouve ça fabuleux que tu sois un petit garçon ». Et c'est pas ça le l'enjeu. [...] De nouveau, c'est aussi pas facile de trouver le juste milieu dans ce que tu expliques. »*⁴⁷

Cécile a cessé de s'épiler après avoir constaté que sa fille ignorait que les femmes avaient des poils. À l'entrée dans la puberté, sa fille, inquiète de ne pas être « *une assez bonne féministe* » si elle choisissait de se raser, craignait que Cécile l'en empêche. Celle-ci lui a alors affirmé qu'elle restait libre de disposer de son corps et que, dans le contexte sociétal actuel, le choix de se raser était tout à fait légitime et compréhensible.

3.4.2 Perception de la société comme sexiste

Une autre source de tension pour les mères interrogées est directement liée au sexisme et aux stéréotypes présents dans la société.

Cécile se souvient d'une visite dans un magasin qui l'a fortement marquée. C'était au moment de son divorce, son fils n'allait pas bien et pleurait beaucoup quand une dame âgée s'est approchée de lui et lui a dit « *tu mériterais bien une bonne baffé* ». La dame a continué en disant « *ha oui, c'est vrai, on vit dans une époque où on ne frappe plus les enfants* ». Cécile lui a alors répondu « *Mais soyez contente qu'on soit aussi dans une époque où on frappe plus les vieilles dames* ».

3.4.2.1 Infraction à la règle « *rose-bleu* »

Une des manières dont le sexisme sociétal s'exprime le plus facilement est lorsqu'une personne ne respecte pas les marqueurs dévolus à son genre. Ces marqueurs tels que le rose et le bleu sont des éléments parmi tant d'autres qui permettent de distinguer le *masculin* et le *féminin*, or ces deux catégories sont censées être imperméables : « aucun passage, aucun mélange n'est possible, et toute dérogation à cette règle est réprouvée. » (Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021 : 44).

Cette sanction sociale est d'autant plus sévère lorsqu'un garçon entre dans l'univers *féminin* que l'inverse. Une fille peut être *garçon manqué* mais un garçon doit être un homme dès sa naissance. La raison se situe dans la hiérarchisation que la société met en place entre le *masculin* et le *féminin*, le masculin étant perçu comme supérieur, et donc s'il est valorisant qu'une fille s'intéresse à l'univers *masculin*, il est dégradant pour un

⁴⁷ [Isabelle, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

garçon qu'il se *féminise* (Baerlocher, E., 2006 ; Diter, K., 2015 ; Spinelli, M. & Hancewicz, A., 2021).

Sans savoir comment l'expliquer, **Victoria** a remarqué cette différence de traitement se rendant compte qu'elle aurait plus de facilité à mettre des vêtements de *garçon* à une fille que des robes à son fils :

« Et je sais pas pourquoi aussi j'ai l'impression que faire porter des habits de garçons à une fille, c'est moins choquant que de faire porter des habits de fille à un garçon. [...] Ça, ça a montré son côté sentimental ? Enfin, certains pourraient se dire faibles, quoi. »⁴⁸

Laure a constaté que la transgression des marqueurs sociaux de genre suscitait souvent de la confusion et des réactions négatives. Son fils, qui porte les cheveux longs et s'habille régulièrement en rose, a déjà reçu, tout comme elle, diverses remarques sur sa *féminité*, dont certains lui expliquant qu'il avait de la chance de ne pas aller à l'école, car il y serait certainement harcelé. Pour Laure, ces réactions traduisent un inconfort lié à la remise en question de la place des hommes dans la société. Elle continue néanmoins à soutenir les choix vestimentaires de son fils et estime que la visibilité de garçons portant des robes dans l'espace public permettra aux gens de se rendre compte que « *ça change rien et le zizi il tombe pas* ».

3.4.2.2 L'entrée à l'école, ou quand cela nous échappe

Un moment est considéré comme charnière pour beaucoup de mères interrogées, l'entrée à la crèche puis à l'école de leurs enfants. En effet, les institutions dédiées à l'enfance contribuent également à la socialisation de genre, et ce pour deux raisons principales.

Premièrement, les personnes travaillant au contact des enfants ont elles aussi intériorisé les représentations genrées relayées par la société et les projettent sur les enfants et traitent donc les filles et les garçons de manière différenciée (Court, M., 2017). Ces attentes différenciées peuvent notamment concerner les compétences académiques, influant sur le sentiment de compétence et les performances, et viennent ainsi confirmer les stéréotypes (Duru-Bellat, M., 2017).

⁴⁸ [Victoria, 3 juin 2025, entretien semi-directif]

Deuxièmement, à côté de la socialisation entre adultes et enfants, une socialisation a également lieu entre les enfants de manière autonome, car ils se partagent leurs connaissances, leurs croyances et leurs pratiques (Court, M., 2017).

Charlotte explique par exemple qu'elle a l'impression que son fils est devenu un *garçon* lorsqu'il est rentré à l'école :

« Il est rentré avec la notion de guerre. Il est rentré avec la notion de fusil, de bagarre, alors qu'à la maison, il y avait pas tout ça. On a essayé de faire des jouets neutres [...] Et j'avoue que j'ai été choquée quand il est venu avec la guerre et le fusil, j'étais emmerdée [...]. Et c'est vrai que tu te rends compte qu'il y a des choses très vite qui t'échappe, mais pour tout hein, au niveau parentalité. Et notamment ce sujet-là. Donc, on essaye de faire ce qu'on peut à la maison »⁴⁹

Masha souligne également qu'elle est consciente de n'être une influence parmi tant d'autres sur le développement de ses enfants :

« Il y a un truc où j'ai l'impression que parfois que en tant que parents (...) dans ce qui est promulgué [...] on nous donne une grosse responsabilité par rapport à comment [...] nos enfants deviennent quoi. [...] En fait, il y a tellement de facteurs qui viennent intervenir dans la vie de nos enfants, qui font nos enfants tels qu'ils sont. [...] Enfin, il y a tellement de choses qui nous échappent que du coup pendant longtemps [...] j'avais l'impression qu'il fallait que je fasse plus [...] par rapport à mes enfants. Mais je me suis dit que le plus important. [...] en tout cas qu'ils sachent que la porte est toujours ouverte. Ils ont toujours le choix de faire un autre choix que ce qui est mainstream. »⁵⁰

3.4.2.3 Vouloir protéger son enfant

Une autre tension, relevée presque systématiquement mise par les mères interrogées, oppose leur envie de dépasser des représentations sexuées à leur besoin de protéger leurs enfants.

⁴⁹ [Charlotte, 10 avril 2025, entretien semi-directif]

⁵⁰ [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

En effet, Marie Duru-Bellat (2017) explique que certains parents restent conformes aux stéréotypes de genre pour favoriser la bonne intégration de leur enfant, et ce même si ces parents souhaiteraient se détacher de ces représentations genrées.

Hélène est bien consciente que Maxime souhaiterait s'habiller en « *rose paillette* » tout le temps, mais à l'école elle l'habille de manière neutre. En effet, elle a mis cette règle en place, car des enfants se sont moqués de lui parce qu'il portait du vernis. Cela la met en colère de devoir limiter ses envies pour le protéger, elle explique que « *c'est pas facile d'être en équilibre entre ce que moi je pense, et comment le monde est prêt à accueillir ça* ».

Charlotte aussi n'autorise ses fils à porter du rose que dans la cellule familiale, car elle craint les moqueries. Elle ressent fortement cette tension entre ses convictions et son envie de protéger ses fils :

« Poser le pour entre [...] protéger son enfant et être féministe, ça, c'est compliqué. Jusqu'où on peut aller sans qu'ils se mettent en danger, en difficulté par rapport à la société ? Et l'envie de changer cette société, comment tu fais ? »⁵¹

Masha a également pris la décision de limiter le port des jupes et robes à la maison pour son fils Alix. Cette décision a été initiée, car sa fille Lucie a très mal vécu que des enfants se moque de son petit frère à l'école, car il portait une jupe :

« Et une autre fois où il avait failli remettre une jupe, elle avait commencé à pleurer parce qu'elle voulait pas qu'il mette de jupe parce qu'elle voulait pas qu'on se foute de la gueule de son petit frère. Et du coup voilà, maintenant la jupe, on peut la mettre dans la voiture jusqu'à l'école, mais arrivé à l'école, on l'enlève. »⁵²

⁵¹ [Charlotte, 10 avril 2025, entretien semi-directif]

⁵² [Masha, 8 juillet 2025, entretien semi-directif]

3.5 Espoirs pour l'avenir

Après avoir passé en revue les pratiques éducatives féministes des mères interrogées dans le cadre de ce mémoire, ainsi que les freins et contradictions rencontrés, en faisant un détour par la littérature jeunesse, ce dernier chapitre a pour objectif de mettre en lumière l'espoir de changement qui porte ces mères.

Comme l'explique Fiona Joy Green (2006), les mères féministes sont convaincues que les pratiques éducatives féministes sont un lieu de résistance et génèrent des possibilités de changements sociaux :

« Au sein de leur vision et de leurs pratiques de la maternité féministes, ces mères créent consciemment de l'espace pour que leurs enfants développent leur propre façon de penser et puissent partager leurs savoirs et réflexions à propos d'eux-mêmes et du monde autour d'eux » (Green, F. J., 2005 : 97)⁵³.

Cécile a confiance pour l'avenir et est fière, car elle observe que ses enfants arrivent à repérer les éléments sexistes dans les œuvres auxquelles ils sont confronté·e·s. Elle espère que ses enfants partagent leur point de vue autour d'eux et que cela fasse « *ruissellement* ».

Isabelle trouve très intéressant de voir ses enfants réfléchir sur ces questions, et elle considère que ses enfants ont déjà des postures différentes que sa propre génération, que « *les connexions ne sont pas les mêmes* ». Pendant les élections, son fils a déclaré vouloir devenir politique et il a mis dans son programme « *défendre le droit des femmes* » et cela lui donne de l'espoir.

Laure considère que les enfants « *sont nos plus grands profs* ». En effet, au contact d'une petite fille trans, elle était surprise de voir que ses enfants n'en ont en aucun cas fait une histoire : « *Ah, mais tu te sens fille ? Eh ben d'accord, on va te dire t'appeler en « elle » et tu vas venir jouer avec nous, on s'en fout* ».

⁵³ Traduction personnelle. Texte original: "Within their vision and practice of feminist mothering, these women consciously create room for their children to develop their own thinking and to share their knowledge and thoughts about themselves and the world around them" (Green, F. J., 2005 : 97)

Par ailleurs, elle trouve formidable qu'un message porté par un enfant a l'air tout de suite moins politique, alors qu'il l'est en réalité : « *Évidemment, il est politique, mais porté par une petite voix d'enfant, tout de suite, ça devient juste un truc cool quoi.* »

Hélène explique quant à elle que de son point de vue, adopter une éducation féministe, c'est avant tout « *semer des graines* ».

Enfin, pour conclure, je vais laisser la parole à Manuela Spinelli et Amandine Hancewicz (2021 : 15) :

« Personne n'échappe à ce qui est systémique, mais – enfin une bonne nouvelle – tout le monde peut contribuer à déconstruire le système à son échelle. S'engager pour une éducation non sexiste signifie avancer vers une prise de conscience individuelle, mais aussi collective, ouvrir le champ des possibles de nos enfants et construire une société plus juste. »

4. Conclusion

Ce voyage au sein des pratiques éducatives de dix mères féministes touche à sa fin. À travers cette recherche, et grâce aux entretiens semi-directifs menés avec ces dix femmes, j'ai tenté d'apporter un début de réponse à la question suivante : *Comment les parents féministes transmettent-ils leurs valeurs à leurs enfants à travers la littérature jeunesse et d'autres pratiques éducatives au quotidien ?*

Ces récits montrent que la transmission des valeurs féministes et inclusives se déploie de multiples façons.

Premièrement, ces mères cherchent à élargir l'imaginaire de leurs enfants en mettant à leur disposition des vêtements, des jouets et livres qui s'affranchissent des codes genrés traditionnellement attribués aux filles et aux garçons. Elles tentent ainsi de contrer la socialisation de genre à laquelle ces objets participent.

Ensuite, elles mènent régulièrement, au gré des occasions du quotidien, des discussions sur les enjeux du féminisme. Ces échanges, déclenchés par un commentaire, une émission de télévision ou un livre, visent à doter leurs enfants d'un esprit critique capable de questionner les contenus auxquels ils sont exposé·e·s aujourd'hui et le seront demain.

Pour nombre d'entre elles, deux dimensions occupent également une place centrale : le langage inclusif et l'apprentissage du consentement. Le premier, notamment par la féminisation des noms de métiers, a pour objectif que le langage ne restreigne pas les possibilités offertes aux filles comme aux garçons. Le second veut servir de ligne directrice aux enfants afin qu'ils puissent poser leurs limites dans les diverses relations humaines qui habiteront leur vie.

L'accent mis dans ce travail sur la littérature jeunesse montre combien ce médium participe à la socialisation de genre. Au-delà de ce constat, de nombreux ouvrages antisexistes existent et sont largement utilisés par les mères interrogées. Par ailleurs, elles utilisent également les livres plus *problématiques* comme base de discussions avec leurs enfants. Enfin, elles n'hésitent pas non plus à se débarrasser des livres qui vont trop à l'encontre de leurs valeurs.

Enfin, la dernière partie de ce mémoire a mis en lumière les tensions et contradictions vécues par ces mères dans la pratique de l'éducation féministe. Elles racontent, à travers de nombreux exemples, qu'il n'est pas toujours simple de trouver un équilibre entre les idéaux féministes et le bien-être de leurs enfants.

À travers toutes ces multiples pratiques, je défends l'idée que ces mères, en semant ces petites graines, participent à un changement sociétal plus vaste : celui d'un monde où la vie, les possibilités et les choix de chacun·e ne seraient pas conditionnés par leur genre.

Je suis consciente que ce travail présente plusieurs limites. Comme précisé dans la méthodologie, aucune généralisation de peut-être faite à partir de dix récits situés dans des contextes sociaux, économiques et géographiques spécifiques. Ce mémoire ne fait qu'effleurer la thématique de la parentalité féministe et de la littérature jeunesse anti-sexiste.

De nombreuses pistes pour de futures recherches restent ouvertes.

Tout d'abord, bien qu'un état des lieux de la littérature jeunesse anti-sexiste ait été réalisé, les ressources mobilisées datent pour la plupart de dix à quinze ans. Or, le paysage éditorial semble avoir beaucoup évolué, avec la création de plusieurs maisons d'éditions jeunesse centrées sur l'inclusivité et l'antisexisme, telles que *Talents Hauts*, (2005), *La Ville Brûle* (2009), *On ne compte pas pour du beurre* (2020) ou encore la toute jeune *Bonbon Citron éditions* (2023). Qu'en est-il toutefois de l'offre des maisons d'édition dites « classiques » ? A-t-elle suivi cette évolution ?

Il serait également pertinent de s'intéresser davantage au rôle et à la vision des pères dans ces pratiques éducatives et également d'examiner ceux qui s'engagent de manière plus « active » que ceux partageant la vie des mères interviewées dans le cadre de ce mémoire. Enfin, donner la parole aux enfants eux-mêmes permettrait de combler un angle mort de cette recherche et de mieux comprendre leur perception de l'éducation féministe qu'ils reçoivent.

Dans tous les cas, il me semble essentiel que la recherche investisse davantage de ces thématiques et mette en lumière la résistance quotidienne que ces femmes déploient auprès de leurs enfants.

5. Bibliographie

5.1 Ouvrages

- Brown, C. S. (2014). *Parenting beyond pink & blue: How to raise your kids free of gender stereotypes*. Ten Speed Press.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In Dafflon Novelle, A., (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 267 - 286). Grenoble : PUG, (Vies sociales)
- Beauvoir, S. (de) (1945), *Le Deuxieme sexe (Tome 2) -L'expérience vécue*, Paris, Gallimard.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre.-3e éd. revue et augm.* Bruxelles De Boeck.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris, La Découverte, coll. « Repères »
- Croce, P. (2023). *Où sont les albums jeunesse anti-sexistes ? On ne compte pas pour du beurre (J’Aimerais T’Y Voir)*.
- Dafflon Novelle, A. (2006). Identité sexuée : construction et processus. In Dafflon Novelle, A., (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 9 – 26). Grenoble : PUG, (Vies sociales)
- Dafflon Novelle, A. (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. In Dafflon Novelle, A., (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 303 – 324). Grenoble : PUG, (Vies sociales)
- Dafflon Novelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n’aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l’identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans. In *Genre et socialisation de l’enfance à l’âge adulte* (pp. 25-40). Erès.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Sciences Po (Les Presses de).

- Golay, D. (2006). Et si on jouait à la poupée... Observation dans une crèche genevoise. In Dafflon Nouvelle, A., (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 85 – 102). Grenoble : PUG, (Vies sociales)
- Lasri, S. (2020). Chapitre 4. Ce que Disney donne à voir du genre aux enfants. In *Genre et marketing* (pp. 79-97). EMS Éditions.
- Meutelet, C., & Pariente, M. (2020). Chapitre 9. Les stéréotypes de genre dans la littérature pour enfants: le cas des J'aime Lire. In *Genre et marketing* (pp. 182-201). EMS Éditions.
- Mozziconacci, V. (2023). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? : égalité, émancipation, utopie*. Éditions de la Sorbonne.
- Ngozi Adichie, C., (2017). *Chère Ijeawele, ou un manifeste pour une éducation féministe*, Gallimard
- Olivier de Sardan, J. P. (2008). La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique.
- Rouyer, V. & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In Dafflon Nouvelle, A., (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 27 – 54). Grenoble : PUG, (Vies sociales)
- Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 15-24). Erès.
- Spinelli, M., & Hancewicz, A. (2021). *Éduquer sans préjugés : Pour une éducation non-sexiste des filles et des garçons*. JC Lattès.

5.2 Articles scientifiques

- Bishop, R. S. (1990). Windows and mirrors: Children's books and parallel cultures. In *California State University reading conference: 14th annual conference proceedings* (pp. 3-12).
- Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. *Population*, 57(2), 261-292.

- Butlen, M. (2005). Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ?. *Le français aujourd'hui*, 149(2), 45-53.
- Connan-Pintado, C. (2019). Stéréotypes et littérature de jeunesse. *Hermès, La Revue*, 83(1), 105-110.
- Cromer, S. (2010). Le masculin n'est pas un sexe: prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants. *Cahiers du genre*, 49(2), 97-115.
- Dionne, A. M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse: analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155-175.
- Diter, K. (2015). « Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout ! » La socialisation des garçons aux sentiments amoureux. *Terrains & travaux*, 27(2), 21-40.
- Fette, J. (2018). Gender in contemporary French children's literature: The role of talents hauts. *Children's Literature Association Quarterly*, 43(3), 285-306.
- Green, F. J. (2005). Feminist Mothering: Challenging Gender Inequality by Resisting the Institution of Motherhood and Raising Children to be Critical Agents of Social Change. *Socialist Studies/Études Socialistes*.
- Green, F. J. (2006). Developing a feminist motherline: Reflections on a decade of feminist parenting. *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement*.
- Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP Methods Brief/Fiches méthodologiques du LIEPP*.
- Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse. *Bulletin de psychologie*, 556(4), 727-737.
- Tschida, C. M., Ryan, C. L., & Ticknor, A. S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of “single stories” through children’s literature. *Journal of Children’s Literature*, 40(1), 28-39.

5.3 Podcast

- Laurent-Mayard, A., (Réalisatrice). (2025, 23 juillet). *Les jouets* [Épisode n°7]. Dans *Paillettes et préjugés*.

<https://shows.acast.com/paillettes-prejuges/episodes/bienvenue-bebe-les-jouets>

5.4 Livres pour enfants

- Beauvois, D. & Cantais, C., (2015). *Ni poupées ni superhéros !*. Éditions La Ville Brûle
- Chazerand, E. & Sauvage, C., (2024). *Autant de familles que d'étoiles dans le ciel*. Éditions La Ville Brûle
- Cooper, T., (2023). *Patatouille*. Éditions On Ne Compte Pas Pour Du Beurre
- Denise, C., (2022). *Chevalier Chouette*. Écoles des Loisirs
- Jolibois, C. & Heinrich, C., (2012). *Pas de poules mouillées dans le poulailler*. Éditions Pocket Jeunesse
- Jordhal, J., (2024). *Anémone et Sylvia*. Éditions Talents Hauts
- Love, J., (2020). *Julian est une sirène*. Écoles des Loisirs
- Paquin, C. & Dechassey, L., (2019). *Le coq qui voulait devenir poule*. Éditions Michel Quintin
- Vermont, C., (2022). *Corps, amour, sexualité. Les 120 questions que vos enfants vont vous poser*. Albin Michel (édition augmentée).

6. Annexes

6.1 Message de recrutement

« Hello hello, je suis à la recherche des parents pour faire des entretiens pour mon mémoire. Est-ce que je pourrais vous demander de faire circuler ce petit message dans auprès de vos amis.es parents ?

🗨️ Tu es parent et tu essayes d'élever ton enfant avec des valeurs féministes et inclusives ?

J'aimerais en discuter avec toi !

Je fais un mémoire sur la façon dont les parents transmettent ces valeurs à leurs enfants, surtout à travers notamment les livres et histoires qu'ils leur racontent. Si ça te parle, je serais ravie d'échanger avec toi lors d'un petit entretien (environ 1 heure).

📍 En visio ou en face à face, comme tu préfères

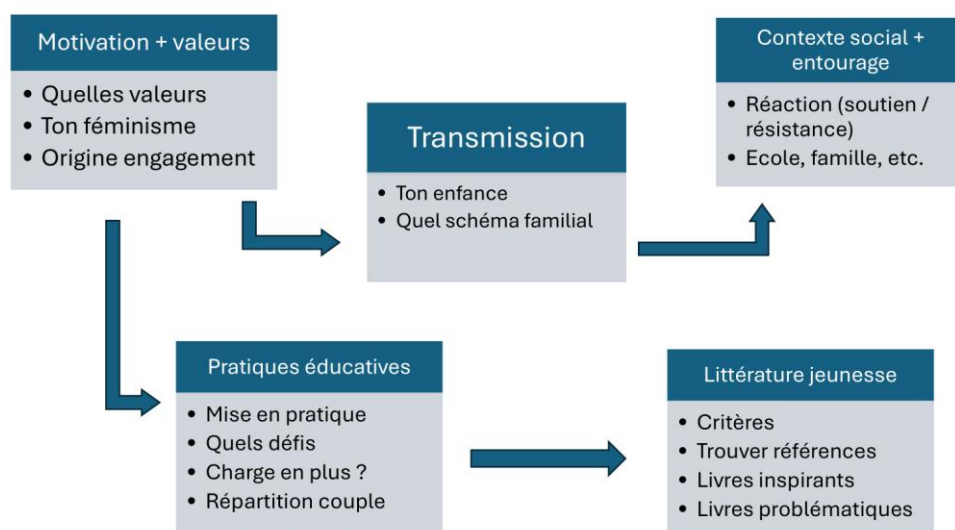
📅 Printemps 2025

📄 Anonymat garanti

Si tu es partant·e ou que tu veux en savoir plus, envoie-moi un message ! Un grand merci d'avance pour ton aide, ton témoignage sera précieux pour ma recherche. 😊

Eléonore Heymans »

6.2 Guide d'entretien



6.3 Table d'analyse d'entretien

Table d'analyse d'entretiens – **Nom et date**

Thème principal	Sous-thèmes / Catégories	Extraits significatifs / Résumés de propos
1. Valeurs féministes transmises	<u>Définition personnelle du féminisme</u>	
	Valeurs à transmettre aux enfants	
	Origine engagement et transmission familiale	
	Transmission familiale	
2. Pratiques éducatives liées au genre	Pratiques	
	<u>Discours tenus aux enfants</u>	
	<u>Language inclusif</u>	
	<u>Consentement</u>	
	Partage parental de la charge éducative	
3. Place de la littérature jeunesse	Rôle du livre dans la transmission de valeurs	
	Critères de choix des livres	
	<u>Ressources utilisées</u>	
	Exemples de livres appréciés	
	Exemple livre rejetés	
	Discussions <u>suscitées</u>	
	Adaptation de lectures « <u>sexistes</u> »	

	Création de récits, contes inventés	
5. Tensions et contradictions vécues	<u>Conflits/ reactions avec l'entourage</u>	
	<u>Limites et frustrations rencontrées</u>	
	Incohérence vécue	
	Besoin de protéger face aux réactions d'autrui	
7. Rapport au contexte social plus large	Perception de la société comme sexiste	
	<u>Positionnement politique / militant</u>	
	Espoirs et craintes pour l'avenir	