



La littérature de jeunesse comme vecteur de l'égalité fille-garçon à l'école primaire. Les réécritures de contes des éditions Talents Hauts

Émeline Joffre-Cottenot

► To cite this version:

Émeline Joffre-Cottenot. La littérature de jeunesse comme vecteur de l'égalité fille-garçon à l'école primaire. Les réécritures de contes des éditions Talents Hauts. Littératures. 2017. dumas-03113452

HAL Id: dumas-03113452

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03113452>

Submitted on 18 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Émeline Joffre-Cottenot

Master II Littérature d'Enfance et de Jeunesse
Université d'Artois



La littérature de jeunesse
comme vecteur de l'égalité
fille-garçon à l'école primaire

—

Les réécritures de contes des
éditions Talents Hauts



Sous la direction de Béatrice Ferrier
2016-2017

Émeline Joffre-Cottenot

Master II Littérature d'Enfance et de Jeunesse
Université d'Artois

La littérature de jeunesse
comme vecteur de l'égalité
fille-garçon à l'école primaire

—

Les réécritures de contes des
éditions Talents Hauts

Sous la direction de Béatrice Ferrier
2016-2017

« Elle apprend que pour être heureuse il faut être aimée ; pour être aimée, il faut attendre l'amour. La femme c'est la Belle au Bois Dormant, Peau d'Âne, Cendrillon, Blanche Neige, celle qui reçoit et subit. Dans les chansons, dans les contes, on voit le jeune homme partir aventureusement à la recherche de la femme ; il pourfend les dragons, il combat les géants ; elle est enfermée dans une tour, un palais, un jardin, une caverne, enchaînée à un rocher, captive, endormie : elle attend. *Un jour mon prince viendra...* Les refrains populaires lui insufflent des rêves de patience et d'espoir. »

Simone de Beauvoir

Le deuxième sexe. II, L'expérience vécue

Gallimard, 1949

Remerciements

Mes remerciements vont à Madame Béatrice Ferrier, qui m’a accompagnée de ses précieux conseils tout au long de ce travail de recherche, des premières réflexions à la rédaction de ce mémoire.

Ils vont également à celles et ceux qui – par leur présence auprès de moi durant les deux années particulièrement riches de ce Master, par une idée, un conseil, un échange – m’ont beaucoup apporté, bien souvent s’en même s’en rendre compte ; et tout particulièrement à ma sœur, pour ses pertinentes (re)lectures.

Enfin, ils vont aux étudiant.e.s de ma promotion, avec lequel.le.s j’ai partagé tant de moments de doute, de soulagement, d’attente, de rire... Une preuve, s’il en était besoin, que la distance n’empêche en rien de créer des liens.

Sommaire

Introduction.....	6
I. Contes et contextes : réinterroger les stéréotypes de genre à l'école primaire	13
I-1. La réception du conte à l'école : entre tradition et réécritures contemporaines	13
a) La place du conte à l'école	13
b) Les <i>topoi</i> à l'œuvre dans le conte	25
I-2. La société évolue, le conte évolue ?	34
a) Les contes ne sont en rien « hors du temps »	34
b) Quel déplacement des enjeux dans les réécritures de conte chez Talents Hauts ?	43
II. Vers une égalité fille-garçon ? Réception et réécriture de contes antisexistes à l'école	51
II-1. <i>Quid</i> du sexisme dans la littérature de jeunesse ?	52
a) Talents Hauts : un contexte éditorial déterminant	52
b) Le sexisme au programme ? Un double-enjeu social et littéraire	61
II-2. Le cadre de l'Éducation Nationale	69
a) Limites de la théorie et mises en pratique	69
b) Des pistes didactiques pour aller au-delà des stéréotypes	79
III. Le prisme du genre pour penser l'égalité fille-garçon dans la littérature de jeunesse à l'école	88
III -1. Être une <i>vraie</i> princesse ?	88
a) Les caractéristiques du féminin	88
b) Le passage à l'action	95
III-2. Un détournement des valeurs ?	102
a) Quelle place pour le masculin ?	103
b) Avoir le droit d'être	110
Conclusion	117
Bibliographie	121
Annexe : Présentation du corpus	128
Table des matières	131

Couverture rose vif, cercle bleu-vert au sein duquel on retrouve Olivia¹ – petite cochonne au caractère bien trempé, héroïne d’une série d’albums de l’auteur-illustrateur Ian Falconer – vêtue, sur son pyjama à rayures noires et blanches, d’une robe de princesse et d’ailes de fée rose bonbon, un diadème sur la tête, une baguette magique dans une main et un miroir, dans lequel elle se regarde l’air visiblement mécontent, dans l’autre : « Faire face au sexisme », titre le numéro 198 de la revue d’information sur le livre d’enfance et de jeunesse *Nous voulons lire*². Sur la quatrième de couverture, Olivia a jeté à terre son déguisement, et s’en éloigne d’un pas décidé...

Mais qu’est-ce exactement que le sexisme et quel rôle vient-il jouer dans la littérature à destination des enfants et adolescents ? Carine Énard le définit comme « un système de croyances, de convictions relatives aux relations entre les sexes et à l’existence d’une relation de hiérarchie entre les sexes³ », justifiant donc par là-même une *inégalité* entre féminin et masculin. Parmi les mécanismes qui génèrent le sexisme, un rôle déterminant est joué par la socialisation, qui passe par des institutions très variées : « la famille [...] ; l’école (à travers les manuels, les attitudes des enseignants, les curriculums cachés, les orientations scolaires, etc.) ; les loisirs culturels, dont la littérature⁴ ».

D’où l’interrogation posée par la chercheuse – accompagnée de Marie Manuelian, formatrice en littérature de jeunesse – dès le titre de l’article suivant : « La littérature de jeunesse est-elle sexiste ?⁵ ». Toutes deux convoquent pour y répondre des recherches qui « depuis Elena Belotti⁶, [...] continuent de montrer que les personnages masculins offrent une présence et une visibilité plus importante que les personnages féminins. [...] et ce, plus

¹ L’illustration en question est celle de la couverture d’*Olivia, reine des princesses*, Paris, Seuil Jeunesse, 2012.

² *Nous voulons lire*, Bernadette Poulou (sous la dir. de), *Faire face au sexisme*, n°198, décembre 2013 – janvier 2014.

³ Carine Énard, « Le “sexisme” dans la littérature de jeunesse : des questions de définition et de socialisation aux enjeux d’éducation », dans *Nous voulons lire* n°198, *op. cit.*, p. 10.

⁴ *Ibid.*, p. 11.

⁵ Carine Énard, Marie Manuelian, « La littérature de jeunesse est-elle sexiste ? », dans *Nous voulons lire* n°198, *op. cit.*, p. 14-18.

⁶ Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles [Dalla parte delle bambine]*, Milan, 1974], Paris, Éditions des Femmes, 1974.

encore peut-être dans les contes traditionnels qui mettent en scène des figures féminines sauvées par le héros protecteur⁷ ».

Or, alors que l'Éducation Nationale compte parmi ses valeurs fondamentales l'égalité entre les filles et les garçons – « condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et que d'autres modèles de comportement se construisent sans discrimination sexiste ni violence⁸ » – les Instructions officielles de 2002 pour l'école primaire insistent parallèlement sur la nécessité de développer chez les élèves une culture commune, à laquelle la littérature de jeunesse, et en particulier le conte viennent prendre part. Comment – alors – faire coïncider deux enjeux *a priori* contradictoires, l'un relevant de la littérature, ou plus largement de la *culture*, en tant que patrimoine collectif témoignant de la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation⁹ ; l'autre d'une évolution sociale, en lien avec une époque ?

Les différentes recherches portant sur la représentation du féminin et du masculin dans la littérature de jeunesse, qui se sont développées autour de l'apparition dans les années 1970 du concept de *gender*, « élément constitutif des relations sociales fondé sur les différences perçues entre les sexes¹⁰ », ont permis une relative prise de conscience de la sous-représentation, à la fois qualitative et quantitative, des personnages féminins, et à la constitution du masculin comme un neutre universel. Or, pour citer la sociologue Sylvie Cromer :

Si on construit un masculin valant comme un neutre universel, comment va-t-on pouvoir parler d'égalité et de diversité entre les êtres humains ? Est-ce qu'on a envie, est-ce qu'on souhaite montrer des représentations qui d'une part ne correspondent pas à la réalité, qui ne correspondent pas à l'évolution de notre société et qui ne sont pas à même ni d'ouvrir l'imaginaire, des enfants comme des adultes, ni de construire une véritable citoyenneté ?¹¹

⁷ Carine Énard, Marie Manuelian, « La littérature de jeunesse est-elle sexiste ? », *op. cit.*, p. 14.

⁸ Site officiel de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html> [consulté le 28.07.17].

⁹ Occurrence « culture » du Dictionnaire de l'Académie Française, 9^{ème} édition. En ligne : <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [consulté le 28.07.17].

¹⁰ Joan W. Scott, *De l'utilité du genre*, Paris, Fayard, 2012, p. 41.

¹¹ Entretien vidéo avec Sylvie Cromer réalisé par le Centre audiovisuel Simone de Beauvoir en 2009. En ligne : http://www.genrimages.org/entretiens/filles_garcons_dans_les_livres_et_revues.html [consulté le 30.07.17].

Cela a conduit à certaines ouvertures éditoriales, parmi lesquelles la maison d'édition Talents Hauts, fondée en 2005 par Laurence Faron et Mélanie Decourt, et se revendiquant comme la première maison d'édition ouvertement antisexiste en direction de l'enfance et de la jeunesse :

Lorsque nous avons conçu la ligne éditoriale de Talents Hauts, nous sommes parties du constat que notre société est pétrie de stéréotypes sexistes et que les livres de jeunesse n'échappent pas à cette règle. [...] Face à ce constat, vérifié sur le plan quantitatif et qualitatif, nous avons choisi de publier des livres différents, des livres dans lesquels les filles sont des héroïnes, les garçons peuvent être sentimentaux, où les mères sont actives dans la vie professionnelle et les hommes ne sont pas tous des héros protecteurs. [...] Il ne s'agit pas de prendre le contre-pied systématique ni de publier des « contes à l'envers », mais de proposer d'autres modèles, tant il est vrai qu'il n'y a pas de littérature neutre, exempte de représentations du monde.¹²

Parmi les différentes collections proposées dans le catalogue de la maison d'édition¹³, de la petite enfance à un public adolescent, les albums se déclinent en cinq sous-collections, parmi lesquelles une consacrée au conte. En effet, depuis les années 1970, les contes traditionnels – Perrault, Grimm, Andersen – font l'objet de multiples réécritures. Or, « chaque réécriture, dans sa complexité et sa subtilité, donne à entrevoir une facette du conte originel¹⁴ », permettant ainsi d'amener les enfants à ces textes sources qui font le terreau d'une partie de l'imaginaire collectif européen. En prenant place au sein d'une maison d'édition ouvertement antisexiste, nous pouvons donc présumer que les réécritures de conte publiées chez Talents Hauts présentent à la fois – en milieu scolaire – un intérêt littéraire et un enjeu social.

En outre, dans la mesure où les albums sont « des ouvrages qui, étant destinés aux jeunes enfants, s'intéressent à des questionnements forts [...] [et sont] en effet un facteur de

¹² Laurence Faron, « Talents Hauts : une maison d'édition de livres de jeunesse », publié le 14 octobre 2015 sur le site Enfance Majuscule : <http://enfance-majuscule.fr/talents-hauts-une-maison-dedition-de-livres-de-jeunesse> [consulté le 22.05.16].

¹³ Catalogue Talents Hauts 2016 : http://www.talentshauts.fr/thpdfs/TH_CAT2016.pdf [consulté le 30.07.17].

¹⁴ Anne Vignard, « Écritures et réécritures de textes patrimoniaux tels que les contes dans les albums de littérature de jeunesse : transmission ou trahison ? », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, juillet 2012, Paris, France, p. 9. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766183> [consulté le 07.01.17].

construction essentiel pour l'enfant¹⁵ », le format album de ces réécritures nous semble particulièrement intéressant. « Forme littéraire qui est en fait un art total [...] [reprenant] toutes les autres formes littéraires ou genres littéraires¹⁶ », les albums sont en effet les premiers ouvrages *donnés* à voir et/ou à écouter aux enfants – car il est bien question de médiation, voire de *prescription*, autant scolaire que familiale ou culturelle. Récit et illustration vont donc entrer en relation, celle-ci pouvant se faire dans un rapport de *redondance*, degré zéro du rapport du texte à l'image ; de *collaboration*, lorsque l'articulation du texte et de l'image construisent un propos unique ; et/ou de *disjonction*, lorsqu'il existe un décalage entre texte et image¹⁷. Or l'illustration participe également des techniques de réécriture et vient de ce fait influencer la réception du jeune lecteur.

Notre intérêt s'est donc porté sur un corpus de sept réécritures de contes au format album publiées chez Talents Hauts¹⁸, figurant dans la sous-collection « Contes » du catalogue 2016. L'album ***Contes d'un autre genre*** (2011) – dont le titre propose un jeu de mots à la fois sur le concept de genre littéraire et de *gender* – se compose de trois réécritures proposées par Gaël Aymon : ***La Belle éveillée***, ***Rouge-Crinière*** et ***Perce-Neige et les trois ogresses***, respectivement illustrées par François Bourgeon, Sylvie Serprix et Peggy Nille. Ces trois contes étant indépendants, nous considérerons chacun d'entre eux comme une unité – *Perce-Neige et les trois ogresses* figure d'ailleurs individuellement dans le catalogue de la maison d'édition. Les deux autres albums étudiés sont ***Les Souliers écarlates***, toujours écrit par Gaël Aymon, illustré par Nancy Ribard (2012) ; et ***Blanche-Neige et les 77 nains***, écrit par Davide Cali et illustré par Raphaëlle Barbanègre (2016).

Deux de ces réécritures – *Blanche-Neige et les 77 nains* et *La Belle éveillée* – présentent une visée parodique. Daniel Sangsue notifie que « ce que l'on rencontre souvent [dans les parodies], ce sont des intitulés qui reprennent le titre de l'œuvre parodiée en la déformant¹⁹ ». C'est ici le cas pour cette version de *Blanche-Neige* inspirée des Grimm,

¹⁵ Entretien vidéo avec Sophie Van der Linden sur la thématique de l'égalité dans la littérature de jeunesse. En ligne sur le site Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/reperer-les-inegalites-dans-la-lecture-et-la-litterature-de-jeunesse.html> [consulté le 30.07.17].

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, Le Puy en Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006, p. 120-121.

¹⁸ Notre corpus fait l'objet d'une présentation synthétique en annexe de ce mémoire, p. 128.

¹⁹ Daniel Sangsue, *La relation parodique*, Paris, José Corti (coll. « Les essais »), 2007, p. 138.

l'exagération concernant le nombre de nains apportant dès les seuils une tonalité humoristique, confirmée par l'illustration de la couverture, montrant une Blanche-Neige visiblement bouleversée, tandis que les nains ont envahi la totalité de l'espace. *La Belle éveillée* présente également un hypotexte clair, mais sa visée parodique est moins perceptible *a priori* ; ce n'est qu'à la lecture que celle-ci se fera réellement prégnante.

Les trois autres albums sont des réécritures-réappropriations, pour reprendre la typologie de Christiane Connan-Pintado²⁰. Les hypotextes de *Rouge-Crinière* et *Perce-Neige et les trois ogresses* sont facilement identifiables dès la lecture du titre, évoquant *La Barbe bleue* de Perrault pour l'un, et à nouveau *Blanche-Neige* des Grimm, pour l'autre. Quant aux *Souliers écarlates*, si le titre semble faire référence aux *Souliers rouges* d'Andersen, on retrouve également pour hypotextes à la lecture *La Princesse au petit pois* du même conteur, *Le Bal des princesses* des Grimm, ainsi que *La Barbe bleue* de Perrault.

Nous avons fait le choix d'ajouter à ce corpus deux albums figurant dans la sous-collection « Des livres pour les filles ET les garçons » : ***La Princesse et le dragon***, écrit par Robert Munsch et illustré par Michael Martshenko (2005) ; et ***Rosalie et les princesses roses***, de Raquel Diaz Requera (2011).

Le premier se présente en effet comme la parodie d'un archétype du conte : celui de la princesse enfermée dans une tour – on pense par exemple à *Raiponce*, des Grimm – attendant patiemment d'être délivrée par le prince. C'est l'illustration de la couverture qui permet véritablement de saisir la visée parodique de ce conte, alors que le titre reste relativement neutre²¹ : on y voit en effet la princesse, reconnaissable à sa couronne en dépit de son aspect peu conforme à son statut – ses cheveux sont ébouriffés, elle porte une robe en papier et sa couronne semble également très abimée – posant fièrement, un sourire sur les lèvres et les mains sur les hanches, à côté du dragon épuisé et à terre. Il semble évident que la princesse, ici, n'attendra pas d'être sauvée par le prince.

²⁰ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école. À partir des Contes de Perrault*, Paris, Hatier (coll. « Hatier Pédagogie »), 2009, p. 30-46.

²¹ Nous faisons ici référence au titre de la traduction publiée chez Talent Hauts, le titre de l'album en version originale étant *The Paperbag Princess*, que nous pourrions traduire par « La princesse au sac en papier », qui contient – lui – une tonalité parodique beaucoup plus forte.

Rosalie et les princesses roses, en dépit de références à *La Princesse au petit pois* et au *Roi Grenouille* des frères Grimm, se présente également comme une réécriture de ce même archétype de la princesse fragile et condamnée de ce fait à la passivité. Aussi, sans être des réécritures de contes à proprement parler, ces deux albums réinterrogent néanmoins l'un de ses stéréotypes les plus forts et nous semblent donc particulièrement pertinents dans le cadre de notre recherche.

Nous avons fait le choix d'exclure de notre corpus l'album *Le Fils des géants*, de Gaël Aymon, illustré par Lucie Rioland (2013), figurant dans la sous-collection « Contes », celui-ci s'éloignant des réécritures précédemment citées en ne se présentant pas comme la réécriture d'un conte, ou d'un stéréotype de conte lié à la thématique du genre, valorisant l'égalité fille-garçon.

Aussi, c'est avec un regard de bibliothécaire jeunesse débutante, particulièrement sensible à la thématique de l'égalité des sexes, et ayant par ailleurs auparavant évolué six années durant au sein d'une direction municipale de l'Éducation, que cela nous amène à nous interroger sur la problématique suivante : dans quelle mesure la réception de réécritures de contes des éditions Talents Hauts, réinterrogeant la notion de genre, pourrait-elle être un vecteur de l'égalité fille-garçon à l'école primaire ?

Autour de ce corpus, notre première hypothèse de recherche est que l'enseignement de la littérature de jeunesse peut être un vecteur d'égalité fille-garçon à l'école primaire, et que la lecture de réécritures de contes est un moyen riche pour (ré)interroger cette thématique. En effet, en appartenant à une culture commune, les contes occupent une place centrale dans la littérature de jeunesse, mais ils restent néanmoins les marqueurs de leurs époques, qu'il convient d'analyser.

Nous faisons également l'hypothèse que, dans un second temps, la production de réécritures de contes à l'école peut aussi participer au développement de l'égalité fille-garçon. Il s'agit en effet d'un acte de réappropriation des enjeux préalablement définis, ce qui nous semble nécessiter la bonne compréhension de ceux-ci. La réflexion autour de cette

hypothèse se basera notamment sur l'analyse d'une production réalisée par des enfants de CP-CE1 dans le cadre du concours « Lire Égaux » organisé par les éditions Talents Hauts. Celles-ci manifestent en effet une visée pédagogique forte, qui apparaît dans la page de son catalogue intitulée « Talents Hauts sur les bancs de l'école²² », valorisant – outre ce concours – les fiches pédagogiques gratuites diffusées sur son site Internet²³.

Enfin, notre recherche porte sur le milieu scolaire, encadré par le Ministère de l'Éducation Nationale, or celui-ci est *médiateur* mais pas *créateur* de littérature de jeunesse. Nous faisons donc l'hypothèse que l'Éducation Nationale s'est dotée d'outils visant à développer cette valeur qu'elle défend.

Afin de répondre à notre problématique, il nous semble nécessaire de nous interroger sur la réception du conte traditionnel et de ses réécritures contemporaines à l'école primaire, en lien avec les contextes sociétaux de leur écriture, et les évolutions constatées. Nous nous questionnerons alors sur la notion de sexisme dans la littérature de jeunesse, *a fortiori* dans les listes de référence pour la littérature à l'école, en nous intéressant plus spécifiquement au contexte éditorial entourant la création des éditions Talents Hauts en 2005, ainsi qu'à la réception et à la réécriture de contes antisexistes à l'école primaire, en nous focalisant notamment sur les outils offerts par l'Éducation Nationale ainsi que leurs limites. Nous nous attacherons enfin à penser l'égalité fille-garçon dans la littérature de jeunesse à travers le prisme du genre, en interrogeant plus spécifiquement les caractéristiques du féminin et du masculin au sein de notre corpus, et la libération – ou non – de ces stéréotypes.

²² Catalogue Talents Hauts 2016, p. 48.

²³ <http://www.talentshauts.fr/content/8-ressources-pedagogiques> [consulté le 30.07.17].

I. Contes et contextes : réinterroger les stéréotypes de genre à l'école primaire

Participant d'une culture commune, le conte traditionnel porte en lui de nombreux stéréotypes – notamment autour de ses personnages – qui feront l'objet à l'école primaire d'un travail d'appropriation aussi bien que de détournement, *via* la réception de réécritures contemporaines. Mais quels sont précisément ces stéréotypes, comment sont-ils reçus par les élèves et quels rôles le contexte de création des contes, aussi bien que les projets littéraires et sociétaux de leurs auteur.e.s²⁴, jouent-ils ?

I-1. La réception du conte à l'école : entre tradition et réécritures contemporaines

« Première nourriture littéraire des enfants²⁵ », le conte traditionnel occupe une place importante aussi bien à la maison qu'à l'école. Fortement codifié, présentant une forme relativement fixe et des personnages-types, il fait également l'objet depuis une quarantaine d'années de multiples réécritures, qui viennent puiser dans ses *topoi* tout en les réinterrogeant.

a) La place du conte à l'école

Régulièrement lu et étudié à tous les niveaux de la scolarité, [le conte] apparaît à la fois comme genre littéraire et comme genre scolaire, objet et outil d'apprentissage. Sa fréquentation permet d'asseoir les bases d'une première culture et de cerner très tôt les rudiments d'un genre littéraire.²⁶

²⁴ Par souci de cohérence avec notre propos, nous avons fait le choix de la féminisation linguistique. Celle-ci, telle que définie par l'Office québécois de la langue française, présente deux niveaux : la féminisation lexicale et la rédaction épïcène. Si cette féminisation linguistique ne revêt pas en France un caractère officiel, elle est néanmoins aujourd'hui régulièrement utilisée dans les travaux scientifiques portant sur la thématique du *gender*. / Guide de l'Office québécois de la langue française « Formation sur la rédaction épïcène » : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/formation_epicene/20141121_f_redac_epicene.pdf [consulté le 17.09.17].

²⁵ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 5.

²⁶ *Ibid.*

Le conte prend en effet place à l'école dans le cadre des listes de référence « La littérature à l'école²⁷ », proposées aux enseignants de cycle 2 et de cycle 3. Concernant ce dernier cycle, ces listes ont accompagné les Instructions officielles de 2002 pour l'école primaire, dans lesquelles la littérature apparaissait pour la première fois comme une entrée à part entière dans le domaine disciplinaire du français :

La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. [...] Il faut [...] que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses « classiques » sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps.²⁸

Par la diffusion de ces listes – il faudra attendre 2007 pour que le cycle 2 soit à son tour concerné – « l'Éducation Nationale insiste sur la nécessité de ce qu'elle appelle une culture commune²⁹ », et met en exergue un certain nombre d'œuvres qualifiées de *patrimoniales* : celles-ci sont désignées par la lettre « P ». Ainsi, dans la liste de cycle 2, dans l'entrée « Contes et fables », sur 33 occurrences, 15 des contes proposés sont notifiés comme patrimoniaux : 5 contes des frères Grimm, 3 de Perrault, 3 anonymes, 2 d'Andersen, 1 d'Erik Blegvad et 1 de la Comtesse de Ségur. Pour le cycle 3, les proportions sont sensiblement identiques, avec 15 contes patrimoniaux sur 35 occurrences : à nouveau des contes de Perrault (dans leur intégralité, cette fois-ci, soit 11 contes), d'Andersen (3), des Grimm (2) et des contes anonymes (3), mais également une plus grande diversité avec un conte de chacun des auteurs suivants : Madame d'Aulnoy, E.T.A. Hoffmann, Madame Leprince de Beaumont, Louise Michel, Ludmila Oulitskaïa et Horacio Quiroga.

Cette notion de « culture commune » relève donc d'un double-objectif : il s'agit pour les élèves de recevoir une culture commune à tous au sein d'une classe d'âge, mais également un patrimoine commun, transgénérationnel :

[L'Éducation Nationale] fait des nouvelles générations les dépositaires de textes venus de temps anciens et dont la connaissance leur permettra non seulement de faire écho à des périodes

²⁷ Site Éduscol de l'Éducation Nationale : <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html> [consulté le 07.01.17].

²⁸ *Le B.O., Bulletin officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche*, n°1, 14 février 2002, p. 65. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf> [consulté le 08.01.17].

²⁹ Anne Vignard, « Écritures et réécritures de textes patrimoniaux... », *op. cit.*, p. 5.

historiques mais surtout de comprendre une partie de la littérature contemporaine qui ne peut se lire et se comprendre qu'avec la connaissance de ce patrimoine culturel.³⁰

En effet, les contes patrimoniaux font l'objet, depuis les années 1970, de multiples réécritures. Parmi les raisons de cette prolifération, Christiane Connan-Pintado cite « la construction du concept d'intertextualité », « la notion de postmodernisme » et sa visée critique, et « l'évolution des théories de la lecture³¹ », qui s'attachent notamment à la réception de l'œuvre et au jeu du sujet avec le texte : « la littérature de jeunesse devient à la fois plus ludique et citationnelle, tandis que les pratiques scolaires évoluent à leur tour³² ».

La notion d'intertextualité, au cœur des réécritures, est interrogée de façon très précise par le théoricien de la littérature Gérard Genette dans *Palimpsestes. La littérature au second degré*³³. Il y définit les relations qui peuvent unir deux œuvres, distinguant relations *intertextuelles* – caractérisées par la présence effective d'un texte dans un autre : citation, allusion, référence et plagiat – et relations *hypertextuelles*, dans lesquelles il nomme « hypertexte » tout texte dérivé d'un texte antérieur, qui sera – lui – nommé « hypotexte ». Pour que ces réécritures, ces hypertextes, soient appréhendés de façon véritablement pertinente par l'élève, il faudrait que celui ou celle-ci ait connaissance de son hypotexte. En effet, « [p]our lire une littérature au second degré, il convient d'adopter un régime de lecture au second degré, en lecteur averti, sensible aux appels du texte caché³⁴ ». Cette notion de second degré, au sein de notre corpus de réécritures de contes, peut s'entendre au sens de réflexivité, « c'est-à-dire comme l'un des aspects du fonctionnement auto-référentiel de la littérature, lorsque celle-ci ne se contente plus de faire référence au monde mais fait référence à elle-même³⁵ » : en parodiant/réinterprétant des contes traditionnels, ces réécritures donnent à réfléchir sur les lois du genre et les possibilités de s'en affranchir, par l'intermédiaire de personnalités – les personnages en eux-mêmes restant traditionnels : princesse, prince, roi et reine... – et d'actions différentes de ce qui était attendu.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 30.

³² *Ibid.*

³³ Gérard Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, chapitre VII.

³⁴ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 58.

³⁵ Anne-Marie Monluçon, « Le second degré entendu comme réflexivité dans quelques contes d'Europe centrale et orientale », *ILCEA*, 21 | 2015. En ligne : <http://ilcea.revues.org/3082> [consulté le 27.08.17].

Du côté de la réception, nous sommes ici dans la notion de *lecture littéraire*, se présentant à la fois comme une lecture *informée* – elle mobilise devant chaque texte des acquis cognitifs et encyclopédiques, culturels et émotionnels, constitués au cours des lectures antérieures ; qui *informe* – parce qu’elle apporte des connaissances ; et qui *forme* – elle permet au lecteur de constituer une « bibliothèque » intérieure dans laquelle il peut instaurer ses propres liens. Michel Picard³⁶ définira cette notion en 1986 comme en tension entre trois identités lectrices qui se superposent et interagissent : le *liseur*, ou corps lisant ; le *lu*, lecteur pris au jeu de l’illusion référentielle ; et le *lectant*, instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte. C’est l’oscillation participation-distanciation qui nourrit le plaisir du lecteur, mais c’est la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique. Si ce jeu défini par Michel Picard se retrouve dans les réécritures de contes de notre corpus, cette alternance entre participation et distanciation était déjà à l’œuvre chez Perrault. Ce dernier – écrit Marc Escola – « rapporte une matière dont il n’est pas l’auteur, sans le conter “tout de bon”, comme reprise d’un autre, et en affichant régulièrement sa supériorité sur un hypothétique narrateur antérieur réputé plus naïf³⁷ ». En manifestant ainsi une distance à l’égard de sa propre narration, Perrault « invite par là-même le lecteur à “jouer” sa propre lecture³⁸ ». En effet, alors que le conte merveilleux originel se présente comme archaïque, populaire et enfantin³⁹, le.a lecteur.trice – contrairement aux enfants, aux gens du peuple et de l’« ancien temps » – ne croit pas ce qui lui est raconté : « le conte demande donc de consentir ponctuellement à une illusion dont on n’est pas dupe⁴⁰ ». En outre, Perrault conclut chaque conte d’une, parfois deux moralités qui – en dépit de leur dénomination – « n’induisent [...] en rien une lecture moralisante, mais un jeu distancié – un jeu de la lecture lettrée avec elle-même et non pas directement de la morale avec la fiction⁴¹ ». Et Marc Escola de conclure son essai sur Perrault, qui a « si bien associé son nom à un genre que tout conte merveilleux [...] est un peu un “conte-de-Perrault”⁴² » :

³⁶ Michel Picard, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Les Éditions de Minuit (coll. « Critique »), 1986, p. 214.

³⁷ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, Paris, Gallimard, 2005, p. 94.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Jean-Pierre Sermain, « La parodie dans les contes de fées (1693-1713) : une loi du genre ? », *Actes de Banff (1986)*, PFSCB-Biblio 17, vol. 33, 1987.

⁴⁰ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, *op. cit.*, p. 99.

⁴¹ *Ibid.*, p. 124.

⁴² *Ibid.*, p. 14.

Qu'il y ait ainsi dans tout conte de quoi en faire un autre et plusieurs interprétations avec lui, que tout lecteur soit un auteur en puissance [...] ; que nul puisse prétendre jamais en délivrer la signification ultime ; que la pérennité d'une œuvre tienne paradoxalement à la façon dont l'auteur abdique fictivement une bonne part de son autorité et que, par un autre paradoxe, ces significations inouïes soient encore imputables à l'auteur : telle est en définitive la plus belle leçon des *Contes-de-Perrault*.⁴³

S'il y a dans tout conte « de quoi en faire un autre », les réécritures de conte prennent des formes multiples. Christiane Connan-Pintado les classifie en cinq grandes catégories, qui ne sont toutefois pas étanches : l'adaptation, la parodie, la réécriture-réappropriation, la transposition et la variation⁴⁴.

L'*adaptation* vise à rendre accessible aux enfants des textes de littérature patrimoniale parfois complexes sur le plan culturel ou linguistique. Ces adaptations peuvent être ordinaires, répondant strictement à la définition précitée ; illégitimes, lorsque le nom de l'auteur.e n'est pas connu et que le.a lecteur.trice peut croire qu'il s'agit du conte original ; ou créatrices, lorsqu'elles se font au service de l'œuvre, par un.e auteur.e confirmé.e.

La *parodie* se caractérise par trois procédés dominants : la transposition spatio-temporelle, la dégradation et l'inversion. Les contes font l'objet d'une multitude de parodies pour deux raisons principales, qui sont leur célébrité et leur structure :

D'une part, ce sont toujours les grands textes, symboles culturels ancrés dans l'imaginaire collectif, qui se prêtent à la réécriture et particulièrement à la parodie grâce à leur pouvoir de résonance et à leur popularité. [...] D'autre part, les contes offrent un terrain de choix à la parodie en raison de leur structure et de leur jeu avec les stéréotypes : formules récurrentes, intrigue prévisible et personnages manichéens.⁴⁵

La parodie présente une fonction ludique, mais également critique : le texte parodié est en effet à la fois mis en valeur et tourné en dérision. Ainsi, elle porte également en elle une fonction réflexive, en se faisant discours sur la littérature. Par conséquent, plus que toute autre forme de réécriture, la lecture de la parodie est généralement considérée par les chercheurs comme induisant la connaissance du conte-source, comme le souligne Daniel Sangsue :

⁴³ *Ibid.*, p. 140.

⁴⁴ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 30-46.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 35.

La perception d'un texte parodique passe par trois étapes : il faut que le lecteur *reconnaisse* la présence, dans un texte, d'un autre texte ; qu'il *identifie* cet hypotexte et *mesure* l'écart existant entre cet hypotexte et le texte parodique. La communication parodique ne réussit pleinement que lorsque le lecteur satisfait à ces trois conditions, qui sont autant d'épreuves de ses compétences herméneutiques.⁴⁶

D'autres sont néanmoins en désaccord avec cette idée, à l'image de Michele Hannoosh, par exemple, qui considère la parodie comme autosuffisante : « pour elle, la connaissance du modèle peut clarifier certains aspects de la parodie et augmenter notre compréhension de ses distorsions, mais elle n'est pas essentielle à son intelligibilité⁴⁷ ».

Comme nous l'avons notifié en introduction, trois des réécritures de notre corpus présentent une visée parodique : *Blanche-Neige et les 77 nains* ; *La Belle éveillée* ; et *La Princesse et le dragon*.

Blanche-Neige et les 77 nains présente la particularité de se concentrer sur une partie du conte original des Grimm⁴⁸ : la vie de l'héroïne parmi les nains. Sont donc totalement érudés le début du conte, la mort en couches de la mère de Blanche-Neige, le remariage de son père avec une marâtre qui « était très belle, mais si fière et si orgueilleuse de sa beauté qu'elle ne pouvait supporter qu'un autre la surpassât⁴⁹ », et la condamnation à mort de la jeune fille par cette dernière. Bien que, dans le texte, la Blanche-Neige de Davide Cali ne fasse l'objet d'aucune description, contrairement au conte original, où elle est « blanche comme la neige, vermeille comme le sang et noire de cheveux comme le bois d'ébène⁵⁰ », l'illustration de Raphaëlle Barbanègre reprend ces caractéristiques physiques fortes du personnage, ancrées notamment dans l'imaginaire collectif par le film d'animation de Walt Disney. Le quotidien de Blanche-Neige chez les nains se présente comme une suite de tâches ménagères, rendue insupportable par le nombre pléthorique de nains, insistant

⁴⁶ Daniel Sangsue, *La relation parodique*, op. cit., p. 120 / L'auteur se base ici sur un article de Geneviève Idt, « La parodie : rhétorique ou lecture ? », dans *Le Discours et le sujet*, n°3, Université de Nanterre, 1972-73, p. 148.

⁴⁷ Daniel Sangsue, *La parodie*, Paris, Hachette (coll. « Concours littéraires »), 1994, p. 48.

⁴⁸ Catherine Tauveron parle d'« intratexte » lorsque la reformulation n'embrasse pas la totalité du texte. « Les Contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », dans *Fortune des Contes des Grimm en France : formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*, Christiane Connan-Pintado et Catherine Tauveron (sous la dir. de), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2013, p. 115.

⁴⁹ Jacob et Wilhelm Grimm, *Contes*, Paris, Flammarion (coll. « Grand format »), 1986, p. 299.

⁵⁰ *Ibid.*

sur ce qui, dans le conte des Grimm, semble relever davantage du détail. Outre la phrase d'accueil des nains – « Si tu veux bien t'occuper de notre ménage, faire à manger, faire les lits, laver, coudre et tricoter, si tu tiens tout en ordre et en propreté, tu pourras rester avec nous et tu ne manqueras de rien⁵¹ » – cette mission qu'ils confient à Blanche-Neige tient dans le conte traditionnel en deux phrases : « Elle s'occupa de la maison. Le matin, les nains partaient pour la montagne [...] ; le soir ils s'en revenaient et il fallait que le repas fût prêt⁵² ». La présence de la sorcière et de sa pomme empoisonnée, ainsi que l'endormissement de Blanche-Neige reposant désormais dans un cercueil de verre – que l'illustration de Raphaëlle Barbanègre nous montre sans que le texte ne nous le rapporte, celle-là venant *collaborer* avec celui-ci, et faisant ainsi le lien avec le texte-source⁵³ – sont les seuls éléments du conte des Grimm figurant dans cette réécriture. A l'instar de la description physique de Blanche-Neige, il s'agit là de deux éléments particulièrement (re)connus du conte original, permettant de ce fait à un très jeune lectorat/auditoire de saisir ces éléments intertextuels.

La Belle éveillée reprend la thématique de la version de Perrault comme de celle des Grimm, à savoir un couple royal ne pouvant avoir d'enfant, la naissance d'une petite fille en dépit de ces difficultés, les dons offerts à la jeune princesse et la malédiction la condamnant à un long sommeil à l'âge de l'adolescence. Dans les contes traditionnels, une fois la prophétie réalisée, c'est un prince qui – chez les Grimm – réveille d'un baiser la princesse endormie ; chez Perrault, où la malédiction faisait état de la venue du fils d'un roi, celui-ci s'approche du lit « en tremblant et en admirant, et se [met] à genoux devant elle. Alors comme la fin de l'enchantement était venue, la Princesse s'éveilla⁵⁴ ». La version des Grimm s'achève sur le mariage des deux jeunes gens, tandis que celle de Perrault se prolonge autour de la mère ogresse du prince, qui veut dévorer sa belle-fille et les deux enfants du couple. Dans la réécriture de Gaël Aymon, la princesse contredit la prédiction des conseillers du roi, qui affirmaient que seul le baiser d'un prince pourrait la sortir d'un sommeil sans fin : en effet, au bout de quelques jours seulement, la Belle se réveille... d'elle-même. Là où le

⁵¹ *Ibid.*, p. 209.

⁵² *Ibid.*, p. 210.

⁵³ « [Les nains] fabriquèrent un cercueil de verre transparent où on pourrait la voir de tous les côtés, l'y installèrent et écrivirent dessus son nom en lettres d'or ». *Ibid.*, p.212.

⁵⁴ Charles Perrault, *Contes*, Paris, Gallimard, 1981, p. 64.

récit s'achève chez les Grimm, et se prolonge par le biais d'une ellipse temporelle chez Perrault – dans une suite qui pourrait d'ailleurs être indépendante – le réveil de la Belle éveillée marque dans cette réécriture le début d'une véritable aventure pour la princesse. Elle entreprend en effet un long voyage – durant lequel elle rencontrera un des princes venus la réveiller – afin d'arracher son père du joug de ses conseillers malhonnêtes, et ainsi sauver la vie de sa mère, que ces derniers jugent responsables de la réalisation de la prophétie.

La Princesse et le dragon détourne l'archétype de la princesse fragile, enfermée dans une tour, en mettant en scène la princesse Élisabeth, qui apparaît pourtant *a priori* très classique – vêtue d'une belle robe et d'une couronne, elle se pâme d'amour pour le prince Ronald qu'elle doit épouser. L'arrivée d'un dragon kidnappant le prince la conduira à partir le délivrer et – pour ce faire – à combattre l'animal mythique. Si les contes mettant en scène des dragons ne sont pas parmi les plus connus en France – *Les Deux frères* ou *Les Quatre frères habiles des Grimm*, par exemple – le prince enfermé dans sa tour évoque *Raiponce* des Grimm, ou – de façon plus récente et déjà parodique – le film d'animation *Shrek* produit par DreamWorks en 2001, où c'est un ogre qui délivre la princesse à longue tresse (*Raiponce* ne s'éloigne jamais vraiment...) enfermée dans une tour, celle-ci s'avérant finalement être... une ogresse. Quant au film d'animation des studios Disney *Raiponce* sorti en France en 2010, également à visée parodique, il donne à voir une princesse volontaire, n'ayant pas peur de se battre. Les jeunes lecteurs.trices de cet album trouveront probablement davantage de liens avec Élisabeth dans ces deux longs-métrages que dans les contes traditionnels reprenant la thématique de la princesse enfermée et du dragon, qui restent donc globalement méconnus.

A l'inverse de la parodie, la *réécriture-réappropriation* ne présente pas de procédés-types : chaque œuvre est singulière.

Perce-Neige et les trois ogresses et *Rouge-Crinnière* sont les deux réécritures-réappropriations, qui à l'instar de *Blanche-Neige et les 77 nains* et *La Belle éveillée*, présentent des hypotextes clairs dès le titre.

La première dévoile un héros – Perce-Neige – semblant *a priori* reprendre les caractéristiques de Blanche-Neige. Comme elle, son nom relève d'un choix de sa mère, en lien avec sa naissance. Condamné à mort par son père, le roi, pour son refus de se battre, d'être un *homme* tel que celui-là l'entend, il parvient à s'échapper grâce à un capitaine compatissant qui lui rend sa liberté. Là où Blanche-Neige rencontre sept nains, Perce-Neige, lui, pénètre la maison de trois ogresses qui l'accueillent, à condition qu'il prenne en charge la totalité des tâches ménagères. Comme Blanche-Neige, le jeune prince se retrouve à nouveau confronté à son ennemi.e, obstiné.e à achever de ses mains celui.celle qu'il.elle a cru mort.e. L'issue est dans les deux cas tragique, Perce-Neige comme Blanche-Neige tombant dans un sommeil proche de la mort, avant d'en être délivré.e par le baiser d'un.e prince.sse. Si la trame reste globalement fidèle au conte des Grimm, l'arrivée de la princesse réveillant Perce-Neige fait l'objet d'un long passage. Cela confère à ce personnage davantage de corps qu'au prince de Blanche-Neige, relevant lui davantage d'une figure que d'un personnage. En outre, là où le *crime* de Blanche-Neige aux yeux de sa marâtre réside dans sa beauté, qui relève donc de caractéristiques physiques, celui de Perce-Neige est de ne pas disposer – selon son père – de qualités morales assez fortes pour être un guerrier, et donc un *homme*. Cette distinction se retrouve également dans les objets associés aux deux figures parentales : la marâtre dispose d'un miroir magique, qui lui renvoie sa beauté, tandis que le roi possède, lui, une épée ; les deux objets restent néanmoins des symboles de vanité.

Rouge-Crinière convoque *La Barbe bleue*, et met en parallèle avec son hypotexte un soldat accueilli par une guerrière qui peut se rendre dans l'ensemble des pièces de son palais, à l'exception d'une petite chapelle, sous peine de trouver la mort. Comme dans le conte de Perrault, l'interdiction est explicite et fait l'objet de multiples rappels. Naturellement, le soldat – à l'instar de l'épouse de Barbe bleue – cède à la curiosité et se rend dans la pièce interdite, où il sait pouvoir trouver le cœur meurtri de Rouge-Crinière, qui équivaut à un trésor. On note ici une inversion des personnages féminin/masculin par rapport au conte traditionnel, mais nos deux curieux.se présentent la même particularité d'être initialement attiré.e.s par la richesse. En effet, dans *La Barbe bleue*, bien que le héros soit terrifiant et que ses femmes précédentes aient toutes mystérieusement disparu, la jeune fille accepte le mariage en découvrant le mode de vie que pourrait lui offrir cet époux.

Dans *Rouge-Crinière*, ce désir de richesse s'assortit – outre l'attrait de l'argent en lui-même et de ce qu'il peut offrir – d'un désir de pouvoir. Il s'agit en effet pour le héros, soldat sans guerre et donc sans le sou, de retrouver un avenir gratifiant.

Les Souliers écarlates, par son titre, évoque *Les Souliers rouges*, d'Andersen. Dans ce conte traditionnel, une jeune fille commet l'impair de se chauffer de souliers rouges (et non noirs, du moins sobres) pour se rendre à l'église – souliers pour lesquels elle nourrit une forme d'obsession en souvenir d'autres, également rouges, lui ayant été offerts par une cordonnière alors qu'elle était très pauvre. En dépit des avertissements de la vieille dame l'ayant adoptée à la mort de sa mère, la jeune fille fait le choix, une nouvelle fois, de mettre ses souliers rouges pour aller à l'église. A l'entrée du lieu sacré, un vieux soldat essuie la poussière qui les maculent en échange d'une pièce et met l'héroïne en garde : « "Oh ! Quels jolis souliers de danse ! [...] Tenez-vous droite quand vous danserez !" et il donna une tape sur les semelles⁵⁵ ». En sortant de l'église, toujours obnubilée par ses chaussures plutôt que par les sermons qu'elle y a entendus, la jeune fille esquisse quelques pas de danse. Ses souliers rouges, victimes du sortilège lancé par le soldat, la conduiront à sa perte lorsqu'au lieu de veiller la vieille dame mourante, la jeune fille les revêtra à nouveau pour aller à un bal, la condamnant à danser sans s'arrêter jusqu'à la mort. Le bourreau finira par lui couper les jambes, qui continueront à danser sans elle. La jeune héroïne de Gaël Aymon dispose elle aussi de souliers rouges, avec lesquels elle se rend au bal pour danser, mais dans un univers magique qui lui permet d'échapper à son époux violent. Les souliers apparaissent dans les deux contes comme des symboles de liberté, celle-ci étant chez Andersen violemment récriée au nom du rigorisme religieux alors que, dans le conte de Gaël Aymon, elle est au contraire valorisée. Le bal auquel se rend la jeune fille de la réécriture, par le biais d'un procédé magique, évoque également *Le Bal des princesses* des Grimm où, grâce à un passage secret, douze princesses s'échappent chaque soir de la chambre où elles sont enfermées pour se rendre à un bal en compagnie de princes ensorcelés, avec lesquels elles dansent toute la nuit si bien que leurs chaussures sont chaque matin usées. Comme le conte d'Andersen, celui des Grimm offre à ses héroïnes, dont le stratagème sera dévoilé par un soldat, un dénouement dramatique. Ces deux contes restent néanmoins relativement

⁵⁵ Andersen, *Œuvres*, Paris, Gallimard (coll. « Bibliothèque de la Pléiade »), 1992-1995, p. 304.

méconnus du lectorat français, *a fortiori* enfantin, et les allusions qui y sont faites lui seront probablement moins explicites. Le conte de Gaël Aymon évoque également *La Barbe bleue* de Perrault, en mettant en scène une jeune fille en proie à son mari, et fait allusion à *La Princesse au petit pois* d'Andersen, par la fragilité de la jeune fille. Cette réécriture se distingue donc de celles exposées précédemment, à l'exception de *La Princesse et le dragon*, dans la mesure où elle ne présente pas un seul hypotexte, clairement identifiable, mais multiplie *a contrario* les allusions à différents contes.

Enfin, *Rosalie et les princesses roses* se présente également comme une réinterrogation de l'archétype de la princesse en mettant en scène une jeune héroïne, entièrement vêtue de rose, à qui toute aventure est interdite en raison de son statut, et qui va évoquer les princesses passives et fragiles avant de se révolter contre cet état de fait. Rosalie, comme Élisabeth au début de *La Princesse et le dragon*, concentre donc tous les stéréotypes de la princesse, contre lesquels il s'agira de lutter.

La réécriture-réappropriation est définie par Christiane Connan-Pintado comme « la forme la plus noble du détournement. [...] Le conte sert de socle à une invention, une création⁵⁶ ». Il est possible d'y voir la dévaluation subie par la parodie, considérée par certains critiques et écrivains du XX^e siècle⁵⁷ comme « produite par des esprits incapables de créer par eux-mêmes et condamnés à singer les œuvres des autres [...] et dévalu[ant] les objets qu'elle prend pour cibles⁵⁸ ». Charles Grivel, lui, voit la parodie « comme un acte normal de décomposition culturelle⁵⁹ » :

Tout discours, prise de parole, geste même, émeut de se présenter comme singulier, inédit, neuf, mais se trouve aussi – c'est le paradoxe des sociétés de consommation – immédiatement recouvert par une interprétation (un acte de reconnaissance) *qui le place*. Un double mouvement anime le culturel : produire des (soit-disant) singularités, mais réduire ces singularités à de (soit-disant) copies. Parodier, c'est alors, dans l'axe d'une volonté générale de relance *fausse*, saupoudrer d'un détergent discursif tout original, soit pour s'en saisir, soit pour s'en défaire, simultanément et obligatoirement.⁶⁰

⁵⁶ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 37.

⁵⁷ Daniel Sangsue cite notamment Jean-Paul Sartre, Jean-Claude Carrière ou encore Roland Barthes.

⁵⁸ Daniel Sangsue, *La relation parodique*, op. cit., p. 24-26.

⁵⁹ Charles Grivel, « Le retournement parodique des discours à leurres constants », dans *Dire la parodie*, Colloque de Cerisy, Berne, Peter Lang, 1989, p. 6.

⁶⁰ *Ibid.*

Dans le corpus faisant l'objet de notre étude, il apparaît que réécritures-réappropriations comme parodies partagent un objectif commun, celui – avancé par les éditions Talents Hauts – de valoriser des personnages féminins forts, en *se saisissant* d'un patrimoine culturel connu et reconnu, tout en *s'en défaisant*. L'ensemble du corpus présente en effet une visée critique à l'égard des figures des contes traditionnels.

La *transposition* consiste en la réécriture d'un conte transféré dans un autre genre formel, qui peut être iconique, poétique ou théâtral. Dans ce dernier cas, la transposition peut se faire minimale, parodique ou réappropriation.

Enfin, la *variation*, toujours à caractère parodique, se présente comme une multiplication de réécritures d'un même conte, que ce soit dans un même recueil ou dans des ouvrages différents. Elle peut être textuelle ou iconique.

Outre ces cinq catégories, Christiane Connan-Pintado cite également le mélange de contes. Revêtant lui aussi toujours une dimension parodique, il « mêl[e] les ingrédients de plusieurs contes pour composer de nouvelles histoires et stimuler la créativité⁶¹ ». Il peut associer des éléments propres à un seul conteur, ou véritablement mêler les univers les plus divers. Comme nous l'avons vu, certains contes de notre corpus présentent plusieurs hypotextes mais il ne s'agit pas à proprement parler de mélanges de contes, dans la mesure où il est davantage question de mêler des *allusions* à différents contes. Par ailleurs, la visée des réécritures concernées – *Les Souliers écarlates*, notamment – n'apparaît pas comme parodique.

Les contes détournés peuvent également faire l'objet d'un recueil, généralement mixte, qui offre à la lecture un ensemble de textes et/ou d'illustrations variés, permettant d'apprécier la diversité de ces formes de détournement. *Contes d'un autre genre* se présente comme un recueil, avec un seul auteur – Gaël Aymon – mais trois illustrateur et illustratrices différent.e.s. Nous avons toutefois fait le choix, comme précisé en introduction, de considérer chacun des contes comme une œuvre à part entière.

⁶¹ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 42.

Comme nous l'avons notifié, la connaissance du ou des contes-sources est considérée par la plupart des chercheurs comme importante, sinon nécessaire, pour une lecture véritablement riche. Néanmoins, le conte a la particularité de présenter des caractéristiques génériques très codifiées, ce qui facilite *a minima* chez l'élève la reconnaissance du genre :

Très tôt, l'enfant sait qu'il a affaire à un conte grâce au retour de personnages types, de situations merveilleuses et de formules qui marquent l'entrée dans – ou la sortie de – l'univers fictionnel.⁶²

Notre intérêt va donc se porter sur ces différents *topoi* à l'œuvre dans le conte, et leur influence sur la réception des contes par l'élève.

b) Les *topoi* à l'œuvre dans le conte

Par le biais d'une enquête réalisée auprès de 19 classes de cycle 3, dans le cadre de sa thèse publiée en 2006⁶³, Christiane Connan-Pintado a cherché à évaluer chez ces élèves leur connaissance du conte et de ses caractéristiques⁶⁴.

En effet, le conte se construit grâce à un certain nombre d'invariants, qui touchent notamment à sa structure. Cela a fait l'objet d'un important travail de la part du formaliste russe Vladimir Propp qui, en 1928, publie *Morphologie du conte*⁶⁵, en prenant pour objet d'étude plusieurs centaines de contes populaires russes recueillis par Alexandre Afanassiev :

Le postulat qui organise toute la recherche de Propp est celui de la présence, dans tous les contes merveilleux, d'une organisation narrative [...] dont la seule présence suffit à définir le genre. [...] Reprenant [l']idée [...] selon laquelle un conte est fait d'éléments variables et anecdotiques et d'éléments invariables, Propp définit ces invariants comme les fonctions, c'est-à-dire les actions des personnages.⁶⁶

⁶² *Ibid.*, p. 28.

⁶³ Christiane Connan-Pintado, *Les Contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours. De la production à la réception*, Thèse de doctorat, 2006, Rennes, tome III, p. 362-394.

⁶⁴ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, *op. cit.*, p. 63-71.

⁶⁵ Vladimir Propp, *Morphologie du conte* [1928 : 1^{re} éd. soviétique], Paris, Gallimard, 1970.

⁶⁶ Raymonde Robert, *Le conte de fées littéraire en France : de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle* (2^{ème} édition) [1982], Paris, Honoré Champion, 2002, p. 17.

Selon Propp, le nombre de fonctions que contient le conte merveilleux est limité – il en isole 31 – et leur succession est toujours identique. C’est autour de ces fonctions que s’organisent les éléments variables. « La seule fonction obligatoire dans un conte merveilleux est celle du méfait (ou à sa place, du manque) », précise le formaliste, « toutes les autres peuvent y être omises⁶⁷ ». Ainsi, de façon synthétique, le conte présente *a minima* un « héros » et un « agresseur », le premier étant victime d’un méfait de la part du second. Le héros subit une ou des épreuves, impliquant généralement un voyage, combat, répare le méfait et voit donc sa tâche accomplie. L’agresseur est quant à lui puni.

Dans les hypotextes principaux des réécritures de notre corpus, à savoir *Blanche-Neige*, *La Belle au bois dormant* et *La Barbe bleue*, chaque héroïne subit effectivement un méfait, de la part de sa marâtre pour la première, d’une fée mécontente pour la deuxième (puis de sa belle-mère, chez Perrault) et de son époux pour la jeune femme de *La Barbe bleue*. Cette dernière est toutefois la seule à être *a priori* responsable de cette agression en raison de sa désobéissance, mais aussi à véritablement *agir* pour réparer le méfait. Blanche-Neige et la Belle au bois dormant restent, elles, passives et c’est l’intervention d’un prince qui résoudra leur problématique, quand bien même celui-ci n’est pas – en réalité – à l’origine du réveil de la princesse. En effet, à l’exception de *La Belle au bois dormant* des Grimm, la Belle se réveille chez Perrault car elle a dormi cent ans comme le prévoyait la prophétie ; dans *Blanche-Neige*, alors que le prince emporte celle-ci sur son cheval, un cahot déloge le morceau de pomme empoisonné de la gorge de la jeune fille. Le film d’animation Disney a néanmoins ancré dans les mémoires le baiser du prince réveillant Blanche-Neige – alors même que celui-ci ne figure donc pas dans le conte d’origine – tout aussi bien que sa chanson « Un jour mon prince viendra », qui instaure déjà attente et passivité, là où le personnage des Grimm ne se soucie guère de la venue d’un prince.

Au sein de notre corpus, la séquence d’événements définie par Propp est particulièrement visible dans *La Princesse et le dragon*, *Les Souliers écarlates*, *Perce-Neige et les trois ogresses* et *La Belle éveillée*. Cette dernière réécriture vient se différencier du conte d’origine, en passant d’une agresseuse magique – une mauvaise fée – à des agresseurs

⁶⁷ Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, op. cit., p. 17.

humains, prenant alors une visée politique. Si la première agit par vexation alors que les seconds le font par cupidité, la motivation reste toutefois la même : la reconnaissance, et par-là même une prise de pouvoir. Dans ces quatre réécritures, l'agresseur est bien puni, par un simple échec concernant le dragon, par la mort dans les trois autres contes : le seigneur provoque sa propre mort – là où la Barbe bleue était tué par les frères de son épouse ; le père de Perce-Neige périt des mains des trois ogresses – à l'instar de la fin tragique connue par la marâtre de Blanche-Neige, condamnée à danser jusqu'à la mort dans des pantoufles de fer chauffées à blanc ; et les conseillers du roi sont jetés dans la fosse de serpents qui devait voir périr la reine, rappelant en ce sens la seconde agresseuse de *La Belle au bois dormant* de Perrault qui meurt de façon semblable. Quant aux héros et héroïnes, si Perce-Neige est également dans une forme de passivité à l'instar de la Blanche-Neige traditionnelle, les autres se font de façon très claire – nous y reviendrons plus en détail – les actrices de leur destinée.

Les trois autres réécritures présentent des particularités par rapport à ce binôme héros/agresseur : dans *Blanche-Neige et les 77 nains*, ce sont ironiquement les nains qui jouent le rôle de l'agresseur, et non la sorcière du conte original, qui apparaît au final comme celle rendant à Blanche-Neige sa liberté. Dans *Rouge-Crinière*, en dépit du rôle important que joue le prince, le personnage éponyme apparaît à la fois comme étant l'héroïne et l'agresseuse. C'est contre elle-même que Rouge-Crinière doit combattre, avec l'aide du prince, pour libérer son cœur de la colère et de la rage qui l'entourent. Enfin, *Rosalie et les princesses roses* s'éloigne de l'action, le méfait subi par l'héroïne étant davantage d'ordre moral : c'est le cadre imposé par la société qui constitue l'agression contre laquelle la jeune fille combat, sans armes, mais avec des *mots*. Il n'est donc pas tant – dans ces trois cas – question de punition, que de *résolution*.

A la même époque que Propp, des folkloristes travaillent à un catalogage de « contes-types », « notion empirique qui s'établit à partir de la constatation de très fortes ressemblances entre des contes qui mettent en œuvre le même ensemble narratif "d'épisodes, de motifs et de traits"⁶⁸ ». Ainsi, en 1928, est publiée par l'Américain Stith

⁶⁸ Raymonde Robert, *Le conte de fées littéraire en France*, op. cit., p. 19.

Thompson, à partir d'une classification préalable fournie par le Finlandais Antti Aarne, une description des contes-types selon un système qui sera repris par les catalogues nationaux. Chaque conte y est défini par un titre générique et un numéro. Autant de travaux qui – s'ils ont pu faire l'objet de certaines critiques – visent à démontrer, pour le premier, qu'il existe une structure interne caractéristique du conte (populaire russe, en l'occurrence), élaborant une grille de lecture pouvant ensuite être adaptée à des récits variés ; pour le second, l'existence de versions-types d'un même récit, autour desquelles viennent se développer des variantes géographiques et culturelles. Ce sont ces invariants qui font globalement l'objet d'une bonne connaissance de la part des élèves, et leur permettent – parmi d'autres caractéristiques – de repérer le genre du conte, dans ses versions traditionnelles ou modernes⁶⁹.

Ainsi, l'étude de Christiane Connan-Pintado auprès des élèves de cycle 3 a démontré que ceux-ci témoignaient d'une bonne connaissance du « sésame "Il était une fois", textuellement rappelé par 381 élèves [sur 392]⁷⁰ ». Dans notre corpus, quatre des réécritures présentent comme marqueur fort du conte un récit débutant par « Il était une fois » – *Rosalie et les princesses roses* ; *La Princesse et le dragon* ; *Blanche-Neige et les 77 nains* ; *Rouge-Crinière*. Les trois autres conservent de cette formule dans leur *incipit* l'idée d'un espace et d'un temps inconnus, renforcée par l'utilisation de l'imparfait : « Autrefois vivaient un roi et une reine [...] » (BÉ⁷¹ 6) ; « Par delà les sept mers et les sept forêts, dans un pays, dans un royaume, il y avait une jeune et jolie reine [...] » (PN 44) ; « Un seigneur avait épousé une jeune fille [...] » (SÉ 2).

Lorsque Christiane Connan-Pintado demande aux élèves les contes qu'ils connaissent, tous auteurs confondus, ils sont capables d'en citer une centaine, parmi lesquels reviennent le plus souvent *Le Petit Chaperon Rouge* et *Cendrillon*. Les élèves, toutefois, ne savent généralement pas qui est l'auteur du conte – à titre d'exemple, seuls 10% d'entre eux connaissent le nom de Perrault.

⁶⁹ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 69.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 64.

⁷¹ Par souci de clarté, les références aux albums de notre corpus seront désormais citées dans le corps du mémoire en utilisant les initiales de ceux-ci, suivies du numéro de la ou des pages concernées. Ainsi, *La Belle éveillée* devient BÉ ; *Rouge-Crinière*, RC ; *Perce-Neige et les trois ogresses*, PN ; *Les Souliers écarlates*, SÉ ; *Blanche-Neige et les 77 nains*, BN ; *La Princesse et le dragon*, PD ; *Rosalie et les princesses roses*, RPR.

La profusion des réponses témoigne d'une véritable culture du conte chez ces élèves. Tous les plus connus sont recensés dans leurs réponses et éveillent un écho chez eux, même s'ils ne les ont pas lus eux-mêmes ou s'ils ne les ont rencontrés que *via* les dessins animés de la firme Disney.⁷²

En effet, les films d'animation Disney ont particulièrement influencé la réception chez l'enfant de certains contes, notamment les « contes de princesse » – en particulier *La Belle au Bois Dormant*, dans une version plus proche de Grimm, se clôturant par le mariage de la Belle et du Prince ; et *Cendrillon*, inspirée du conte de Perrault. Si certains, à l'image de Jack Zipes, reprochent à Walt Disney d'avoir « "trusté" l'imaginaire des contes et légendes, passant d'un univers visuellement étonnant à la fin des années 1920 à l'allégorie permanente d'un mode de vie rêvé : un homme dominant, une femme dévouée, la notion de travail et de mérite⁷³ », d'autres rappellent qu'« il ne faut pas oublier que les œuvres dont il s'inspire avaient été traduites, transformées, trahies bien des fois avant lui⁷⁴ ».

Anne Vignard s'inquiète néanmoins de la « chosification de la culture », et du fait que le dessin animé soit le premier contact entre le conte et l'enfant, celui-ci n'étant « alors plus considéré comme l'héritier d'un patrimoine littéraire, mais comme le consommateur d'un produit pensé, pesé et calibré⁷⁵ ». Elle insiste sur le rôle des adultes prescripteurs, « qui font le lien entre les enfants et les textes [et] sont les rouages essentiels de ce tissage intergénérationnel qu'est la transmission dans un contexte d'accès culturel profondément hétéroclite et abondant⁷⁶ ». Christine Prévost, quant à elle, estime que « le produit de masse peut être utilisé comme preuve de la vivacité, de l'adaptation au temps présent, d'un stéréotype patrimonial⁷⁷ », à condition d'échapper à deux dérives, l'une consistant à analyser l'œuvre dans un souci de dévalorisation, et donc d'exclusion, l'autre à la valoriser à l'excès. Il s'agit donc de ne pas rejeter ces produits culturels de masse, mais de les intégrer idéalement dans « un apprentissage de décryptage de ce que les programmes scolaires nomment "culture commune", mais aussi [...] d'un exercice de compréhension de ce que les

⁷² Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 64-65.

⁷³ Cité par Denis Sébastien, *Le cinéma d'animation*, Paris, Armand Colin Cinéma, 2007, p. 141-142.

⁷⁴ Bruno Girveau, *Il était une fois Walt Disney : Aux sources de l'art des studios Disney*, Paris, Éditions de la réunion des musées nationaux, 2006, p. 205.

⁷⁵ Anne Vignard, « Écritures et réécritures de textes patrimoniaux... », op. cit., p. 10.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Christine Prévost, « Quelle place pour des "produits culturels de masse" dans la classe de français ? », dans *Le Français aujourd'hui*, n°172, 2011/1, p. 103-112. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-103.htm> [consulté le 10.06.17].

critiques professionnels de la télévision et du cinéma louent souvent sous le terme de *subversion* dès que le code d'un genre est détourné⁷⁸ ».

Pour en revenir à l'étude de Christiane Connan-Pintado, quatre contes, parmi les onze écrits par Perrault, apparaissent comme particulièrement bien connus des élèves, selon cet ordre : *La Belle au Bois dormant* ; *Le Petit Chaperon rouge* – il apparaît en réalité que si les enfants connaissent les formulettes à l'œuvre chez Perrault, ils sont plus familiers du dénouement de la version des frères Grimm ; *Cendrillon* ; et *Le Petit Poucet*. On retrouve ici les deux types de contes les plus connus du public enfantin – et par conséquent les plus réécrits : les contes où des enfants se confrontent au monde et à sa cruauté (*Le Petit Chaperon rouge*, dans ses deux versions ; *Le Petit Poucet*, de Perrault ; *Hansel et Gretel*, chez les Grimm... ; avec les figures du loup, de l'ogre ou encore de la sorcière) ; et – comme nous l'avons notifié – les contes marqués par la présence d'une princesse et d'un prince, celui-ci venant généralement au secours de celle-là, avec un mariage pour clôture. On trouve d'ailleurs parmi les personnages de conte les plus régulièrement cités par les élèves « [les] personnages doués de pouvoirs surnaturels, [les] animaux » mais aussi – et surtout – les « familles royales⁷⁹ » :

Enfant ou adolescent, [le héros du conte de fées] est placé au centre d'une situation familiale complexe : bien souvent, le conte règle une affaire de famille. [...] la plupart des contes merveilleux mettent en jeu des familles qui se construisent, se modifient, se défont, pour aboutir à une nouvelle organisation à la fin du récit.⁸⁰

Ainsi de *Blanche-Neige* des Grimm ou de *La Belle au Bois Dormant* dans ses deux versions, voire plus encore dans celle de Perrault où vient se régler dans un second temps une nouvelle « affaire de famille ». Parmi les autres hypotextes auxquels font allusion les réécritures de notre corpus, *La Princesse au petit pois*, *Le Roi grenouille* et *Le Bal des princesses* mettent également en œuvre des familles royales. Ces trois contes se concluent d'ailleurs par un mariage de la ou de l'une des princesses, que celle-ci soit consentante – dans les deux premiers contes – ou non.

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op.cit., p. 64.

⁸⁰ Dossier en ligne accompagnant l'exposition de la Bibliothèque Nationale de France « Il était une fois... les contes de fées » (2001). « Le héros et sa famille », Françoise Juhel (directrice éditoriale). En ligne : <http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/indhero.htm> [consulté le 09.01.17].

Les personnages présentent essentiellement des caractéristiques propres à leur fonction, et « peuvent être comparés à ces figures de cartes, dénuées de toute épaisseur, tels le roi et la reine de cœur qu’Alice rencontre au Pays des Merveilles⁸¹ ». Ou, pour reprendre les propos du sémiologue Claude Brémont, qui – faisant suite au travail de Propp – souligne l’absence de profondeur des figures du merveilleux : « La monotonie des situations et des ressorts a pour corollaire la stéréotypie des personnages. Ceux-ci sont avant tout des *fonctionnaires de l’intrigue*⁸² ». Ainsi, à titre d’exemple, la princesse – victime du méfait – n’a d’autre vocation que d’attendre la fin d’un récit marqué par l’arrivée du prince et son mariage avec celui-ci ; c’est bien ce qu’il advient de princesses telles que Blanche-Neige ou la Belle au bois dormant. Un conte tel que *La Barbe bleue* se présente comme une exception en faisant du mariage l’élément déclencheur de l’action et non sa résolution. *Les Souliers écarlates* reprend d’ailleurs ce même déroulé et – comme le conte de Perrault – se termine par la mort de l’époux violent.

La notion de « stéréotypie » se distingue par son ambivalence. En effet, le stéréotype peut revêtir une connotation négative et se rapprocher ainsi de la notion de « cliché », davantage convoqué dans le champ des études littéraires dans la première moitié du XX^e siècle, où il est alors considéré comme la marque d’un mauvais style de l’auteur qui, par conséquent, peut faire l’objet d’une amélioration éventuelle.

A la fin des années 1960, Michael Riffaterre est le premier à s’intéresser au cliché – qui peut être « rebattu mais non pas inefficace⁸³ » – comme sujet d’étude. Quelques années après, les travaux de Roland Barthes instaurent un nouveau cadre d’étude pour le stéréotype, qui devient « la forme générique du déjà-dit, et [...] le symbole de la force d’assertion. [...] Le stéréotype ainsi considéré participe de la *doxa*⁸⁴ », c’est-à-dire de l’opinion publique. En 1991, Ruth Amossy⁸⁵ « voit dans cette hantise généralisée de la *doxa* un signe distinctif de notre époque » et définit le stéréotype comme « un schème collectif

⁸¹ *Ibid.*

⁸² Claude Brémont, « Le meccano du conte », dans *Magazine Littéraire*, n°150, juillet-août 1979, p. 16.

⁸³ Michael Riffaterre, « Fonction du cliché dans la prose littéraire », dans *Essai de stylistique structurale*, présentation et traduction par Daniel Delas, Paris, Flammarion, 1970, p. 163.

⁸⁴ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société* (3^{ème} édition), Paris, Armand Collin, 2011, p. 63-64.

⁸⁵ Ruth Amossy, *Les Idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991.

figé qui correspond à un modèle culturel daté⁸⁶ ». Ce que souligne également la chercheuse, c'est l'importance du rôle joué par le.a lecteur.trice. En effet, il.elle « active le stéréotype en rassemblant autour d'un thème [...] un ensemble de prédicats qui lui sont traditionnellement attribués⁸⁷ », à travers quatre processus ainsi définis : processus de sélection, d'élagage, d'assemblage et de déchiffrement. Le stéréotype est donc une construction de lecture, qui va nécessiter de la part du.de la lecteur.trice à la fois une compétence cognitive et une compétence culturelle. Lorsque Umberto Eco, dans *Lector in fabula*⁸⁸, propose le texte comme comportant des blancs qu'il revient au.à la lecteur.trice de remplir, il faut que celui ou celle-ci « possède une compétence encyclopédique comprenant des scénarios préfabriqués⁸⁹ » : les scénarios intellectuels, qui comprennent les formes génériques ; les scénarios motifs et les scénarios situationnels.

C'est en ce sens que Jean-Louis Dufays fait de la stéréotypie le fondement-même de la lecture : « Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes⁹⁰ ». En effet, grâce à ce que Dufays nomme le « précadrage hypo-générique », « le lecteur mobilise dans sa mémoire à long terme un certain nombre de termes, d'actions, de personnages et de procédés qu'il sait – ou croit – être constitutifs du genre du livre⁹¹ ». C'est ainsi que prend place dans le cadre de la didactique la définition et le repérage du stéréotype, avec pour objectif de développer l'aptitude à la lecture et la capacité d'analyse des élèves, comme le définit Max Butlen :

Ils [les stéréotypes] servent de repères et de socle de références pour construire la culture littéraire de chaque élève par familiarisation avec des formes qui deviendront par la suite si coutumières qu'elles lui permettront de recevoir d'autres formes (apparentées puis éloignées), d'effectuer des repérages, d'installer un horizon d'attente⁹², de devenir progressivement critique à

⁸⁶ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés*, op. cit. p. 66.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 74.

⁸⁸ Umberto Eco, *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.

⁸⁹ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés*, op. cit., p. 76.

⁹⁰ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, P.I.E P. Lang (coll. « Théo'crit », n°1), 2010, p. 110.

⁹¹ *Ibid.*, p. 123

⁹² Hans Robert Jauss définit l'horizon d'attente comme « le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne ». *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (coll. « Tel »), 1990, p. 49.

l'égard de schémas trop éculés. [...] La tâche de l'école primaire consiste bien à installer un cadre de réception et à aider chaque élève à se constituer une bibliothèque personnelle par l'abondance des lectures et relectures, par la familiarisation, l'imprégnation, la discussion collective, les interactions avec l'enseignant sans recherche de formalisation directe, immédiate des savoirs.⁹³

Une fois les stéréotypes bien connus, l'élève peut éprouver – sans nécessairement le formaliser – la façon dont les auteur.e.s en jouent, les utilisent, les reproduisent ou s'en distancient. Cela lui permet d'« entrevoir que la valeur esthétique d'une œuvre est pour une part liée à la capacité qu'a l'écrivain à infléchir, voire à bouleverser les habitudes ou les idées toutes faites du public et de son époque⁹⁴ ».

Le stéréotype – nous l'avons dit – n'est toutefois pas universel, mais présente la particularité d'être associé à une temporalité et à un espace :

[L]'initiation au stéréotype permet [aux élèves] de voir que les représentations en apparence les plus « naturelles » sont en fait reliées à une époque, à une façon datée de sentir et de penser. Cette compétence culturelle doit les aider à relativiser leurs propres croyances et à mieux comprendre la dimension sociale et idéologique du discours.⁹⁵

Ainsi, les réécritures de contes contemporaines, en se faisant l'écho de leur époque, participent – pour certaines d'entre elles – à une réactualisation de ces stéréotypes. C'est notamment le cas des réécritures parues chez les éditions Talents Hauts, qui revendiquent la publication d'ouvrages antisexistes et viennent donc réinterroger les stéréotypes touchant à la notion de *genre* – féminin ou masculin – dans un genre littéraire où « les héroïnes se caractérisent avant tout par leur beauté et leur docilité, tandis que les personnages masculins font preuve d'intelligence, de courage et d'ambition⁹⁶ ». Par résonance, il semble essentiel de saisir les nuances qui traversent le parcours des conteurs classiques que sont Charles Perrault, Jacob et Wilhelm Grimm, et Hans Christian Andersen, et qui viennent justement trouver leurs échos dans les réécritures contemporaines de notre corpus.

⁹³ Max Butlen, « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », *Le Français aujourd'hui*, n°149, 2005/2, p. 45-53. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-45.htm> [consulté le 31.07.17].

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Ruth Amossy, Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés*, op. cit., p. 84.

⁹⁶ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 20.

I-2. La société évolue, le conte évolue ?

« Les œuvres existent toujours au sein d'un contexte et en dialogue avec lui⁹⁷ », écrit Tzvetan Todorov dans *La littérature en péril*. Cette citation s'applique particulièrement au conte, classique comme contemporain, qui prend des colorations différentes liées aux contextes et projets culturels de ses auteur.e.s.

a) Les contes ne sont en rien « hors du temps »⁹⁸

Dans son essai *Contes de Charles Perrault*⁹⁹, Marc Escola pointe trois préjugés qui courent concernant l'œuvre du conteur :

Le premier voudrait que Perrault ait procédé à un patient travail d'enquête pour recueillir des sources orales populaires – qu'il ait été ainsi, bien avant les frères Grimm, le premier en date des « folkloristes » ; le second, que le recueil fut d'emblée conçu comme un livre destiné aux enfants [...] ; le troisième, que ces brèves fictions seraient l'illustration de préceptes moraux fondamentaux, assez simples pour être assimilés par des enfants, assez généraux pour traverser le temps – qu'ils recèleraient donc une forme de « sagesse » tout à la fois universelle et intemporelle.¹⁰⁰

Or, en effet, l'entreprise de Perrault, loin de se soucier d'une culture orale populaire qu'il faudrait sauver de l'oubli, participe au contraire d'une culture mondaine écrite, au sein de laquelle l'apparente naïveté de ses contes relève en réalité d'un jeu de style.

En dépit des moralités qui viennent clore ses contes, Perrault ne doit pas être considéré non plus comme un moraliste, ni un pédagogue, tant il « pratique avec la morale un jeu volontiers irrévérencieux¹⁰¹ », qu'il adresse à un public de lettrés :

La publication des *Contes* [...] fut tardivement mais délibérément conçue comme une machine de guerre dans la Querelle des Anciens et des Modernes ou, plus exactement, comme une opération de séduction propre à ramener dans les rangs des Modernes un public mondain encore hésitant.¹⁰²

⁹⁷ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire », 2007, p. 24.

⁹⁸ Nous reprenons ici l'expression formulée par Catherine Tauveron dans « Les Contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », *Fortune des Contes des Grimm*, op. cit., p. 151.

⁹⁹ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, op. cit.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 15.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 16.

Ces moralités participent – nous l’avons vu – de cette distanciation avec la narration, « le plaisir du conte [étant] en définitive celui que procure la seule narration, irréductible à une maxime morale [...], le sens allégorique pourrait bien rester régulièrement incomplet et n’avoir de valeur que déceptive ou ironique¹⁰³ ». Leur dédoublement renforce de plus l’idée « qu’aucun conte n’est vraiment passible d’une traduction allégorique univoque¹⁰⁴ ». Ainsi, par exemple, des deux moralités de *La Barbe bleue* :

La curiosité malgré tous ses attraits,
Coûte souvent bien des regrets ;
On en voit tous les jours mille exemples paraître ;
C’est, n’en déplaise au sexe, un plaisir bien léger,
Dès qu’on le prend il cesse d’être,
Et toujours il coûte trop cher.¹⁰⁵

Cette première moralité est qualifiée d’ « étonnante » par Ute Heidmann :

De toute évidence, cette « moralité » n’est pas la *morale de l’histoire*, car celle-ci démontre exactement le contraire. La curiosité, dont l’épouse de Barbe bleue a fait preuve en transgressant l’interdit de son mari, lui a certes valu des frayeurs, mais elle ne lui a pas coûté aussi cher que ce commentaire le prétend. Elle a, tout au contraire, rapporté beaucoup de richesses à la curieuse.¹⁰⁶

Ce qui conduit la chercheuse à s’interroger – « Faut-il alors comprendre cette première moralité a contrario, comme une sorte de citation ironique d’un stéréotype courant ?¹⁰⁷ » – et à envisager cette moralité, reprenant un lieu commun de la misogynie, comme une réponse de Perrault à Boileau, son principal adversaire au sein de la Querelle. Celui-ci – dans sa *Satire X* parue en 1667 – dressait en effet un inventaire des vices et défauts des différents types de femmes, parmi lesquelles les « savantes », auxquelles il reprochait en premier lieu leur *curiosité*, leur souhait que rien ne leur échappe. Dans la préface de son *Apologie des femmes* (1694), Perrault répond aux invectives de Boileau et « plaide pour le respect de leur

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*, p.124.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Charles Perrault, *Contes*, *op. cit.*, p. 80.

¹⁰⁶ Ute Heidmann, « La Barbe bleue palimpseste. Comment Perrault recourt à Virgile, Scarron et Apulée en réponse à Boileau », *Poétique*, 2008/2 (n° 154), p. 161-182. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-poetique-2008-2-page-161.htm> [consulté le 28.08.17]

¹⁰⁷ *Ibid.*

personne, qui commence selon lui par la nécessité de leur laisser la possibilité de choisir leurs conjoints¹⁰⁸ ».

La seconde moralité apparaît, selon Marc Escola, comme « un supplément sarcastique, adressé à l'évidence aux lectrices plutôt qu'aux lecteurs, en affichant finalement l'inutilité de la morale¹⁰⁹ » :

Pour peu qu'on ait l'esprit sensé
Et que du monde on sache le grimoire,
On voit bientôt que cette histoire
Est un conte du temps passé.
Il n'est plus d'époux si terrible,
Ni qui demande l'impossible,
Fût-il malcontent et jaloux.
Près de sa femme on le voit filer doux ;
Et, de quelque couleur que sa barbe puisse être.¹¹⁰

Si cette seconde moralité peut sembler revêtir des inflexions que nous qualifierions aujourd'hui de *féministes*, n'oublions pas toutefois que Perrault écrit également dans son *Apologie des femmes* que « la femme en son époux aime à trouver son maître¹¹¹ », tout en voyant dans « les extravagances conjugales [...] un défaut dans le commandement de l'époux¹¹² ». Cela conduit Béatrice Didier¹¹³ à se questionner sur les raisons ayant conduit le conteur à répondre ainsi à Boileau, dans la mesure où « les aspects rétrogrades de Perrault sur la question des femmes sont assez proches des positions de Boileau¹¹⁴ ». Gérard Gélinas y apporte un élément de réponse : « Si Perrault parvenait à miner la satire contre les femmes de Boileau, celui-ci subirait un échec considérable et la cause de Perrault en sortirait plus forte¹¹⁵ ».

En effet, si Perrault s'est aussitôt emparé du genre du conte, mis sur le devant de la scène mondaine en 1690 par Madame d'Aulnoy, qui sera la première à insérer un conte en

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, op. cit., p. 126.

¹¹⁰ Charles Perrault, *Contes*, op. cit.

¹¹¹ Gérard Gélinas, *Enquête sur les Contes de Perrault*, Paris, Imago, 2004, p. 33.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ Béatrice Didier, « Perrault féministe ? », *Europe*, n°739-740, 1990, p. 110.

¹¹⁴ Gérard Gélinas, *Enquête sur les Contes de Perrault*, op. cit., p. 37.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 41.

prose – *L'Île de félicité* – au sein d'une nouvelle galante, c'est parce que cette forme se présente à la fois comme ancienne et « moderne », au sens où elle peut se réclamer d'une mémoire nationale. Le conte se situe pour Perrault au confluent de trois genres qu'il promeut comme spécifiquement « modernes » dans le *Tome III du Parallèle des Anciens et des Modernes*, paru en 1692 – l'opéra, le burlesque et la poésie galante :

Comme l'opéra, [les *Contes*] recourent au merveilleux ; comme les travestissements burlesques, leur narration est parodique ; comme la poésie galante, ils accommodent à une apparente naïveté une fine raillerie.¹¹⁶

En effet, la carrière de Perrault, politique comme littéraire, a été toute entière tournée vers la définition active d'une culture nationale : ainsi, valoriser la production contemporaine en affirmant son autonomie à l'égard de l'Antiquité, c'est faire l'éloge d'un régime et d'une politique culturelle auxquels il a grandement contribué durant une vingtaine d'années.

Il faut concevoir la rédaction des premiers *Contes*, et la publicité donnée à la « naïve simplicité » de ces histoires comme une illustration de cette thèse polémique : la littérature française sous Louis le Grand est en elle-même un modèle qui, loin de devoir sa réussite à l'imitation des Anciens, a trouvé ses valeurs propres dans des traditions autochtones [...], avec ce corollaire que la vie culturelle et la langue elle-même ne doivent pas être régentées par les seuls doctes initiés aux modèles grecs et latins, mais confiées aux cercles désignés comme les héritiers de ces traditions : la cour, et en son sein le seul public des « honnêtes gens » [...], et parmi eux les femmes auxquelles le latin est épargné et par là réputées plus proches du « génie » de la langue.¹¹⁷

Dans *Apologie des femmes*, Perrault institue en effet le public féminin en instance de légitimation des œuvres littéraires, rejetant ainsi la logique des Anciens, pour lesquels la valeur d'une œuvre ne s'acquiert que par délégation à un modèle antique *déjà* doué d'autorité.

L'année suivante, en 1795, Perrault publie ses *Contes* en vers, dont la préface se clôt sur un madrigal que lui avait adressé sa nièce, Mademoiselle Lhéritier, qui « dessine un protocole de lecture tout entier placé sous le signe du plaisir¹¹⁸ » : celui de retrouver à la lecture la « naïveté » du conte oral ; de la présence au sein du récit de traits de satire ; et

¹¹⁶ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, op. cit., p. 34.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 35.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 41.

d'une promesse faite aux autres lectrices, de la part d'une lectrice, d'émancipation à l'égard des autorités auxquelles les femmes sont traditionnellement soumises.

Marc Escola conclut ainsi la sous-partie consacrée au conte comme genre « moderne » de la deuxième partie de son essai, intitulée « La Querelle des Contes » :

Toutes les valeurs défendues par les Modernes dans la Querelle se retrouvent ainsi dans les différents éloges du conte habilement distribués au sein du mince recueil : le merveilleux autochtone contre la mythologie des païens, un plaisir mondain contre l'austère érudition, une participation enjouée contre la froide admiration. Perrault [...] a bien forgé ce premier recueil comme un opuscule polémique à verser au dossier déjà volumineux de la Querelle ; peut-être l'a-t-il poussé sur l'échiquier comme une pièce décisive, la « naïveté » et la fraîcheur des contes étant seules à même de séduire un public mondain dominé par les femmes pour l'amener à rejoindre le rang des Modernes.¹¹⁹

Plus d'un siècle plus tard, le travail des frères Jacob et Wilhelm Grimm¹²⁰ – philologues et linguistes allemands considérés comme les fondateurs de la science moderne de l'étude des contes – consiste, lui, à collecter les versions orales des contes populaires, avec l'objectif d'en donner une fidèle reproduction. Pour la première fois, le principe de fidélité prend le pas sur la mise en forme littéraire. Les *Contes* des Grimm sont donc *a priori* « moins polis, plus bruts – et aussi brutaux – moins “écrits”, en un mot moins littéraires¹²¹ » que ceux de Perrault. Toutefois, comme le spécifie Christiane Connan-Pintado, en introduction de son ouvrage – coécrit avec Catherine Tauveron – consacré à la fortune des *Contes* des Grimm en France :

Le trésor populaire, qu'il fallait préserver de l'oubli comme palpitation même de l'âme allemande, a échappé au projet initial, franchi les frontières et conquis la gloire paradoxale des œuvres dont l'origine se perd et se dilue dans les aléas d'une diffusion internationale.¹²²

Ainsi, en ayant pris une forme littéraire, les *Contes* des Grimm « ont [également] conquis leur statut d'œuvre patrimoniale, bien loin du projet nationaliste et scientifique initial¹²³ ».

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 47.

¹²⁰ Jacob et Wilhelm Grimm, *Contes de l'enfance et du foyer*, parus en 2 volumes en 1812 et 1815.

¹²¹ Christiane Connan-Pintado, « Introduction », *Fortune des Contes des Grimm en France*, *op. cit.*, p. 15.

¹²² *Ibid.*, p. 9.

¹²³ Christiane Connan-Pintado, « Réception et diffusion des *Contes* des frères Grimm en France », dans *Fortune des Contes des Grimm en France*, *op. cit.*, p. 72.

Comme pour Perrault, se pose pour les Grimm la question du public visé, qui aura également une influence sur le devenir littéraire des contes. En effet, en dépit du titre du recueil, mentionnant la notion *d'enfance*, le projet initial des Grimm a peu à voir avec un public enfantin :

La première réception des *Contes* dans l'entourage des Grimm fait état de nombreuses remarques stipulant que le recueil serait peu approprié au jeune public, à la fois du fait de son austérité scientifique – commentaires érudits, absence d'illustrations –, mais aussi en raison de la violence et de l'érotisme non expurgés de certains textes. La leçon est entendue par Wilhelm qui prend désormais en charge l'édition des contes et infléchit le projet initial dès la deuxième édition.¹²⁴

Ces modifications portent aussi bien sur la forme des *Contes* que sur le fond, en faisant « un véritable livre d'éducation » – « *ein eigentliches Erziehungsbuch*¹²⁵ » – comme notifié dans la préface de cette deuxième édition.

Les frères Grimm connaissaient parfaitement les *Contes* de Perrault, traduits en allemand en 1745, qui présentent selon eux de grandes qualités :

La France a certainement beaucoup plus de contes aujourd'hui que ceux transmis par Charles Perrault, qui était le seul à les traiter comme des contes pour enfants [...] ; il n'en donne que neuf, qui sont certes les plus connus et font partie des plus beaux. Son mérite consiste à n'y avoir rien ajouté et à avoir laissé les choses telles quelles, excepté quelques détails.¹²⁶

Toutefois, dans un contexte politique marqué par l'invasion napoléonienne, les frères Grimm – après avoir publié des contes influencés par la source française – s'en démarquent en la rejetant, avec l'objectif de restaurer les contours d'une identité nationale.

Ainsi, à titre d'exemple, *La Barbe bleue* a fait l'objet de deux versions chez les frères Grimm, qui considéraient ce conte comme l'un des meilleurs de Perrault. La première, intitulée *Blauebart* – *Barbe-bleue* – présente des différences avec la version de Perrault, notamment un détail renvoyant à une croyance populaire allemande – la tentative de nettoyer la clé avec du foin. Les deux frères craignent toutefois que ce conte ne soit inspiré

¹²⁴ *Ibid.*, p. 73.

¹²⁵ J. & W. Grimm, *Kinder- und Hausmärchen* [1815], vol. 2, 1986, p. VIII. Cité par Joëlle Légeret, « Contes pour enfants ou livre d'éducation ? Albert Ludwig Grimm et les "frères Grimm" autour de *S(ch)neewittchen* », dans *Féeries*, n° 13, 2016, p. 217-234. En ligne : <https://feeries.revues.org/1014> [consulté le 23.07.17].

¹²⁶ Natacha Rimasson-Fertin, préface à la première édition du tome 1 (1812). Dossier complémentaire des *Contes pour les enfants et la maison*, Paris, Corti, 2009, p. 418.

directement de celui de Perrault et le supprime de leur recueil, s'en tenant à la version purement allemande de *Fichters Vogel*, d'abord traduite en français *L'Oiseau ourdi*¹²⁷, puis – dans une traduction littérale – *L'Oiseau de Fichter*¹²⁸. Dans cette dernière version, un sorcier soumet trois sœurs à une épreuve avant mariage en leur donnant – en plus de la clé du cabinet interdit – un œuf, qu'elles doivent toujours garder avec elles. Les deux premières sœurs découvrent dans le cabinet des cadavres de femmes coupées en morceaux et lâchent leur œuf, irrémédiablement tâché de sang, ce qui leur coûte la vie. La troisième sœur, par la ruse, parvient non seulement à se sauver, mais procède également au remembrement des différentes victimes et triomphe du sorcier en l'enfermant dans une maison à laquelle elle met le feu. Sur la thématique de la *curiosité*, déjà soulevée dans la version de Perrault, il apparaît que les frères Grimm, dans leur visée éducative, ont retravaillé leur texte d'une édition à l'autre, comme le précise Ernest Tonnelat :

Les premières éditions rapportaient de façon vraiment bien succincte comment la jeune femme du sorcier sanguinaire ouvrait la porte interdite. On pouvait la juger peu excusable, car elle cédait sans combat à la curiosité. Ce passage, entièrement écrit dans la septième édition, la représente désormais inquiète, troublée, irrésolue, et finalement coupable presque malgré elle.¹²⁹

Pour le public français, les *Contes* de Grimm, contrairement à ceux de Perrault, doivent passer par le prisme de la traduction, et sont donc d'emblée soumis à l'interprétation. Des traductions partielles paraissent en France dès 1824 – la publication des *Contes* en Allemagne court jusqu'en 1857, date de publication de leur septième et dernière version du vivant des frères Grimm. Cela coïncide en France avec « l'essor de la "librairie" pour la jeunesse, lorsque différentes instances commencent à accorder toute leur attention à l'enfance, dans une perspective pédagogique et morale¹³⁰ ». Il faudra toutefois attendre cent-dix ans pour que le corpus composé de deux-cent-un contes et dix légendes soit intégralement publié en langue française, et ce ne sera qu'en 2009 qu'il fera l'objet d'une première édition scientifique, à l'occasion d'une nouvelle traduction intégrale de Natacha Rimasson-Fertin.

¹²⁷ Traduction d'Armel Guerne, 1967.

¹²⁸ Traduction de Natacha Rimasson-Fertin, 2009.

¹²⁹ Ernest Tonnelat, *Les frères Grimm, leur œuvre de jeunesse*, Paris, Librairie Armand Colin, 1912, p. 137.

¹³⁰ Christiane Connan-Pintado, « Introduction », *Fortune des Contes des Grimm en France*, op. cit., p. 17.

Le Danois Hans Christian Andersen, quant à lui, s'il s'inspire de récits populaires pour rédiger ses *Contes*¹³¹, n'a pas de vocation de collecte, contrairement aux Grimm. Il vient puiser dans le folklore des pays nordiques, empruntant ses personnages et ses intrigues à la légende, évoquant trolls, fées, sorcières, gargouilles, elfes et autres ondins. Issu d'une famille pauvre, Andersen trouve aussi dans son enfance marginale, marquée par des conditions de vie difficiles et une fragilité physique et émotionnelle, l'inspiration pour plusieurs de ses contes qui revêtiront donc également une dimension autobiographique. C'est ainsi que, parmi les cent-soixante-quatre contes qu'il publiera entre 1835 et 1873, le lecteur retrouvera régulièrement les thématiques de la métamorphose et de la critique sociale. Ainsi, *La Princesse au petit pois*, où la vraie noblesse réside dans la sensibilité et non dans la richesse, nous renvoie à l'image du jeune Andersen, orphelin de père et fils d'une pauvre blanchisseuse. Il apparaît également dans ce conte qu'en dépit de leur dénomination traditionnelle – roi, reine, prince, princesse – les personnages soient éloignés de leur condition « officielle » : ainsi, notamment, du roi qui va lui-même ouvrir la porte, du prince qui attend, passif, l'arrivée d'une princesse, et de cette dernière, qui – malmenée par l'orage – ne ressemble en rien à l'image attendue, sur le plan physique aussi bien sur le plan de l'action. En effet, si l'imaginaire collectif – et les réécritures de notre corpus – se focalisent sur la *fragilité* de la princesse, blessée par le petit pois, il s'avère néanmoins qu'avant d'arriver au château, celle-ci a fait preuve d'initiative, de courage en bravant la tempête, et est dénuée de vanité puisqu'elle accepte de se présenter à la famille royale les cheveux emmêlés et la robe en lambeaux. Le prince, lui, reste simple observateur. Si le conte se conclut sur l'annonce d'un mariage, Ingeborg Rabenstein-Michel estime que « le happy end convenu est escamoté [...] En modifiant les stéréotypes et les clichés, en complexifiant la dichotomie vrai-faux et en reculant sur le happy end, Andersen aura donc effectivement envoyé un autre message : les rôles peuvent s'inverser, le bonheur n'est pas garanti¹³² ».

Mêlant le merveilleux et l'ironie, ses contes ne s'adressent – là encore – pas uniquement à un public enfantin, mais aussi et avant tout à des adultes. Dans son ouvrage

¹³¹ Hans Christian Andersen, *Contes pour enfants*, recueils parus entre 1835 et 1842 en 6 brochures, qui seront suivies régulièrement de la parution de nouveaux contes.

¹³² Ingeborg Rabenstein-Michel, « La princesse revisitée : icônes et avatars du féminin dans les *Drames de princesses* d'Elfriede Jelinek », *Textes & contextes*, n°8, 2013. En ligne : <http://revuesshs.u-bourgogne.fr/textes&contextes/document.php?id=2012 ISSN 1961-991X> [consulté le 28.08.17]

*Andersen et ses contes*¹³³, Isabelle Jan insiste sur cette ironie caractérisant l'œuvre du conteur :

Une ironie sans cesse présente, qu'elle s'exprime de façon directe ou insinuante, et dont on ne trouverait peut-être l'équivalent chez aucun autre contemporain. Ironie d'autant plus impitoyable qu'elle n'est jamais véhémente. Oui, c'est bien un ton polémique très particulier qui frappe aussitôt ; et tout d'abord à l'égard de la littérature. On y trouve une interrogation constante à la littérature [...] [qui] serait altérée dès qu'elle se manifesterait de façon sociale.¹³⁴

En effet, Andersen renouvelle le genre du conte, au niveau du contenu comme du style, en faisant notamment usage d'expressions et de mécanismes du langage parlé, c'est-à-dire « ce qui fait l'essence même du ton populaire encore préservé des contaminations sociales, du moralisme pragmatique, de la prétention à en dire plus et à le dire mieux¹³⁵ ». Il propose ainsi, sur le plan stylistique, quelque chose de tout à fait nouveau dans la littérature danoise de l'époque, et ses *Contes* s'éloignent de toute opposition manichéenne. Ils apporteront à Andersen la célébrité, d'abord en Allemagne et dans les pays d'Europe où il a régulièrement voyagé, puis dans son propre pays, où il deviendra en 1860 le conteur des enfants du roi Christian IX du Danemark, et sera nommé – en 1867 – citoyen d'honneur de sa ville natale, Odense. Cela n'empêchera pas son œuvre de conserver un ton polémique :

Adulé par l'élite mondaine, il [Andersen] se défend aussitôt contre elle, renvoie le bavardage littéraire à la basse-cour, expédie le pédantisme à la poubelle et estropie définitivement les tenants d'un système suspect parce que sans faille.¹³⁶

Pays, époque, milieu social, objectif de l'entreprise,... sont autant de différences entre Charles Perrault, Jacob et Wilhelm Grimm, et Hans Christian Andersen, même si leurs contes participent du patrimoine européen, et sont donc porteurs d'une valeur identitaire :

[L]oin d'être universels, comme le donne à penser la notion de conte-type, ou bien liés à une histoire littéraire nationale, les contes de Perrault, des Grimm, d'Andersen sont des contes européens, des textes ancrés dans une histoire de la littérature européenne, ce dont témoignent les solides liens intertextuels qui les rattachent les uns aux autres.¹³⁷

¹³³ Isabelle Jan, *Andersen et ses contes. Essai suivi de cinq contes*, Paris, Aubier Montaigne, 1977.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 83.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 71.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 34.

¹³⁷ Christiane Connan-Pintado, « Réception et diffusion des Contes des frères Grimm en France », *op. cit.*, p. 71.

Aussi, que reste-t-il des enjeux de ces contes dans les réécritures de notre corpus ?

b) Quel déplacement des enjeux dans les réécritures de conte chez Talents Hauts ?

Si le contexte – politique, religieux, social... – a eu une influence sur les *Contes* des trois auteurs que nous venons de présenter, les réécritures de contes publiées chez Talents Hauts réinterrogent à leur tour et en toute logique le contexte de leur écriture, ancré – nous l'avons vu – dans une réflexion éditoriale visant à restaurer la place du féminin dans la littérature d'enfance.

De façon plus globale, et comme le note Bertrand Ferrier, si le conte évolue, c'est aussi parce que la famille, qui y tient une place centrale, évolue :

Les relations intergénérationnelles ne sauraient sortir intactes des évolutions sociologiques de la famille [...]. Or, ces éléments anthropologiques ne peuvent qu'influer sur l'écriture contemporaine du conte, selon trois modalités principales : l'adoucissement de stéréotypes désormais censurés (par ex. l'autorité sans partage du père sur sa fille) ; la mise en cause desdits stéréotypes devenue moteur narratif grâce à l'ironie ; et l'inscription dans le monde moderne de ces mêmes stéréotypes, détachés de leur contexte littéraire et comme « réinvestis » par l'actualité.¹³⁸

Cette « censure » des stéréotypes est notamment liée au fait que « l'heure est aujourd'hui au respect absolu de l'enfant, dans son corps et son esprit. [...] La souffrance enfantine imposée par les parents, la tyrannie domestique, la violence inique ne sont plus montrables sans précaution¹³⁹ ». En effet, alors que si – nous l'avons vu – les enfants n'étaient pas le public premier des contes de Perrault, des Grimm et – dans une moindre mesure – d'Andersen, il en va différemment des réécritures actuelles, notamment au format album, où auteur.e.s, illustrateurs et illustratrices s'adressent résolument à un public enfantin.

¹³⁸ Bertrand Ferrier, « "Ils se remarièrent et eurent beaucoup de petits crapauds..." Réécritures de la famille dans les contes modernes à destination des jeunes lecteurs », dans *D'un conte à l'autre, d'une génération à l'autre*, Catherine d'Humières (sous la dir. de), Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008, p. 25.

¹³⁹ Catherine Tauveron, « Les *Contes* des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », *op. cit.*, p. 174.

Il ne s'agit pas d'oublier toutefois la place que tient l'adulte prescripteur.trice (l'enseignant.e à l'école, les parents et autres membres de la sphère familiale à la maison, mais aussi les bibliothécaires, libraires...) dans le rapport entre le livre et l'enfant. Anne Vignard insiste en ce sens sur le fait que la réception du conte par l'enfant passe par l'adulte, qui « donne et l'enfant reçoit. Le biais naît de cette relation, d'un côté imprégnée de responsabilité, de volonté souvent pédagogique, parfois de tentative de protection de la part de l'adulte¹⁴⁰ ». Dans le cas de Talents Hauts, le choix éditorial clairement affiché donne au prescripteur une idée précise des valeurs défendues par les ouvrages.

Toutefois, une réécriture de conte, comme tout palimpseste, ne masque jamais tout à fait son ou ses hypotextes :

Reflétant l'évolution sociale ou jouant avec elle, les auteurs de contes modernes associent des éléments de tradition et des éléments nouveaux, dont la modernité est ainsi mise en avant par contraste : c'est ce que Michel Picard¹⁴¹ qualifie de « jeu de l'entre-deux », entre « traces vestigielles de l'origine » et « recreation ludique ».¹⁴²

Lorsque les auteur.e.s, illustrateurs et illustratrices de contes modernes puisent dans les écrits de Perrault, des Grimm ou d'Andersen, ils proposent également une relecture de leur projet d'écriture.

Ainsi, si l'on constate aujourd'hui la présence de nombreuses réécritures de contes à visée parodique, cette dimension apparaissait déjà dans les contes de Perrault, par le biais de trois procédés, ainsi définis par Marc Escola : la présence d'anachronismes dans le récit ; de ruptures de ton « où se manifeste l'ironie du conteur à l'égard d'une histoire dont il se désolidarise et qui ne suppose pas davantage l'adhésion du lecteur¹⁴³ » ; et l'utilisation de parenthèses dans lesquelles s'exprime la présence du conteur. Pour Jean-Pierre Sermain :

La parodie propre au conte de fées réside dans le rapport qu'il entretient avec son antécédent oral. [...] En empruntant par instants sa manière de parler et de voir à ces conteurs primitifs, ou plus exactement en en créant le simulacre, le narrateur inscrit en même temps le double du destinataire réel, destinataire hypothétique des premiers contes, ou contre-destinataire dont le public moderne

¹⁴⁰ Anne Vignard, « Écritures et réécritures de textes patrimoniaux... », *op. cit.*, p. 2.

¹⁴¹ Michel Picard, *La Lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 89.

¹⁴² Bertrand Ferrier, « "Ils se remarièrent et eurent beaucoup de petits crapauds..." ... », *op. cit.*, p. 40.

¹⁴³ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, *op. cit.*, p. 94.

se démarque. Ce double-décalage du conteur à l'auteur, et de l'auditeur au lecteur introduit dans l'espace du conte le souvenir d'un univers défini par une attitude naïve et superstitieuse.¹⁴⁴

Au sein de notre corpus, le narrateur – dans la réécriture parodique *La Belle éveillée* – vient créer un effet de distanciation, voire même une certaine connivence avec le.a lecteur.trice, en faisant appel à ses références culturelles : « Bien des princesses se seraient résolues à attendre leur sauveur pendant cent ans » (BÉ 16). Ce même procédé est utilisé dans *Rosalie et les princesses roses*, où « la marraine de Rosalie [...] était une fée, bien entendu » (RPR 26). L'ironie en elle-même est régulièrement présente au sein des parodies de notre corpus, notamment *La Princesse et le dragon*, tout particulièrement dans le vocabulaire familier et très contemporain utilisé par la princesse, qui fait usage à plusieurs reprises des interjections « Super ! » ou « Génial ! » (PD 14-16) et finit par dire au prince Ronald qu'il « n'es[t] qu'un gros nul » (PD 24). Mais l'ironie n'a pas sa place uniquement dans les réécritures à visée humoristique ; on la retrouve par exemple dans *Rouge Crinière*, conte faisant preuve d'une puissante visée antimilitariste : « Le monde marche sur la tête ! dit tristement le soldat. Les hommes ne peuvent plus s'entre-tuer et de bons soldats ont peur d'une femme ! » (RC 26).

Dans *Blanche-Neige et les 77 nains*, Davide Cali utilise le recours à des anachronismes, dans une optique davantage humoristique et citationnelle que polémique, par exemple dans les noms donnés aux nains – Nickel, Pétoche, Zigoto, etc. (BN 5-6) – ainsi que dans la décoration de leur chambre, où figurent au mur des affiches de « *Dwarf*¹⁴⁵ Vader », parodiant le personnage Dark Vador (en version originale, *Darth Vader*) de la saga *Star Wars* de Georges Lucas ; ou de Supernain, vêtu d'une cape et de collants à l'instar des super-héros des *comics* américains (BN 10-11). L'oralité originelle du conte est également rappelée par l'utilisation de bulles, permettant aux personnages de prendre directement la parole. A nouveau, le narrateur s'insinue dans le récit grâce à l'utilisation régulière de majuscules, d'exclamations et d'interjections : « Et dans cette maison, il y avait vraiment BEAUCOUP à faire ! » (BN 7) ; « Chacun voulait une histoire avant de dormir. SON histoire du soir ! » (BN 10) ; « Au matin, tous réclamaient leur petit-déjeuner, EN MÊME TEMPS, bien

¹⁴⁴ Jean-Pierre Sermain, *Le conte de fées : du classicisme aux Lumières*, op. cit.. Cité par Marc Escola, *Contes de Charles Perrault op. cit.*, p. 100.

¹⁴⁵ *Dwarf* signifie « nain », en anglais.

sûr ! » (BN 13), etc. L'exagération posée dès le titre – 77 *nains*, et non 7 – et dénotant dès le seuil qu'est la couverture un ton humoristique, voire ironique, se perpétue ainsi tout au long de l'album. Ce n'est donc pas dans le merveilleux – qui n'apparaît qu'à la fin, avec la présence de la sorcière – que se situe ici le décalage mais dans une situation quotidienne, exagérée jusqu'à l'absurde.

Cette question du merveilleux est d'ailleurs traitée différemment selon les auteurs, classiques comme modernes. Perrault, par exemple, l'utilise avec une certaine distance : Christiane Connan-Pintado évoque un « merveilleux relativisé, où la magie est remplacée par le drame qui se fonde avant tout sur des éléments humains¹⁴⁶ ». Citant en exemple *Cendrillon*, Marc Escola indique que « le recours au merveilleux n'est jamais que local et son intrusion presque systématiquement rapportée à des modalités parfaitement vraisemblables¹⁴⁷ ». Cette différence de traitement du merveilleux est également perceptible dans *La Belle au Bois dormant*, où – chez Perrault – la reine, ne pouvant tomber enceinte, va « à toutes les eaux du monde ; vœux, pèlerinages, menues dévotions, tout fut mis en œuvre mais rien n'y faisait¹⁴⁸ »¹⁴⁹ ; tandis que chez les Grimm, c'est une grenouille qui annonce à la reine sa grossesse.

Dans des cas comme celui-ci, où certains éléments du même conte diffèrent selon les conteurs, l'auteur.e de la réécriture fait le choix de l'une ou de l'autre des versions, voire opte pour un mélange des deux. C'est notamment le cas, à l'intérieur du corpus, dans *La Belle éveillée*, où « le roi et la reine s'étaient rendus en pèlerinage dans toutes sortes de lieux et avaient reçu tous les spécialistes qui se vantaient de connaître la question » (BÉ 6) – spécialistes qui prendront une part importante à l'histoire puisque, cupides et malfaisants, ils feront de bien mauvais conseillers pour le roi – mais c'est d'un bouquet de fleurs qu'émane l'annonce de la naissance de la princesse, fleurs qui prendront le rôle des fées. On retrouve également la mère ogresse du prince de Perrault, tandis que le conte se termine à la cour du couple royal, comme chez les Grimm. Comme l'écrit Christiane Connan-Pintado :

¹⁴⁶ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 17.

¹⁴⁷ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, op. cit., p. 106.

¹⁴⁸ Charles Perrault, *Contes*, op. cit., p.131.

¹⁴⁹ Perrault fait ici une allusion ironique aux pratiques royales destinées à lutter contre la stérilité, à laquelle furent confrontées plusieurs reines de France.

Le poids des textes comme celui des motifs ont marqué la mémoire d'une empreinte indélébile et la notion d'auteur se dissout sans doute dans la « mosaïque de citations » où s'entrecroisent et se fondent des références que seul un lecteur averti pourra isoler et identifier.¹⁵⁰

Gaël Aymon propose toutefois une variation qui lui est propre : la princesse ne s'endort pas en se piquant le doigt avec un fuseau, mais avec l'épine d'une rose. Si le motif de la fleur court certes tout au long de la réécriture, il n'est toutefois pas anodin qu'il ne soit pas ici question de fuseau. En effet, dans son travail comparatif concernant le motif de la quenouille entre les contes français de la fin du XVII^e siècle d'auteur.e.s féminines et masculins, Geneviève Patard note, dans *La Belle au Bois dormant* de Perrault, « le rôle que constitue cet instrument dans le passage de l'état de jeune fille à celui de jeune femme », tandis que dans *Les Aventures de Finette*, de Mademoiselle Lhéritier, « c'est la quenouille qui est le garant de la virginité féminine¹⁵¹ ». Dans une réécriture féministe telle que *La Belle éveillée*, qui ne se conclut pas par une alliance, mais par la Belle déclarant à son père : « Mais pour ce qui est de ma main, je la garde [...]. Car je souhaite désormais être seule maitresse de mon destin » (BÉ 22), la quenouille n'a pas sa place, ni dans sa symbolique sexuelle – objet du désir ou emblème de la virginité – ni en tant qu'objet représentant l'activité féminine par excellence, nécessairement liée au foyer. Ainsi, il n'est plus véritablement question – comme dans les versions de Perrault ou de Grimm – de ce passage de l'enfance à l'âge adulte d'une enfant que l'on suit du baptême au mariage (voire jusqu'à la maternité, chez Perrault), où le prince, la famille mettent fin à la solitude de l'adolescence, temps à la fois de rupture avec les parents et de la puberté. Dans *La Belle éveillée*, l'héroïne – en « gardant sa main » – s'extrait de ce chemin traditionnel et prend une place qui lui est propre. Bien sûr, il s'agit toujours de *grandir*, mais dans une version actualisée où il n'est plus question de dépendre d'un homme – père, puis mari – mais de se faire au contraire l'égale de l'homme, libre de son corps et de ses actes. L'illustration de la double-page 17-18 nous montre d'ailleurs la Belle éveillée et le prince se disant au revoir d'un geste de la main, dans une position symétrique, insistant ainsi à la fois sur l'égalité entre les deux, et sur la séparation, l'éloignement.

¹⁵⁰ Christiane Connan-Pintado, « L'écheveau des réécritures. Quel(s) conte(s)-source(s) : Perrault et/ou les Grimm ? », dans *Fortune des Contes des Grimm*, op. cit., p. 347.

¹⁵¹ Geneviève Patard, « De la quenouille au fil de la plume : histoire d'un féminisme à travers les contes du XVII^e siècle en France », dans *Tricentenaire Charles Perrault : les grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire*, Jean Perrot (sous la dir. de), Paris, In Press (coll. « Lectures d'enfance »), 1998, p. 239.

En se basant sur ces hypotextes que sont les contes, les réécritures de notre corpus réinterrogent donc à leur tour le contexte sociétal de l'écriture et la moralité des contes classiques, qui vient trouver son corollaire dans le poids social, dictant à chacun et chacune les règles que leur imposent leurs genres. C'est notamment ce qui est à l'œuvre dans *Blanche-Neige et les 77 nains*, où le texte de l'album (« Tu peux rester chez nous aussi longtemps que tu veux, dirent les gentils nains. Tu nous donneras bien un petit coup de main de temps en temps pour le ménage ? » – BN 2) reprend celui du conte des Grimm, dans lequel Blanche-Neige est soumise à des tâches « calquées sur les devoirs d'une petite fille bourgeoise (le rôle de la femme est de rester à la maison, havre d'innocence) dans une société patriarcale¹⁵² ». L'héroïne de la réécriture choisira la fuite, préférant croquer – avec plaisir ! – dans la pomme de la sorcière plutôt que de continuer à s'occuper des nains. C'est également le cas de Rosalie ou de Perce-Neige, soumis.e *a priori* à leur statut de princesse et prince, condamnant la première à la passivité, et le second à la mort pour être « beau quand il devrait être fort, et aimable quand il devrait être craint ! » (PN 44).

La cruauté est une autre caractéristique à l'œuvre dans les contes de Perrault ou des Grimm, « où la représentation de la fée, l'image de la princesse se voient assombries par des figures de mort, unies à des personnages obscurs et violents¹⁵³ ». Mais elle quitte le merveilleux de l'ogre ou de la sorcière pour investir – dans *Les Souliers écarlates* – le quotidien réaliste d'un homme qui maltraite son épouse, aux yeux de tous : « Personne ne croyait vraiment à cette histoire mais, à défaut d'autres explications, personne ne s'en inquiétait davantage » (SÉ 4). On peut lire dans les traits de ce seigneur l'ombre de la Barbe bleue, à la différence qu'il ne possède aucun attribut magique : pas de « clef [qui] était Fée¹⁵⁴ » pour lui avouer la trahison de son épouse, pas de barbe bleue, « le rendant si laid et si terrible¹⁵⁵ », rien qu'une violence ordinaire, que son réalisme rend plus effroyable encore : « [P]lus elle était fragile, plus il se sentait fort. Il se mit donc à la malmener. D'abord un peu, comme s'il n'y prenait pas garde. Puis davantage, pour voir jusqu'à quel point elle était

¹⁵² Catherine Tauveron, « Les Contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », *op. cit.*, p. 152.

¹⁵³ Guillemine Chaudoye, Dominique Cupa, Maud Marcovici, « Cruauté et transmission de vie. Les contes de fées de Charles Perrault et des Frères Grimm », *Topique*, n°116, 3/2011, p. 179-190. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-topique-2011-3-page-179.htm> [consulté le 06.01.17].

¹⁵⁴ Charles Perrault, *Contes*, *op. cit.*, p. 77.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 74.

vulnérable » (SÉ 2). Si *L'Oiseau de Fichter*, toute comme *La Barbe bleue* de Perrault, proposent des descriptions sanglantes de la chambre interdite, la violence dans *Les Souliers écarlates* est plus sourde. Alors même qu'elle provoque la mort – ou presque – le sang n'y a toutefois jamais sa place. Au contraire, l'illustration nous montre au fil des pages une jeune fille perdant ses couleurs : ses joues et sa robe rosées pâlissent, jusqu'à devenir blanches (SÉ 8), ce corps exsangue ayant la lividité d'un cadavre. Lorsque le seigneur découvre le secret de son épouse, l'illustration se colore d'un crayonné rouge vif évoquant la violence de cet homme « les poings serrés [...], prêt à la frapper » (SÉ 14). Mais il est trop tard : la jeune fille a retrouvé ses couleurs, sa robe comme ses joues sont écarlates, plus vives qu'elles ne l'ont jamais été (SÉ 15) : le seigneur ne pourra plus la blesser.

La magie, dans ce conte moderne, apparaît comme une échappatoire pour la jeune fille, dont les souliers écarlates lui permettent d'accéder à un univers de danse et de fête. Un.e lecteur.trice des *Souliers rouges* d'Andersen, ou du *Bal des Princesses* des Grimm, pourrait craindre une fin tragique pour la jeune fille, préfigurée par la couleur *écarlate*, sanguine, des souliers. Pourtant, le conte de Gaël Aymon semble se terminer sur un *happy end* : le seigneur suit son épouse dans le monde magique, où celle-ci se révolte contre son bourreau, le mettant dans une telle rage qu'il se frappe lui-même et que « son buste se brise[e] comme du verre sous ses poings serrés » (SÉ 16), tandis que la jeune fille « rejoint le monde où une nouvelle vie l'attendait » (SÉ 16). Mais une autre interprétation est également possible : en effet, au milieu du conte (page 8/16), « la jeune fille avait fini par se changer en une véritable poupée », et la description qui en est faite est celle d'un cadavre : « Ses yeux ouverts étaient fixes comme deux billes de verre, sa peau lisse et glacée comme la porcelaine et son corps immobile ». A la double-page suivante, « le seigneur fut tiré de ses cauchemars par un bruissement, ou peut-être un murmure, qui semblait provenir de la chambre de sa femme ». Ne peut-on alors pas voir dans la seconde partie de ce conte un mari (littéralement ?) hanté dans ses cauchemars par une épouse qu'il a réduite à néant, et dont la culpabilité finira par le détruire ?

Une autre forme de cruauté typique du conte – celle de l'abandon – est quant à elle visible dans *Perce-Neige et les trois ogresses*, où le propre père de Perce-Neige l'abandonne

et l'envoi à la mort car il a honte « de ce prince qui ne voulait pas combattre » (PN 46). Et – cette fois encore – il n'est besoin de nulle magie, de nulle pomme empoisonnée pour détruire Perce-Neige : ce sont les paroles haineuses de son père qui manquent tuer le jeune homme car « les mots les plus durs peuvent blesser plus encore qu'un bras ou qu'une épée » (PN 58). Il est véritablement question ici de pression sociale, dont ce conte nous montre parfaitement qu'elle contraint également les garçons/hommes à un ensemble de qualités attendues, parfois même plus durement que les filles/femmes... y compris dans leurs lectures : « Je dirai que les stéréotypes sont encore plus ancrés pour les petits garçons. Autant une petite fille qui lit des bouquins typés garçons, ça passe. Les parents ne diront rien, et seront même contents. Autant, l'inverse : un petit bonhomme lisant un livre rose... ça coince¹⁵⁶ », expose Mariotte Pullman¹⁵⁷, libraire jeunesse, dans un entretien sur le site du journal Libération intitulé « Livres pour enfants : les clichés sexistes n'ont jamais été aussi présents ». Le personnage de Perce-Neige semble donc apparaître comme une exception dans le corpus, puisqu'il s'agit ici *a priori* de libérer de leurs carcans non plus seulement les personnages féminins / les filles, mais également les personnages masculins / les garçons.

Marc Escola, questionnant la vivacité de ces réécritures, note dans son essai sur les *Contes de Perrault* :

Ne cherchons pas ailleurs les raisons de l'exceptionnelle longévité de ces contes, de leur plasticité aussi qui les prête depuis trois siècles à toutes les réécritures et à de constantes réinterprétations ; à ce jeu constant de dédoublements – du conteur par rapport à d'autres narrateurs, de la narration sur d'autres versions de la même histoire, de l'écrit en regard de l'oral et donc du lecteur à l'égard de l'auditeur « originel », du sens allégorique envers la signification obvie, du merveilleux au miroir du vraisemblable, du « temps passé » au rebours du présent – favorisant à chaque page ou presque le surgissement de *possibles* narratifs dont un interprète avisé ou un auteur inspiré sauront faire un égal profit, et dans tous les cas un nouveau conte.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Entretien de Marie Piquemal avec Mariotte Pullman et Clémentine Beauvais, intitulé « Livres pour enfants : les clichés sexistes n'ont jamais été aussi présents », publié sur le site de *Libération*, 8 mars 2014. En ligne : http://next.liberation.fr/sexe/2014/03/08/livres-pour-enfants-les-cliches-sexistes-n-ont-jamais-ete-aussi-presents_985317 [consulté le 28.08.17]

¹⁵⁷ Pseudonyme d'une librairie jeunesse ayant publié en mai 2013 un témoignage intitulé « De l'inconvénient d'être féministe en librairie jeunesse » sur le blog « Cultures G », ayant pour projet de questionner les représentations du féminin et du masculin dans la culture contemporaine. En ligne : <https://culturesgenre.wordpress.com/2013/05/28/de-linconvient-detre-feministe-en-librairie-jeunesse/> [consulté le 18.09.17].

¹⁵⁸ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, op. cit., p. 131.

Avant de nous interroger plus en détails sur la forme que peuvent prendre ces « *possibles* narratifs » dans un contexte éditorial féministe, et sur leur exploitation à l'école primaire, il nous semble néanmoins important de rappeler que, si Perrault est le conteur français de la fin du XVII^e siècle dont le nom est resté le plus célèbre, « [c]e qu'on a l'habitude d'appeler la première mode des contes de fées fut un des rares mouvements littéraires à avoir été initié et dominé par des femmes. Sept conteuses [...] ont écrit près des trois-quarts des contes publiés pendant la période allant de 1690 jusqu'en 1715¹⁵⁹ ». Ainsi, en dépit de la valorisation par nombre des contemporains de Perrault d'un idéal féminin « de la soumission, de la domesticité et de la maternité¹⁶⁰ », ces conteuses ont su créer – par leurs salons mondains – un lieu et un réseau d'autorité culturelle : « Le conte de fées est ainsi la démonstration de leur capacité, en tant que femmes-écrivains, d'occuper des positions fortes dans le champ littéraire de leur temps¹⁶¹ ». Si bien que le fait même d'écrire sera, comme le précise Bernard Magné¹⁶², cité par Geneviève Patard¹⁶³, « une des voies de l'égalité des sexes et de la libération de la femme ».

II. Vers une égalité fille-garçon ? Réception et réécriture de contes antisexistes à l'école

Les contes traditionnels, en se faisant les marqueurs de leur temps, revendiquent globalement une image de la femme que nous qualifierions aujourd'hui, dans notre contexte de réception, de sexiste – sans doute influencé.e.s en partie, d'ailleurs, par les adaptations à destination des enfants et les dessins animés Disney, puisque nous avons vu la volontaire distanciation et l'ironie à l'œuvre chez Perrault. Or, comme nous l'avons notifié en introduction, le sexisme porte en lui une *inégalité*, en contradiction avec les valeurs

¹⁵⁹ Lewis C. Seifert, « Création et réception des conteuses : du XVII^e siècle au XVIII^e siècle », dans *Tricentenaire Charles Perrault : les grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire*, op. cit., p. 192.

¹⁶⁰ *Ibid*, p. 193.

¹⁶¹ *Ibid*.

¹⁶² Bernard Magné, « Le Chocolat et l'ambrosie : le statut de la mythologie dans les contes de fées », *Cahiers de littérature du 17^e siècle*, n°2, Toulouse, 1980, p. 129-130.

¹⁶³ Geneviève Patard, « De la quenouille au fil de la plume... », op. cit., p. 235.

défendues par l'Éducation Nationale. Les réécritures de contes dites « antisexistes » publiées par Talents Hauts prennent place dans un contexte éditorial féministe¹⁶⁴, et valorisent *a priori*, de ce fait, l'égalité. Quelle pertinence peuvent-elles alors trouver en milieu scolaire, cadre contraint portant en lui à la fois possibilités et limites ?

II-1. *Quid du sexisme dans la littérature de jeunesse ?*

Si les contes traditionnels – vieux de plusieurs siècles – peuvent être empreints de sexisme, la littérature de jeunesse contemporaine n'en est pas exempte, bien au contraire, comme viennent le prouver de nombreuses études ayant conduit à une véritable réflexion sur la place du féminin et du masculin dans des œuvres qui occupent aujourd'hui une place prépondérante à l'école.

a) Talents Hauts : un contexte éditorial déterminant

La création de la maison d'édition Talents Hauts, la première à destination d'un jeune public à se définir ouvertement comme « antisexiste », prend source dans un contexte de lutte pour l'égalité des sexes dans la société, qui passe notamment par la littérature de jeunesse :

Fidèle miroir des conditions sociales, la littérature pour la jeunesse est aussi devenue, dès les années 1970, une cible de la critique littéraire féministe, qui en aborde essentiellement trois aspects : la représentation du personnage féminin dans cette littérature intentionnelle, sa réception par les femmes (la critique littéraire féministe au sens propre du terme) et l'écriture féminine.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Rappelons la définition du féminisme comme « mouvement social qui a pour objet l'émancipation de la femme, l'extension de ses droits en vue d'égaliser son statut avec celui de l'homme, en particulier dans le domaine juridique, politique, économique ». Définition proposée par le Trésor de la Langue Française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/> [consulté le 01.08.17].

¹⁶⁵ Denise von Stockar-Bridel, « Féministe ou féminin : approches sociologiques et artistiques de la problématique des genres », dans *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Isabelle Nières-Chevrel (sous la dir. de), Paris, Gallimard jeunesse, 2005, p. 187-198.

Cette lutte se développe notamment autour du concept de *gender* ou *genre*, ainsi défini pour la première fois en 1972 par la sociologue britannique Ann Oakley : « *'Sex' is a biological term : 'gender' a psychological and cultural one*¹⁶⁶ ». Identité construite par l'environnement social des individus, le *genre* vient donc s'opposer au sexe biologique : la « masculinité » et la « féminité » ne sont pas des données naturelles, mais « le résultat de mécanismes extrêmement forts de construction et de reproduction sociales, au travers de l'éducation¹⁶⁷ ». Cette dernière, si elle appartient au milieu familial, relève aussi naturellement du milieu scolaire, et de l'enseignement à proprement parler, notamment celui du français *via* la littérature de jeunesse. Aussi, bien que « la recherche sur la littérature pour les moins de dix ans par le prisme du genre reste encore timorée [...] maisons d'édition, associations, et société civile en général, enfin les politiques manifest[ent] [...] leur intérêt pour la question¹⁶⁸ ». Ces mouvements en faveur de l'égalité fille-garçon vont donc aboutir – notamment – à des ouvertures éditoriales venant réinterroger le genre.

Ainsi, les Éditions des Femmes, créées en 1972 par Antoinette Fouque, vont notamment traduire les ouvrages antisexistes écrits et publiés par Adéla Turin dans sa maison d'édition italienne *Dalla parte delle Bambine*. Cette dernière doit son nom à l'ouvrage du même nom de la pédagogue italienne Elena Gianini Belotti¹⁶⁹, dans lequel l'auteure se fonde sur différentes études, américaines, françaises et italiennes, pour dénoncer les préjugés sexistes à l'œuvre dans la littérature de jeunesse. Son verdict est sans appel : ces ouvrages proposent une majorité de protagonistes – et par conséquent, de *modèles* – masculins, la femme ne trouvant sa place qu'à l'intérieur du foyer, voire de la cuisine.

Les auteurs de livres pour enfants se contentent seulement de leur offrir les modèles auxquels la famille et le milieu social accordent déjà la priorité. La littérature enfantine a donc exclusivement pour fonction de confirmer les modèles déjà intériorisés par les enfants. La transmission des valeurs culturelles s'orchestre à l'unisson sans dissonances.¹⁷⁰

¹⁶⁶ Ann Oakley, *Sex, Gender and Society* [1972], Farnham, Ashgate, 2015, p. 115. / « "Sexe" est un terme biologique, "genre" un terme psychologique et culturel. » (C'est nous qui traduisons).

¹⁶⁷ Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy (sous la dir. de), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014, p. 7.

¹⁶⁸ Sylvie Cromer, « La littérature de jeunesse mise à l'épreuve du genre », dans *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, ibid.*, p. 64.

¹⁶⁹ Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, *op. cit.*

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 138

En 1976, Christian Bruel publie son *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, aux éditions Le Sourire qui mord, qu'il vient de créer, abordant la notion du genre et introduisant le néologisme « garfilles » :

Au rythme d'un livre par an à ses débuts, la maison d'édition revendique une dimension militante au sens culturel le plus large, et pour ligne directrice et éditoriale le refus de tenir aux jeunes lecteurs des discours normés ou normatifs. « Si ma première maison s'est appelée "Le Sourire qui mord", c'est parce qu'on présupposait que dans le sourire des enfants, comme dans le sourire des adultes, il y avait des dents et qu'il ne fallait pas faire l'économie de la morsure. »¹⁷¹

En dépit de ces percées militantes, lorsque la chercheuse Hélène Montardre analyse en 1999 dans sa thèse *L'Image des personnages féminins dans la littérature de jeunesse française contemporaine de 1975 à 1995*¹⁷², la représentation du personnage féminin dans un corpus de romans pour enfants et adolescents, il apparaît – sur le plan quantitatif – que « non seulement les filles et les femmes continuent à y être moins souvent mises en scène, mais qu'elles se voient aussi la plupart du temps attribuer des rôles secondaires¹⁷³ ». Sur le plan qualitatif, pour lequel la chercheuse prend en compte les plans physique, social et moral, « elle déplore la conformité, les clichés et les stéréotypes qui caractérisent encore les portraits de la plupart des héroïnes examinées¹⁷⁴ ».

Ces constats sont confirmés par deux études de la docteure en psychologie sociale Anne Dafflon Novelle¹⁷⁵. La première propose un « inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants » (sous-titre), dans les albums signalés dans la rubrique « littérature enfantine fiction » du magazine *Livres hebdo*¹⁷⁶ en 1997 ; la seconde analyse de façon détaillée les histoires, racontées en épisodes successifs, proposées dans huit magazines de

¹⁷¹ Valérie Pellé, « Un livre, c'est un point de vue sur le monde : rencontre avec Christian Bruel, éditeur », dans *Nous voulons lire* n°198, *op. cit.*, p. 20.

¹⁷² Hélène Montardre, *L'Image des personnages féminins dans la littérature de jeunesse française contemporaine de 1975 à 1995*, thèse de doctorat sous la direction de Jean Perrot, diffusion Atelier national de reproduction des thèses ANRT, 1999, 428 pages.

¹⁷³ Denise von Stockar-Bridel, « Féministe ou féminin... », *op. cit.*, p. 188.

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Anne Dafflon Novelle, « La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants », dans *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2002, 24 (2), p. 309-326. « Les Représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone », dans *Swiss Journal of Psychology*, 2002, 61 (2), p. 85-103.

¹⁷⁶ Magazine hebdomadaire français publié par Électre S.A., filiale du Cercle de la Librairie et destiné aux professionnels du livre. En ligne : <http://www.livreshebdo.fr> [consulté le 23.07.17].

presse enfantine¹⁷⁷ en 1999 et 2000. La chercheuse pointe notamment une évolution qualitative en défaveur du sexe féminin, dans la mesure où les hommes ont désormais également acquis une place valorisée et gratifiante au sein de l'espace privé, auparavant réservé au féminin, tandis que les femmes ne sont pas davantage représentées dans la sphère publique et professionnelle.

Publiée également en 2002 par une équipe composée de Carole Brugeilles et Isabelle Cromer, démographes, Sylvie Cromer et Arlène Khoury, sociologues, et Adéla Turin, auteure de livres pour enfants, l'étude *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre*¹⁷⁸ porte sur 537 albums ou récits de fiction illustrés publiés en France pour la première fois en 1994. Cette étude s'inscrit dans les objectifs du programme européen *Attention Album !*, lancé avec le soutien de la Commission européenne fin 1995 par l'association « Du côté des filles ». Celle-ci avait été créée en 1994 par Adéla Turin dans le but d'élaborer « un programme d'élimination du sexisme dans le matériel éducatif, de promouvoir des représentations anti-sexistes, de produire et diffuser des outils de sensibilisation destinés aux maisons d'édition, aux créatrices et créateurs, aux parents, aux pouvoirs publics¹⁷⁹ ». Elle vise à « revisiter dans les livres, au-delà des stéréotypes, les représentations du masculin et du féminin¹⁸⁰ », suite à l'apparition du concept de *gender*. Ce travail va faire l'objet d'une analyse comparative avec les albums de notre corpus, afin de déterminer, selon les critères posés par les chercheuses, la façon dont les réécritures de contes qui le constituent, contrastent – ou non – avec les éléments pointés.

L'hypothèse de base en est la suivante :

Les albums accordent aux personnages féminins une place minoritaire et leur attribuent des traits physiques, de caractère ou de personnalité, des rôles, un statut social, etc. spécifiques, peu variés,

¹⁷⁷ *Popi et Pomme d'api* (Bayard), *Bambie et Winnie* (Disney Hachette), *Abricot* (Fleury), *Picoti, Taupe et Toboggan* (Milan).

¹⁷⁸ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Isabelle Cromer, « Les représentations du féminin et du masculin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », dans *Population*, 57, 2, 2002. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm> [consulté le 21.05.16].

¹⁷⁹ Page d'accueil du site officiel de l'association : <http://www.ducotedesfilles.org/> [consulté le 17.07.17].

¹⁸⁰ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Isabelle Cromer, « Les représentations du féminin et du masculin dans les albums illustrés... », *op. cit.*, p. 265.

voire caricaturaux, en décalage avec la réalité. Quant aux personnages masculins, leur place serait plus valorisée, mais tout autant stéréotypée.¹⁸¹

Corollaire de cette hypothèse, « l'album illustré serait un monde de discrimination, de ségrégation et de hiérarchie sexuelle¹⁸² ».

Avant d'entrer dans l'étude proprement dite des albums, les chercheuses présentent une photographie de l'échantillon : elles notent que l'écriture est une activité davantage féminine, tandis que l'illustration est le plus souvent réalisée par un homme, la petite enfance restant toutefois le domaine de prédilection des femmes.

Si nous soumettons les albums de notre corpus, publiés entre 2005 et 2016, à cette même grille de lecture, nous constatons que quatre d'entre eux ont été réalisés par un couple mixte – *Blanche-Neige et les 77 nains*, *Les souliers écarlates*, *Rouge-Crinière* et *Perce-Neige et les trois ogresses* – l'auteur étant à chaque fois de sexe masculin, et l'illustratrice de sexe féminin. Il apparaît en réalité que l'auteur de ces quatre réécritures est le même : Gaël Aymon, auteur régulier de la maison d'édition, qui y a publié huit ouvrages entre 2010 et 2014. Deux des autres albums ont été écrits et illustrés par un couple masculin – *La Belle éveillée* et *La Princesse et le dragon* ; et un a pour seule créatrice une auteure-illustratrice – *Rosalie et les princesses roses*. Il est néanmoins à noter que les deux derniers ouvrages cités sont des traductions d'œuvres étrangères, et non des œuvres inédites. L'égalité entre créateurs et créatrices est donc quasiment respectée, à la différence – par rapport à l'étude présentée – que c'est ici l'écriture qui est davantage une activité masculine, y compris auprès de la petite enfance, à laquelle s'adressent plus spécifiquement des contes tels que *La Princesse et le dragon* ou *Blanche-Neige et les 77 nains*.

Dans l'étude de 2002, les chercheuses notent une grande simplification des repères historiques, géographiques, culturels et sociaux, ainsi qu'une focalisation sur l'espace intérieur, l'accent étant mis sur l'enfant et sa famille. Elles expliquent cette neutralisation des repères par les phénomènes de coédition et de mondialisation, nécessitant la suppression de références précises. Cela a pour conséquence la mise en œuvre d'univers

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² *Ibid.*

neutres, à l'image des espaces et des temporalités inconnus des contes traditionnels, qui sont – nous l'avons vu – l'un de ses *topoi* : à titre d'exemple, l'ensemble des contes en prose de Perrault, à l'exception du *Chat botté*, débutent par « Il était une fois », et excluent de ce fait toute précision spatio-temporelle. Au sein de ces univers neutres, ce sont donc les personnages qui vont prendre toute leur ampleur. Concernant l'identité de ces derniers, les chercheuses montrent que le titre et l'illustration offrent dès la couverture une place importante aux personnages masculins : plus de 75% des illustrations de couverture donnent à voir un personnage masculin, tandis que la présence féminine seule reste marginale.

Si nous comparons à nouveau notre corpus à cette étude, nous constatons une inversion des tendances. Ainsi, deux réécritures convoquent dans leurs titres à la fois des personnages masculins et féminins – *Perce-Neige et les trois ogresses* et *Blanche-Neige et les 77 nains* – tandis que quatre ne présentent que des personnages féminins, à l'exclusion de *La Princesse et le dragon*, si nous prenons en compte les animaux et considérons donc ce dernier comme un personnage masculin. Il est toutefois à noter que dans le titre original de cet album¹⁸³, seule la princesse apparaît. Enfin, le titre d'un des albums ne contient pas de nom de personnage – *Les Souliers écarlates*. Par leur proximité avec les titres de leurs hypotextes, ceux de nos réécritures apportent peu de variation avec les contes traditionnels concernés : *Blanche-Neige* et *La Belle au bois dormant* portaient déjà le nom de leur héroïne ; *La Barbe bleue* et *La Princesse au petit pois* faisaient également référence à leur personnage principal. Ce sont donc essentiellement – dans ces hypotextes – des personnages féminins qui sont déjà mis en avant dès le titre.

Concernant les couvertures¹⁸⁴, une seule donne à voir des personnages masculins, associés à un personnage féminin – *Blanche-Neige et les 77 nains*. Les quatre autres montrent exclusivement un personnage féminin, à l'exception – une nouvelle fois – de *La Princesse et le dragon*, ce dernier figurant en couverture.

¹⁸³ *The Paperbag Princess*, « La princesse au sac en papier ».

¹⁸⁴ Trois des réécritures figurant dans un recueil, cinq couvertures seulement, et non sept, peuvent être étudiées.

Cette valorisation du féminin semble s'éloigner de la notion d'*égalité*, mais apparaît *a priori* dans la logique des valeurs présentées par la maison d'édition, comme compensant la quasi-exclusion du féminin des éléments paratextuels de la majorité des publications à destination des enfants, éléments qui constituent pourtant une véritable porte d'entrée dans les ouvrages.

Dans l'étude de 2002, cette représentation forte du masculin, notifiée dès les seuils, va également se vérifier *à l'intérieur* des albums étudiés. Or ce déséquilibre numérique devient hiérarchisation dès lors que l'on considère les rôles tenus par les personnages : en effet, le personnage féminin accède peu au rôle principal. Par ailleurs, le personnage féminin adulte est le plus souvent réduit à un rôle maternel, alors que le modèle masculin adulte présente des caractéristiques et des activités professionnelles plus diverses. Le sexe des créateurs influence également ces représentations : les hommes favorisent une plus grande présence du masculin ; les femmes, la représentation d'éléments graphiques féminins sur la couverture, mais pas dans le titre ; quant aux équipes mixtes, elles réservent une place plus importante aux personnages féminins, mais sans sacrifier la présence masculine qui reste au premier plan. Les chercheuses concluent cette partie portant sur les personnages en affirmant que la « prédominance [masculine] s'avère domination par la hiérarchisation qui est à l'œuvre, comme le dévoile l'articulation de ces données avec les rôles et les fonctions endossés, sexuellement différenciés¹⁸⁵ ». Faisant référence à l'anthropologue et ethnologue Françoise Héritier, elles évoquent une « valence différentielle entre les sexes¹⁸⁶ », à savoir « la place différente des deux sexes sur une table des valeurs¹⁸⁷ ».

Au sein de notre corpus, dans la continuité des titres et illustrations de couvertures, ce sont les héroïnes qui dominent, peu importe le sexe des créateurs. Seules deux réécritures présentent un héros masculin – *Rouge-Crinière* et *Perce-Neige et les trois ogresses* – qui partage néanmoins le récit avec des personnages féminins forts : Rouge-Crinière, pour le premier ; les trois ogresses et la fille du sultan pour le second. Un autre personnage masculin peut être considéré comme un héros par la place qu'il occupe dans le

¹⁸⁵ Carole Bruguilles, Sylvie Cromer et Isabelle Cromer, « Les représentations du féminin et du masculin dans les albums illustrés... », *op. cit.*, p. 280.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 281.

¹⁸⁷ Françoise Héritier, *L'exercice de la parenté*, Paris, Le Seuil Gallimard, 1981, p. 50.

conte – le seigneur des *Souliers écarlates* – mais il s’agit d’un personnage extrêmement négatif. Enfin, les 77 nains, s’ils se déploient sur 22 des 31 pages de l’album, donnent davantage – par leur nombre et leur mouvement constant – le sentiment d’une foule plutôt que de personnages précis, et ce en dépit de leurs différences (couleur de peau et des vêtements, attitude...) qui évoquent visuellement un arc-en-ciel, et donc – paradoxalement – une certaine unité. Les hypotextes de notre corpus mettaient déjà en scène des héroïnes, à l’image de leurs titres – *La Belle au Bois dormant*, *Blanche-Neige*, *La Princesse au petit pois* – mais celles-ci semblent *subir* l’action davantage qu’elles ne la mènent : la première est victime d’une malédiction qui la condamne à un long sommeil, la deuxième est haïe par une marâtre qui cherche à l’anéantir en raison de sa beauté, et la troisième fait l’objet à son insu d’une épreuve. L’épouse, dans *La Barbe bleue* mais surtout dans *L’oiseau de Fichter font*, elles, davantage preuve d’astuce pour échapper à leur funeste destin. Si elles ne sont pas citées dans le titre du conte, celui des Grimm fait néanmoins référence à la ruse de la jeune femme, celle-ci se déguisant en oiseau pour échapper au sorcier. Au sein de notre corpus, bien que les héroïnes soient davantage maitresses de l’action, cela n’apparaît pas de façon explicite dans les titres des réécritures, à l’exception de *La Belle éveillée*, voire de *La Princesse et le dragon* qui peut notifier, avant même la lecture de l’album, une aventure.

Les chercheuses se concentrent ensuite sur les représentations de la famille. Prédominent les modèles de la famille avec deux parents de sexe opposé et à enfant unique. Si les garçons sont en surnombre (60%), les caractères masculins et féminins stéréotypés sont quasiment absents et l’on voit même apparaître deux contre-stéréotypes : les garçons sont plus gentils et serviables, les filles plus entreprenantes et courageuses. Toutefois, si l’on prend en compte les actions réalisées par les personnages, les filles ont en priorité des fonctions ménagères et maternelles, tandis que les garçons vivent davantage d’aventures, reproduisant ainsi les rôles sexués classiques. Les fonctions ménagères ou de soin apparaissent néanmoins en deuxième position chez les garçons, et c’est donc par l’intensité de la pratique, ou par les écarts de pratique entre chaque sexe, que s’introduit une différenciation, ce que les chercheuses jugent plus insidieux, dans la mesure où cela ne se repère que lors d’une analyse. Il est par ailleurs à noter que les garçons sont plus souvent encouragés et récompensés, tandis que les filles se voient davantage poser d’interdictions.

Les activités des parents répondent fortement aux stéréotypes de sexe, les mères étant assignées aux tâches domestiques, tandis que les pères jardinent, bricolent ou se reposent.

Si le genre du conte laisse traditionnellement une place importante à la famille – stéréotype repéré comme tel par les enfants – celle-là n'apparaît dans notre corpus que dans trois réécritures : *Rosalie et les princesses roses*, *La Belle éveillée* et *Perce-Neige et les trois ogresses*, reprenant – pour les deux dernières – les familles royales de leur hypotexte. En outre, il s'agit dans les trois cas d'une famille royale, *topos* du conte à l'œuvre dans les deux hypotextes précédemment cités aussi bien que dans *La Princesse au petit pois* ou *Le Bal des princesses*, si bien que la question de l'activité professionnelle apparaît ici comme non pertinente. *Les Souliers écarlates* présente le même modèle que *La Barbe bleue*, à savoir un homme riche et sa nouvelle épouse, tandis que *Rouge-Crinière* mêle à la fois cette notion de couple, du moins de duo, venant à peine de se rencontrer, tout en réservant un hypothétique mariage pour la fin du conte. Les deux personnages féminin et masculin font connaissance tout au long du récit avant de décider de se considérer – ou non – comme une famille.

Les chercheuses concluent leur étude en insistant sur le fait que, « [b]asés sur la suprématie du masculin et le poids de la génération adulte, induisant hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles, les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires¹⁸⁸ ». Or, au vu de notre première analyse réalisée selon plusieurs critères définis par les trois chercheuses, il apparaît que les réécritures de notre corpus prennent le contre-pied, *a minima* sur la forme, des éléments qualifiés de sexiste pointés dans l'étude.

¹⁸⁸ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Isabelle Cromer, « Les représentations du féminin et du masculin dans les albums illustrés... », *op. cit.*, p. 289.

b) Le sexisme au programme ? Un double-enjeu social et littéraire

Dans le cadre scolaire, l'apparition du concept de *gender* met en cause dans les années 1970 les stéréotypes liés au sexe contenus dans les manuels et la littérature de jeunesse, essentiellement par des mouvements féministes qui les considèrent comme une source de maintien et de renforcement des inégalités envers les femmes. Pourtant, depuis les années 1960, le ministère de l'Éducation Nationale a la volonté de promouvoir l'égalité de traitement entre les filles et les garçons, avec notamment l'objectif de permettre aux premières d'accéder plus facilement à des filières leur étant moins traditionnellement réservées, afin de leur offrir une meilleure insertion professionnelle. A titre d'exemple, est adoptée en France le 14 décembre 1960 la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation¹⁸⁹ de l'UNESCO, incluant les discriminations sexistes. En 1980, la Conférence mondiale de la Décennie des Nations-Unies pour la femme, qui se tient à Copenhague, prie « instamment les gouvernements de prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le genre¹⁹⁰ ».

En 2007, soit cinq ans après la parution de l'étude portant sur les albums sortis en 1994, Carole Brugeilles et Sylvie Cromer collaborent à nouveau, cette fois accompagnées par Nathalie Panissal, psychologue, pour réaliser une seconde étude : *Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école*¹⁹¹. Elles expriment en ces termes leur choix d'effectuer cette recherche :

Alors que l'Éducation nationale affiche la volonté, depuis plus de quarante ans, de promouvoir la valeur égalité entre les sexes, analyser la pertinence du choix des œuvres littéraires proposées aux élèves au regard de cette valeur est particulièrement opportun.¹⁹²

¹⁸⁹ En ligne : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consulté le 01.05.17].

¹⁹⁰ En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000459/045963FB.pdf> [consulté le 01.05.17].

¹⁹¹ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Nathalie Panissal, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », dans *Travail, genre et sociétés*, 2009/1 (n°1), p. 107-129. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2009-1-page-107.htm> [consulté le 24.07.17].

¹⁹² *Ibid.*

Cette recherche présente donc à nouveau une approche quantitative, axée sur les personnages – éléments-clés des récits pour la jeunesse mais aussi « inducteurs de l’investissement idéologique et psychologique des auteurs et des lecteurs¹⁹³ » – en prenant pour sujet d’étude la liste de référence 2002 de 180 œuvres de littérature de jeunesse pour des élèves de cycle 3, soit CE2, CM1 et CM2, précédemment évoquée : « On procède à un recensement de tous les personnages, dans le texte ou dans l’image, et on recueille les caractéristiques jugées pertinentes du point de vue de la construction du “sexe social” ou du genre¹⁹⁴ ».

Il s’agit donc d’analyser les représentations sexuées dans ces œuvres, selon trois caractéristiques : le sexe et l’âge, la catégorie du personnage et la place des différents personnages – protagonistes et faire-valoir – en se concentrant, pour les premiers, sur leurs traits de caractère, fonctions sociales, professionnelles et/ou familiales et les lieux dans lesquels les personnages évoluent.

Sur les 180 œuvres proposées dans la liste de référence, le corpus étudié n’en compte que 118 – 70 récits, 35 albums et 13 bandes-dessinées, provenant de 36 maisons d’édition différentes – les chercheuses ayant fait le choix d’écarter les ouvrages de poésie, le genre théâtral et les contes, « qui, même décantés par le temps et visant à transmettre une sagesse intemporelle, sont les produits des cultures qu’ils reflètent¹⁹⁵ ». Il nous apparaît en effet que les contes, par leurs différents contextes d’écriture, leur construction, leurs *topoi*, mais aussi leurs multiples réceptions et réécritures, dans la littérature de jeunesse comme dans d’autres médias – le film d’animation notamment – présentent des caractéristiques propres qu’il convient d’analyser de façon spécifique, d’où notre choix de conduire une recherche autour de cette problématique précise.

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ *Ibid.*

Les chercheuses constatent que 80% des auteur.e.s du corpus sont de sexe masculin, alors que, citant un article antérieur de Carole Brugeilles et Sylvie Cromer¹⁹⁶, « des recherches ont montré l'influence du sexe des auteur-e-s sur les personnages mis en scène dans les histoires ». 89% des ouvrages sont illustrés, dont 67% par un homme et 20% par une femme – les 2% restants le sont par un couple mixte. Il s'agit d'une littérature récente, en majorité française (54% du corpus), et contenant des repères spatio-temporels précis de l'Europe actuelle : cadre réaliste et époque moderne sont donc favorisés. Les thématiques de ces œuvres sont centrées sur l'individu en devenir, avec l'objectif de proposer une « littérature-miroir », qui soit propice à la réflexion et à la construction de soi.

Concernant les personnages de façon plus spécifique, la prédominance masculine est évidente pour les protagonistes : 93% des histoires présentent au moins un personnage masculin, contre 60% au moins un personnage féminin. Par ailleurs, le nombre de protagonistes masculins par récit est toujours supérieur au nombre de protagonistes féminins. 57% des histoires comportent des protagonistes des deux sexes, mais la mixité n'implique pas pour autant l'égalité numérique, ce qui amène les chercheuses à conclure que « [l]es femmes et les filles appartiennent bien toujours au *Deuxième sexe*, 60 ans après la parution du livre éponyme de Simone de Beauvoir¹⁹⁷ ». Quant aux figurants, ils sont plus nombreux et leur identité est plus floue, mais le masculin continue de dominer, malgré des écarts moins marqués.

Les héros, protagonistes principaux bénéficiant donc d'une position hiérarchique privilégiée, sont majoritairement des garçons (25%) et des hommes (20%). On compte seulement 11% d'héroïnes. Les chercheuses en concluent donc :

De toute évidence, la mise en scène dans les histoires d'un système de genre égalitaire n'a pas été une dimension considérée lors de la sélection des ouvrages et cela en contradiction avec la volonté politique, maintes fois affichée par le ministère de l'Éducation nationale, de promouvoir la mixité et des rapports égalitaires entre les sexes.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, « Albums illustrés créés par des femmes, albums illustrés créés par des hommes : quelles différences ? Le cas de la production française de 1994 », dans Danielle Bajomée, Juliette Dor et Marie-Élisabeth Henneau (sous la dir. de), *Femmes et Livre*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 97-123.

¹⁹⁷ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Nathalie Panissal, « Le sexisme au programme ?... », *op. cit.*

¹⁹⁸ *Ibid.*

Concernant les traits de caractère, aucun ne semble être l'apanage d'un sexe en particulier. La différence essentielle entre les enfants des deux sexes se situe dans le poids des traits de caractère liés à la sphère émotionnelle, faisant apparaître un contre-stéréotype : les qualités affectives sont en effet plus souvent l'apanage des garçons que des filles, ces dernières étant néanmoins les actrices privilégiées d'expériences amoureuses. En outre, les portraits des protagonistes masculins sont plus variés que les féminins.

Comme dans l'étude précédente, l'appartenance des personnages à une famille est forte, et c'est plus particulièrement le cas pour les personnages féminins (69%) que masculins (38%). Femmes et enfants prennent davantage place dans le réseau familial. A l'inverse, l'insertion dans la vie professionnelle est connue pour 64% des hommes, contre seulement 28% des femmes, les champs d'activité masculins étant en outre beaucoup plus diversifiés. Pour les chercheuses, « l'inscription sociale des femmes dans la sphère domestique reste un "marqueur de genre", selon l'expression de François de Singly¹⁹⁹, très présent dans la société française. Elle contribue activement, aujourd'hui encore, à la construction et à la reconnaissance des rôles sexués²⁰⁰ ».

Elles démontrent donc à nouveau une incohérence entre la volonté de l'Éducation Nationale de valoriser pour les élèves féminines une plus grande diversité dans leur insertion professionnelle, et les modèles d'identification auxquels sont renvoyées ces mêmes jeunes filles dans les œuvres littéraires qui leur sont présentées en classe, où les personnages féminins occupent une place secondaire à la fois par leur nombre et par leur rôle. En conclusion, « nombre d'ouvrages proposés aux élèves sont loin de répondre aux exigences de la promotion de l'égalité entre les sexes et du refus des stéréotypes²⁰¹ ».

C'est déjà le constat que faisait Anne Dafflon Novelle dans sa recherche précédemment évoquée, concernant le masculin et le féminin dans les histoires publiées dans la presse enfantine en 1999-2000. S'intéressant à la réception de celles-ci, la chercheuse s'interrogeait notamment « sur les implications de ces constatations sur le

¹⁹⁹ François de Singly, *L'injustice ménagère*, Paris, Armand Colin, 2007.

²⁰⁰ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Nathalie Panissal, « Le sexisme au programme ?... », *op. cit.*

²⁰¹ *Ibid.*

développement des jeunes enfants lecteurs, notamment des filles²⁰² », et formulait plusieurs critiques, regrettant elle aussi les faibles supports d'identification offerts aux jeunes lectrices,

ce qui est d'autant plus grave que [...] celles-ci se trouvent justement à l'âge où tous les enfants ressentent, comme la psychologie cognitive du développement le confirme, plus d'attrait pour leur propre sexe que pour le sexe opposé. Le manque de concordance entre le sexe du personnage principal et celui de la majeure partie des enfants qui lisent risque encore de provoquer une sérieuse baisse de l'estime de soi – des filles.²⁰³

Était déjà également mise en cause l'influence négative sur l'image professionnelle que les jeunes lectrices peuvent développer d'elles-mêmes, dans la mesure où « les personnages de sexe féminin ne sont que rarement présentés dans un cadre professionnel intéressant, voire exigeant²⁰⁴ »

Enfin, Anne Dafflon Novelle critiquait le risque de renforcement de la conformité existant chez les enfants de cet âge « en ce qui concerne leurs choix, déjà plutôt traditionnels et stéréotypés, de rôles, de jeux, de jouets et de futures lectures²⁰⁵ » en raison des stéréotypes et des comportements moins variés qui touchent les personnages féminins.

Ces constats ont conduit la chercheuse à proposer des contre-mesures afin de lutter contre cette influence négative que peuvent avoir sur la personnalité des jeunes lecteurs, les images sexistes véhiculées par la littérature de jeunesse :

[Il est] essentiel que, d'une part, il y ait un nombre équivalent d'histoires pour enfant présentant des personnages de chaque sexe et, d'autre part, que ces personnages, indépendamment de leur sexe, de leur âge et de leur nature, soient présentés de manière tout aussi valorisée et diversifiée, en raison de l'influence que cela peut avoir sur la construction de l'identité sexuée des enfants, sur leur estime d'eux-mêmes et sur leurs aspirations futures, particulièrement concernant les filles.²⁰⁶

Ces exigences, qui peuvent – certes – apparaître légitimes au vu des constats réalisés, interrogent néanmoins le *rôle* de la littérature. Si elle tient naturellement un rôle

²⁰² Denise von Stockar-Bridel, « Féministe ou féminin... », *op. cit.*, p. 192.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ Anne Dafflon, « Les Représentations du masculin et du féminin véhiculées par la littérature et la presse enfantines francophones », dans *Paroles*, 2002, n°51, p. 28-29.

important dans la construction sociale des jeunes lecteurs.trices, il ne faut pas négliger pour autant ce que Denise von Stockar-Bridel nomme la « dimension centrale de toute création de qualité pour la jeunesse : la dimension littéraire visionnaire qui se nourrit, elle, de l’imagination ludique et poétique de l’artiste²⁰⁷ ». La chercheuse indique que « tout l’enjeu [...] repose en vérité sur la capacité des auteurs et illustrateurs à pouvoir, avec leurs propres paroles, leurs propres images, évoquer, voire “inventer une nouvelle image du personnage féminin...²⁰⁸ ” sans pour autant le transformer en simple “garçon manqué”²⁰⁹ ».

Ce sont les critiques qui étaient déjà faites aux militantes féministes anglo-américaines qui, dans les années 1970-1980, proposaient des réécritures de conte *contre* les transpositions de Walt Disney :

[Ce dernier] célèbre la virile innocence du pouvoir mâle ; confie au héros (notamment dans *Blanche-Neige*) un rôle important, dans l’action, dès le début du film [...] ; met au premier plan la domestication de douces et dociles jeunes filles [...] [et] associe enfin la nature féminine hors contrôle au diable.²¹⁰

Pour les féministes anglo-américaines, « s’impose la nécessité d’une réécriture qui offre un moyen alternatif de construire des vies, reflète une vision des rapports des sexes qui soit celle de “temps plus éclairés”, participe à l’émancipation des femmes²¹¹ ». La chercheuse néerlandaise Vanessa Joosen, qui a travaillé sur les réécritures de contes de ces féministes, a toutefois montré comment ces contes modernes, tout à leur objectif de briser les stéréotypes sexistes, mettaient au final en œuvre des contre-stéréotypes tout aussi sexistes. La chercheuse souligne également un double malentendu à l’origine des entreprises féministes de l’époque :

[L]e premier porte sur les présupposés de Marcia Lieberman²¹² qui traite la fiction comme un rendu mimétique de la réalité et ne suppose pas aux enfants la capacité à lire les contes autrement que

²⁰⁷ Denise von Stockar-Bridel, « Féministe ou féminin... », *op. cit.*, p. 195

²⁰⁸ Hélène Montandre, *L’Image des personnages féminins dans la littérature de jeunesse française contemporaine de 1975 à 1995*, *op. cit.*, p. 355.

²⁰⁹ Denise von Stockar-Bridel, « Féministe ou féminin... », *op. cit.*

²¹⁰ Jack Zipes, *Les contes de fées et l’art de la subversion [Fairy Tales and the Art of Subversion]*, London, 1983], Paris, Petite bibliothèque Payot, 1986. Reformulé par Catherine Tauveron, « Les Contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », *op. cit.*, p. 156.

²¹¹ Catherine Tauveron, *ibid.*, p. 158.

²¹² Auteure de l’article « “Some day my prince will come” : female acculturation through the fairy tales » (« “Un jour mon prince viendra” : acculturation de la femme à travers les contes de fées ». C’est nous qui

comme un témoignage sur le monde réel ; le second lié au précédent, porte sur le statut d'œuvre d'art de la littérature pour enfant : visée idéologique ou didactique et visée littéraire peuvent difficilement être menées de front. Elle cite, à l'appui de son propos, Torben Weinreich : « *By definition, and perhaps also ontologically, this is said to disqualify children's literature from being an art*²¹³ ». ²¹⁴

Sur la même thématique des réécritures modernes de contes, Bertrand Ferrier écrit quant à lui :

On aurait tort de juger les contes sous l'angle moral et téléologique [...] en estimant qu'un conte vraiment moderne est celui où Cendrillon est désobéissante et Blanche-Neige une meneuse de gang. Dès lors qu'on prend le texte pour ce qu'il est, cas-à-dire un récit dont l'écriture fait ou est censé faire sens, l'enjeu est littéraire.²¹⁵

Quant à Catherine Tauveron, elle pose un regard critique sur le programme de l'association « Du côté des filles » :

Un programme de censure et de préconisations, qu'on n'imaginerait guère appliqué à la « grande » littérature et dont on estime qu'il dit assez combien finalement la littérature de jeunesse, considérée comme un vecteur idéologique, sous surveillance et sous tutelle parce que possiblement déviante de l'orthodoxie, n'est pas de la littérature.²¹⁶

La chercheuse note toutefois qu'au sein du corpus de réécritures des contes de Grimm sur lequel elle travaille, « la plupart des parodies n'ont d'autre fonction que de susciter le rire ou le sourire, même si, par l'écart, elles disent aussi, plus ou moins ouvertement, quelque chose du changement d'époque et de valeurs²¹⁷ ». La visée didactique s'efface, il n'est plus question de *promouvoir* des comportements, d'exercer une pression militante sur le jeune lecteur. Mais de rendre compte d'un état de fait – « les Princes, qui ne sont plus toujours aussi vaillants, ni même aussi charmants, séduisent par leurs vertus féminines et leur fragilité tandis que les jeunes filles émancipées reprennent

traduisons), dans *College English* 34, 1972, p. 383-395. Cet article a été le déclencheur des critiques féministes anglo-américaines sur les contes dans les années 1970.

²¹³ « Par définition, et peut-être aussi sur le plan ontologique, on disqualifie la littérature de jeunesse en tant qu'art ». C'est nous qui traduisons.

²¹⁴ Vanessa Joosen, *Critical and creative perspectives on fairy tales : an intertextual dialogue between fairy tale, scholarship and post modern retellings*, Detroit, Wayne State University Press, 2011. Reformulé par Catherine Tauveron, « Les Contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », *op. cit.*, p. 159.

²¹⁵ Bertrand Ferrier, « "Ils se remarièrent et eurent beaucoup de petits crapauds..." », *op. cit.*, p.40.

²¹⁶ Catherine Tauveron, « Les Contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », *op. cit.*, p. 160.

²¹⁷ *Ibid.*

l'initiative²¹⁸ » – et d'explorer sur le mode ludique des recombinaisons actanciennes ou narratives.

Il en va de même dans les parodies de notre corpus, dans lesquelles la visée ludique apparaît très clairement et s'adresse aussi bien à l'enfant qu'à l'adulte. Dans *Blanche-Neige et les 77 nains*, certains traits d'humour ouvertement antisexistes s'adressent même – nous le verrons – davantage à l'adulte. Quant à *La Princesse et le dragon*, son auteur Robert Munsch explique :

*The Paper Bag Princess was first told at the Bay Area Childcare Center [...] where I had a job in 1973 and 1974. I had been telling lots and lots of dragon stories. They were all fairly regular dragon stories where the prince saves the princess from the dragon. One day my wife [...] said "How come you always have the prince save the princess ? Why can't the princess save the prince ?" I thought about that and changed around the ending of one of my dragon stories. That made the adults a lot happier, and the kids did not mind.*²¹⁹

Cette dernière phrase vient interroger la réception de l'adulte prescripteur, qui est différente de celle de l'enfant. Là où l'adulte, *a fortiori* l'enseignant.e, choisit un ouvrage pour sa visée didactique ou idéologique, l'enfant non accompagné dans sa lecture accorde-t-il de l'importance à cette dernière, ou avant tout au récit et/ou aux illustrations qui lui sont proposées ?

Dans le cadre scolaire, la lecture – hors lecture-plaisir au choix de l'enfant – est nécessairement accompagnée par l'enseignant.e, qui poursuit généralement un ou plusieurs objectifs pédagogiques. Celui.celle-ci a donc *a priori* les compétences et ressources nécessaires pour choisir le ou les ouvrages qu'il va proposer, en accord avec ces objectifs. Or, concernant la question de l'égalité fille-garçon, si l'Éducation Nationale offre des outils, ceux-ci présentent également des limites sur lesquelles il convient de s'interroger.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 162.

²¹⁹ « *La Princesse et le dragon* a été raconté pour la première fois à la garderie de Bay Area où je travaillais en 1973 et 1974. J'avais raconté énormément d'histoires de dragon. Il s'agissait d'histoires de dragon tout à fait classiques, où le prince sauve la princesse du dragon. Un jour, ma femme m'a dit : "Comment se fait-il que ce soit toujours le prince qui sauve la princesse ? Pourquoi est ce que la princesse ne peut pas sauver le prince ?" J'y ai réfléchi et j'ai changé la fin d'une de mes histoires de dragon. Cela a rendu les adultes bien plus contents et n'a pas dérangé les enfants ». C'est nous qui traduisons cette citation extraite du site officiel de Robert Munsch : <http://robertmunsch.com/book/the-paper-bag-princess> [consulté le 17.07.17]

II-2. Le cadre de l'Éducation Nationale

La notion d'égalité fille-garçon – « obligation légale et mission fondamentale²²⁰ » – est au cœur des préoccupations de l'Éducation Nationale et interroge la littérature de jeunesse, or nous venons de voir qu'en 2007, Carole Bruegilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal pointaient du doigt une liste de références d'ouvrage en inadéquation avec ces valeurs défendues. Quelles évolutions l'Éducation Nationale propose-t-elle aujourd'hui, dix ans plus tard ?

a) Limites de la théorie et mises en pratique

Dans leur article « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ?²²¹ », Pierre Bruno et Christine Mongenot interrogent les outils proposés par l'Éducation Nationale sur la thématique de l'égalité fille-garçon, en se basant notamment sur les informations accessibles en ligne sur le site CANOPÉ – réseau de création et d'accompagnement pédagogiques sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale – dans le cadre du *Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*.

Les deux chercheur.se.s font, dès l'introduction, le constat d'une forme de pusillanimité du ministère, lié à un souci d'apaisement des polémiques survenues en 2013 autour des « ABCD de l'Égalité » et de la « théorie du genre », qui – selon certains mouvements, essentiellement religieux intégristes – serait enseignée à l'école pour nier les différences sexuelles entre filles et garçons, dans l'objectif de détruire le modèle traditionnel de la famille²²² :

²²⁰ Portail Éduscol de l'Éducation Nationale : <http://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html> [consulté le 07.01.17]

²²¹ Pierre Bruno, Christine Mongenot, « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ? », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°193, juin 2016, p. 63-76.

²²² Rappelons que ces polémiques s'ancraient dans une tension forte entre partisans de la légalisation du mariage homosexuel et militants de la « Manif pour tous », prônant une famille hétérosexuelle dite « traditionnelle ». Le 6 juin 2013, dans une vidéo où elle répond aux questions des internautes, Najat Vallaud-

La première remarque qui vient immédiatement à l'esprit est celle de l'abandon des termes qui avaient cristallisé l'hostilité des opposants aux réformes. Les *ABCD de l'Égalité* disparaissent comme le mot *genre* qui, d'ailleurs, avait déjà été supprimé de certaines publications officielles avant même l'adoption du nouveau programme. [...] Une fois supprimé tout élément potentiellement polémique que reste-t-il alors ? Des objectifs prioritaires, reposant sur des concepts (respect, égalité...) louables, consensuels, mais mal définis, qui peuvent apparaître [...] ambivalents et insuffisants.²²³

Pierre Bruno et Christine Mongenot interrogent plus particulièrement la notion d'*égalité*, utilisée avec insistance (« Outils égalité filles-garçons », « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité », « Acquérir une culture de l'égalité entre les sexes »...), et jugée comme faisant « consensus entre les tenants de la construction sociale des identités et ceux attachés à la différenciation traditionnelle des sexes²²⁴ », pouvant donc – par manque d'explicitation – prêter à confusion.

Les chercheur.se.s s'intéressent ensuite aux outils proprement dits proposés sur le site CANOPÉ, nommés « Outils pour l'égalité filles-garçons » et laissant donc entendre – à tort – aux enseignant.e.s qu'ils et elles peuvent y trouver des propositions très concrètes :

Inscrits dans une opération de communication à destination du grand public et des parents, largement autant qu'aux seuls enseignants, et visant à ce titre l'apaisement, les contenus « pratiques » [...] ont largement évolué dans leur forme. Ont de fait ainsi disparu la plupart des matériaux pédagogiques et didactiques que l'on s'attendait à retrouver sous le mot « outils » [...] L'ensemble organise un cadrage lâche, qui reste sans doute assez difficile à traduire dans une pratique, si l'enseignant entend éviter certains écueils prévisibles – systématisme, simplisme ou renforcement des stéréotypes – dans la mise en place d'approches genrées au sein de son enseignement.²²⁵

Par ailleurs, les « mallettes pédagogiques » proposées sur CANOPÉ font essentiellement référence à des ressources extérieures, provenant le plus souvent d'associations militant dans le champ de l'égalité, tel le Centre Hubertine Auclert pour l'égalité femmes-hommes, si bien qu'« on serait tenté de voir là une forme de délégation à des associations militantes de la pédagogie concrète du genre²²⁶ ».

Belkacem, alors Ministre des Droits des Femmes et porte-parole du gouvernement, a affirmé publiquement : « La théorie du genre n'existe pas. Ça n'existe pas ! ». En ligne : <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2013/06/09/la-theorie-du-genre-nexiste-pas/> [consulté le 10.07.17].

²²³ Pierre Bruno, Christine Mongenot, « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre... », *op. cit.*, p. 64-65.

²²⁴ *Ibid.*, p. 65.

²²⁵ *Ibid.*, p. 68.

²²⁶ *Ibid.*

Pierre Bruno et Christine Mongenot regrettent également que la plupart des pistes proposées soient de l'ordre du repérage de stéréotypes, activité qui comporterait deux risques :

Le premier tient au fait que le repérage proposé dans la rubrique « Savoirs et compétences à enseigner » est généralement effectué à partir de données extérieures, présentant des situations fortement genrées, et dont l'observation doit conduire à débusquer les stéréotypes. [...] Tels élèves, qui se montrent aptes à débusquer des stéréotypes dans de tels corpus, le sont nettement moins lorsqu'il s'agit d'effectuer un retour sur les conduites spontanées qui sont les leurs, dans des situations de la vie scolaire ordinaire, alors qu'elles activent souvent les mêmes stéréotypes.²²⁷

Les chercheur.se.s proposent ainsi d'interroger non pas tant les stéréotypes dans un texte donné, et donc extérieur, que de proposer des « activités qui intègrent plutôt la mise en action spontanée de conduites langagières genrées, orales ou écrites, sur lesquelles faire porter l'analyse et la mise à distance²²⁸ ». Il s'agira – par exemple – d'analyser au prisme du genre l'écriture par les élèves d'une suite de texte. Une expérience dans une classe de cycle 3, à partir du conte *Les babouches d'Abou Kacem*, montre par exemple que les garçons produisent plus systématiquement des écrits enchaînant des péripéties dans une dynamique rapide.

Le second risque soulevé dans l'article est celui de « finir par entériner ces stéréotypes que l'on s'acharne à déconstruire²²⁹ ». Pour citer Geneviève Fraisse :

A trop insister sur les images, on les sanctuarise dans leur essence normative au lieu de les faire jouer, dans une temporalité existentielle ou historique, avec ceux qui les diffusent malgré eux. N'est-ce pas ériger des stéréotypes en icônes, investies ainsi d'un statut anthropologique ? C'est comme s'il y avait une fascination pour ce qu'il faut détruire.²³⁰

Les préconisations de l'Éducation Nationale poseraient donc comme allant de soi la pertinence de cette volonté de définition de *deux* « sexes » socialement construits, occultant ainsi « l'existence d'individus qui ne se reconnaissent pas dans cette catégorisation binaire, d'une part, et le risque d'instituer comme allant de soi la réduction de l'identité à l'identité

²²⁷ *Ibid.*, p. 69.

²²⁸ *Ibid.*, p. 70.

²²⁹ *Ibid.*

²³⁰ Geneviève Fraisse, *La sexualité du monde. Réflexions sur l'émancipation*, Paris, Sciences Po – Les presses, 2016, p. 40.

sexuée, d'autre part²³¹ ». Ainsi, « la remise en cause de ce dualisme qui continue de servir de substrat à l'ensemble des activités [...] impliquerait de fait la remise en cause d'une anthropologie sociale fondée sur le dualisme alors qu'il est plutôt question ici d'un ordre social à raisonnablement rééquilibrer²³² ».

N'oublions pas toutefois que le Ministère de l'Éducation Nationale est certes *médiateur* mais pas *créateur* de littérature de jeunesse – son rôle, par conséquent, ne peut s'établir qu'en aval de la production. Or, selon Nelly Chabrol-Gagne, dans son ouvrage *Filles d'Albums. Les représentations du féminin dans l'album*²³³,

nous touchons là une limite de la littérature de jeunesse lorsqu'elle entend écorner certains stéréotypes, mais qu'elle ne le fait pas jusqu'au bout, car au bout s'ouvre un autre espace : celui de la nuance, de la fusion, voire de la confusion – autant de territoires non régis par les normes établies où les éditeur-trice-s de jeunesse en général n'osent guère s'aventurer.²³⁴

Dans cet ouvrage paru en 2011, la chercheuse propose en effet une réflexion – à la fois esthétique et littéraire – sur la représentation du personnage féminin dans les albums, de la naissance à la mort, basée sur l'analyse de plus de 200 « albums français, publiés en France ou dans des aires francophones culturellement proches de nous (Belgique, Suisse, Québec), appartenant au troisième millénaire²³⁵ ». Cet ouvrage se découpe en six grands chapitres : les nouvelles-nées, les fillettes, les jeunes filles, les mères, les femmes âgées et « les oubliées et les rescapées ». Ce dernier aborde la question du point de vue historique, mais aussi social (le rapport au corps, et les violences – physiques ou morales – qu'il peut subir ; les atteintes aux femmes au nom de la tradition ou de la religion : excision, rejet – voire mise à mort – de l'enfant féminin, mariage forcé...). Nelly Chabrol-Gagne y pose également la question suivante : « Quid du trouble dans le genre ?²³⁶ » :

Nous n'avons pas le choix à la naissance de nos appareils génitaux ; en revanche, nous aurions celui d'être comme nous le désirerions profondément si le regard social nous y autorisait. Or nous est-il

²³¹ Pierre Bruno, Christine Mongenot, « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre... », *op. cit.*, p. 71.

²³² *Ibid.*

²³³ Nelly Chabrol-Gagne, *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*, Le Puy en Velay, L'atelier du poisson soluble, 2011.

²³⁴ *Ibid.*, p. 30.

²³⁵ *Ibid.*, p. 7.

²³⁶ *Ibid.*, p. 213.

loisible – y compris en France – de devenir ce que nous sommes en dépit de notre apparence externe qui nous fait fille ou garçon immanquablement depuis la naissance ou après, si nécessaire, en cas d’hermaphrodisme attesté ?²³⁷

Nelly Chabrol-Gagne livre dans son ouvrage une conclusion relativement pessimiste de la situation actuelle :

Malgré quelques beaux portraits dénichés, la quête de nouveaux modèles reste décevante, tant la sous-représentation des filles est forte. Il y a peu de chances que ces images de filles ou de femmes hors-norme, *a fortiori* des personnages qui troublent le genre, soient statistiquement visibles²³⁸.

Au sein de notre corpus, le conte *Perce-Neige et les trois ogresses* semblerait être celui qui se rapprocherait le plus de la question du « trouble dans le genre » : le père de Perce-Neige dit notamment à ce fils présentant des caractéristiques *a priori* féminines qu’il ne sera jamais un homme (PN 58). Perce-Neige finit néanmoins par rencontrer une princesse, qu’il épouse ; ce sera d’ailleurs le seul mariage de notre corpus. Cela pourrait sembler paradoxal, or il n’est, en réalité, jamais question d’homosexualité dans ce conte. Une recherche de Gaël Pasquier, qui a réalisé des entretiens semi-directifs avec des enseignants « afin de mieux connaître [...] la manière dont celles-ci et ceux-ci prennent en compte les garçons dans les apprentissages liés à la littérature de jeunesse²³⁹ », montre que cette association entre transgression des rôles masculins traditionnels et sexualité non-hétéronormée « est régulière [...] dès que sont évoqués des garçons ou des hommes peu conformes aux masculinités hégémoniques, alors qu’elle ne l’est pas lorsqu’il s’agit d’évoquer symétriquement la situation des filles²⁴⁰ » :

L’homosexuel est en effet conçu comme le repoussoir de la masculinité traditionnelle. Adopter pour un homme les attributs du féminin correspond donc bien souvent à s’exposer au mépris et à la violence dont sont également victimes les femmes.²⁴¹

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ *Ibid.*, p. 64.

²³⁹ Gaël Pasquier, « Enseigner l’égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l’école primaire : quelle place pour les garçons ? », dans *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1, À l’école* [issu du colloque « École, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons »], Sylvie Ayrat et Yves Raibaud (sous la dir. de), Pessac, Maison des Sciences de l’Homme d’Aquitaine, 2014, p. 162.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 167

²⁴¹ *Ibid.*, p. 168.

Il s'agit donc de faire attention à ne pas « jouer sur certains stéréotypes hétérosexistes et [ainsi] de les renforcer²⁴² ».

Pour en revenir à Pierre Bruno et Christine Mongenot, il.elle s'interrogent enfin sur la réduction de l'approche genrée à la seule activité de lecture :

En tout cas, aucune piste didactique ne présente des dispositifs dans lesquels les élèves expérimenteraient en situation d'écriture, avant de les analyser, les réflexes genrés concernant le choix du narrateur, celui des personnages, de la distribution des caractéristiques desdits personnages dans l'ordre de la fiction, etc. Ces matériaux fournis par l'écriture articulés avec la lecture du texte littéraire d'une époque donnée, permettraient évidemment d'engager ensuite des confrontations, d'observer des tendances, ou à l'inverse des propositions marginales, et de s'interroger alors sur des disparités ou des écarts, sur leur source, leurs explications possibles.²⁴³

Il.elle proposent alors d'exploiter la « grille de lecture²⁴⁴ » proposée sur le site CANOPÉ, non plus seulement dans sa fonction initiale consistant à définir le sexisme ou non d'une lecture, mais également en aval d'une activité d'écriture dans un retour réflexif sur la construction de fictions : « seraient ainsi non seulement mis au jour des stéréotypes observables mais également offerte la possibilité de leur reconfiguration par le jeu de réécritures, à partir de pistes élaborées collectivement ou proposées par l'enseignant lui-même²⁴⁵ ».

Pour conclure, Pierre Bruno et Christine Mongenot, bien que valorisant l'intention qui a amené à la création de ces outils, regrettent la prudence et la plasticité des politiques publiques concernant l'égalité fille-garçon. En effet,

celles-ci peuvent [...] occulter des débats légitimes et, d'une manière plus problématique, donner une légitimité nouvelle à des visions essentialistes des individus, au risque de légitimer ainsi inégalités et discriminations au nom de l'ordre naturel du monde²⁴⁶.

²⁴² *Ibid.*

²⁴³ Pierre Bruno, Christine Mongenot, « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre... », *op. cit.*, p. 73-74.

²⁴⁴ « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Dans la lecture et la littérature jeunesse » https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Lecture_litterature_jeunesse.pdf [consulté le 13.07.17].

²⁴⁵ Pierre Bruno, Christine Mongenot, « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre... », *op. cit.*

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 76.

Au-delà de la théorie et de ses limites, il nous semble intéressant de porter notre attention sur deux expériences en classe, qui nous éclairent sur l'attitude des élèves lors de débats sur la thématique, basés sur des albums ou créations antisexistes.

La première, en présence des formateur.trices Gaël Pasquier, Cendrine Marro et Laurence Breton²⁴⁷, se déroule dans une classe de CM2, autour de l'album *Marre du rose*²⁴⁸ de Nathalie Hense, illustré par Ilya Green, dans lequel l'héroïne dit aimer le noir à la différence des autres filles, dont elle ne partage pas non plus le goût pour les poupées, les princesses, etc. Qualifiée par ses parents de « garçon manqué », elle se révolte contre cette étiquette, qui n'a aucun équivalent pour les garçons et place donc le masculin en supériorité par rapport au féminin. Le questionnement de l'enseignant durant le débat suivant la lecture porte essentiellement sur le ressenti des élèves et l'empathie vis-à-vis des personnages principaux, et l'entrée qu'il choisit permet « aux élèves d'élaborer une réflexion sur le système de genre [...] et ses conséquences en termes de production d'inégalités, d'injustices²⁴⁹ ». Au fil du débat, à partir du ressenti de la jeune héroïne,

c'est un renversement du regard qui est introduit dans les échanges : la norme étant posée comme relative par les élèves, ce qui pose problème dans cette histoire ne sont plus tant les goûts de l'héroïne que le regard qui est porté sur eux, et la manière dont ils sont construits comme une déviance.²⁵⁰

Les élèves saisissent également le système inégalitaire régi par l'expression « garçon manqué », et comprennent qu'elle se pose à la fois comme une définition adressée à une personne, mais aussi à l'ensemble des personnes présentes. Si les élèves peinent à identifier la possibilité pour les personnes ainsi désignées « de reprendre à leur compte cette identité discriminatoire pour l'investir de valeurs positives et la revendiquer dans un processus d'émancipation et d'affirmation de soi²⁵¹ », celle-là traverse néanmoins les anecdotes qu'ils rapportent, basées sur leur propre vécu. Cette séquence de littérature, en impliquant de la

²⁴⁷ Gaël Pasquier, Cendrine Marro, Laurence Breton, « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°193, juin 2016, p. 99-103.

²⁴⁸ Nathalie Hense (aut.), Ilya Green (ill.), *Marre du rose*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2009.

²⁴⁹ Gaël Pasquier, Cendrine Marro, Laurence Breton, « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire... », *op. cit.*, p. 100.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 101.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 103.

part des enfants une attitude réflexive vis-à-vis du texte, partant de la subjectivité des personnages, permet aux élèves de mettre au jour des relations de pouvoir et de dépasser le simple repérage des stéréotypes, critiqué par Pierre Bruno et Christine Mongenot.

Dans cette perspective, la littérature de jeunesse constitue bien plus qu'un outil pour aborder les questions d'égalité des sexes ; elle peut être pour les élèves un vecteur pour apporter des réponses à des questions qu'ils et elles se posent sans toujours oser les énoncer, et un moyen de développer chez elles et eux le goût pour la littérature.²⁵²

Au sein de notre corpus, le recours à l'empathie de l'élève prend place essentiellement dans les réécritures-réappropriations, les parodies appelant davantage rire et critique. Il en va ainsi notamment de Rosalie, qui – parce qu'elle est une *princesse* – ne peut réaliser aucun de ses rêves et se heurte, dans un premier temps, à tous ceux qui l'entourent ; de l'épouse du seigneur dans *Les Souliers écarlates*, qui subit les violences de son époux au vu et au su de tous, sans que personne n'intervienne jamais ; de Rouge-Crinière, dont le cœur a été si meurtri qu'il est cerclé de trois anneaux de fer pour ne pas se rompre, la condamnant à la colère et la solitude ; autant de personnages qui subissent une situation qu'elles n'ont pas choisie et qui – en particulier concernant Rosalie et l'épouse du seigneur – est liée à leur sexe : toutes deux souffrent d'être nées filles dans des sociétés qui ne leur accordent aucun pouvoir. Cette notion d'empathie apparaît également de manière forte dans *Perce-Neige*, personnage masculin qui souffre à l'inverse d'être né garçon et de se voir imposé, de ce fait, un pouvoir dont il ne veut pas. C'est là une violence aussi forte que celle à laquelle sont soumises nos héroïnes, mais également plus pernicieuse, comme nous avons déjà pu le notifier. Tous sont donc ici victimes de rapports humains inégalitaires, liés à leur sexe biologique, et c'est justement cette inégalité – et ses conséquences – qui appellent l'empathie :

La question n'est donc pas tant de savoir si fille et garçon peuvent exercer des activités ou apprécier des choses habituellement attribuées à l'autre sexe, mais plus centralement de s'intéresser à ce que produit ce système d'attributions notamment en termes de contraintes psychologiques et ses conséquences à différents niveaux (ressentis personnels, relations inter individuelles...) sur celles et ceux qui le transgressent.²⁵³

²⁵² *Ibid.*, p. 106.

²⁵³ *Ibid.*, p. 100.

Si elle pourrait s'appliquer à d'autres albums de notre corpus, cette citation – concernant l'album *Marre du rose* – est particulièrement signifiante dans *Perce-Neige et les trois ogresses*, notamment à travers la notion de « contraintes psychologiques », l'endormissement du personnage suite aux mots haineux de son père pouvant évoquer un suicide. La double page 58-59 – donnant à voir sous le texte à gauche le jeune prince allongé à terre, une main sur le cœur, et à droite, en pleine page, le roi en colère ayant planté son épée dans l'arbre qui permet d'entrer chez les ogresses où Perce-Neige s'est réfugié – montre la séparation entre les deux hommes, dans le récit mais également, de façon physique, dans le *livre* : la pliure vient les séparer, les deux hommes ne sont pas sur la même page²⁵⁴. Ne pouvant toucher son fils physiquement, le roi prononce des mots qui viennent « se planter dans son âme » (PN 58), avec pour conséquence le fait que « tout son corps se gla[ce] et la vie sembl[e] le quitter » (PN 58). Le roi aurait-il conduit son fils à une forme de dépression, « maladie de l'âme » amenant parfois la personne souffrante à dépasser la douleur psychologique *via* des blessures physiques, voire la mort ?

Un constat similaire est réalisé dans le cadre de la seconde expérience²⁵⁵, conduite cette fois avec des élèves de cycle 2 autour d'un débat théâtral – *Le Goal s'appelait Julie* – créé par la compagnie Entrées de jeu dans l'objectif de « questionner les idées préconçues sur les rôles des filles et des garçons et de remettre en cause les stéréotypes de genre²⁵⁶ ». Le débat théâtral est une forme théâtrale documentée, dont la création passe par une phase d'enquête avant la mise en écriture. Aude Biren, comédienne, auteure et formatrice, explique :

Pour définir des situations concrètes d'enfants en prise avec des idées préconçues sur le rôle des filles et des garçons, il nous a fallu répertorier ce qui semble définir de façon évidente ou implicite dans notre société, et en particulier dans l'espace enfantin, le masculin et le féminin.²⁵⁷

²⁵⁴ L'expression anglophone « not being on the same page », signifiant littéralement « ne pas être sur la même page » et communément traduite par « ne pas être sur la même longueur d'onde » – ne pas se comprendre, donc – conviendrait parfaitement à nos deux personnages, qui au sens propre comme au sens figuré, et de façon définitive, « ne sont pas sur la même page »...

²⁵⁵ Aude Biren, « Genre, clichés, stéréotypes : la parole donnée aux enfants », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°193, juin 2016, p. 87-96.

²⁵⁶ Fiche de présentation du spectacle : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/le-goal-sappelait-julie.pdf> [consulté le 18.07.17].

²⁵⁷ Aude Biren, « Genre, clichés, stéréotype : la parole donnée aux enfants », *op. cit.*, p. 90.

Le débat se construit autour de six scènes impliquant deux personnages enfantins – Julie et Rémi – face à des situations sexistes, autour des jouets, du sport, des émotions attendues, etc. : « la complémentarité du jeu théâtral [...] et de la parole dans le débat, participe à relativiser les points de vue et à les mettre en perspective sans manichéisme²⁵⁸ ». Aude Biren constate – comme le faisait déjà Anne Dafflon Nouvelle – l’emprise sur ces élèves des images véhiculées par la société, et ce en dépit de leur jeune âge. Ils se conforment déjà à des attitudes genrées qu’ils sont difficilement capables d’explicitier autrement que par une forme de fatalité – « c’est comme ça ». Cela conduit Aude Biren à noter :

La sensibilisation à des valeurs, telle l’égalité filles-garçons, ou leur appropriation semblent plutôt nécessiter l’identification et l’empathie pour que l’enfant élabore une réflexion qui lui soit propre, en se confrontant à l’altérité. Le simple apprentissage d’une notion n’a pas le même impact que l’expérience du sensible et de l’émotion.²⁵⁹

La littérature de jeunesse, en tant qu’« expérience du sensible et de l’émotion », appelée à susciter de l’empathie, peut donc *a priori* participer à la réflexion sur l’égalité fille-garçon, à condition pour l’enseignant.e d’éviter certains écueils et – naturellement – de choisir ses supports, qui ne doivent d’ailleurs pas nécessairement être revendiqués comme antisexistes, comme le soulève Sophie Van der Linden dans son entretien vidéo proposé sur le site CANOPÉ, intitulé « Lecture et littérature de jeunesse » :

On peut absolument aller chercher des modèles, des héros ou héroïnes intéressants, parce qu’émancipés, parce que singuliers, parce que courageux dans leurs choix, au sein d’ouvrages qui vont bien au delà de ce sujet. Je pense que ce sera d’autant plus riche et fructueux, pour les enfants, d’aller explorer ces ouvrages qui apportent une réponse pour le débat que l’on veut mener, mais qui vont certainement les marquer, les intéresser, susciter des émotions qui vont bien au-delà du thème recherché.²⁶⁰

Au vu des constats réalisés par les chercheuses précédemment citées sur la place du féminin dans la littérature à destination de la jeunesse, il convient néanmoins pour l’enseignant.e d’être particulièrement attentif.ve à ses choix, sans pour autant sacrifier l’aspect littéraire.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 92.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 95.

²⁶⁰ « Lecture et littérature de jeunesse. Entretien avec Sophie van der Linden », dans les « Outils égalité filles-garçons » du site CANOPÉ : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/reperer-les-inegalites-dans-la-lecture-et-la-litterature-de-jeunesse.html> [consulté le 17.07.17].

b) Des pistes didactiques pour aller au-delà des stéréotypes

Dans la continuité des valeurs antisexistes qu'elle affiche, la maison d'édition Talents Hauts présente une visée pédagogique forte, et propose sur son site Internet de nombreuses fiches à destination des enseignants²⁶¹, associées chacune à un ouvrage, pour les cycles 2 et 3, le collège, et l'enseignement FLE (Français Langue Étrangère).

Par ailleurs, Talents Hauts organise depuis 2009 le concours Lire Égaux²⁶², avec le double objectif de lutter contre les stéréotypes dans le cadre de l'égalité fille-garçon, et de promouvoir l'écrit long en cycle 2. Parrainé par le Ministère de l'Éducation Nationale, en partenariat avec la Délégation régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité d'Île-de-France et le Conseil régional d'Île-de-France, ce concours consiste, pour les classes de CP-CE1 des académies de Créteil, Paris et Versailles, à « rédiger un manuscrit conforme à l'esprit de cette collection [Des livres pour les filles ET les garçons], c'est-à-dire un texte véhiculant un message antisexiste²⁶³ ». Jusqu'à 200 classes peuvent participer à chaque session. Chacune reçoit une mallette composée de dix albums. Le manuscrit retenu, parmi dix sélectionnés, est publié sous forme de livre par les éditions Talents Hauts.

L'enseignante de la classe de CP-CE1 de l'école Jatteau de Moissy-Cramayel ayant remporté ce concours en 2011 avec *À vol d'oiseau*²⁶⁴ rapporte ainsi, dans le journal de l'académie de Créteil *Regards croisés sur l'éducation*, le débat s'étant organisé suite à la réception des albums envoyés par Talents Hauts :

Si les stéréotypes existent bel et bien, je m'aperçois que beaucoup d'élèves ne sont pas enfermés dans les clichés car leur quotidien va à leur rencontre : oui un garçon ça pleure, oui un garçon ça peut avoir les cheveux longs (un de leurs camarades était justement concerné l'année précédente), etc. Je remarque au passage que ce sont plutôt des stéréotypes masculins qui tombent au départ.²⁶⁵

²⁶¹ <http://www.talentshauts.fr/content/8-ressources-pedagogiques> [consulté le 22.05.16].

²⁶² http://www.talentshauts.fr/upload/pdf/Presentation_lire_egaux.pdf [consulté le 22.05.16].

²⁶³ Fiche de présentation du concours : http://www.talentshauts.fr/upload/pdf/Presentation_lire_egaux.pdf [consulté le 18.07.17].

²⁶⁴ Publié par Talents Hauts en mai 2012, illustré par Mayana Itoiz.

²⁶⁵ *Regards croisés sur l'éducation*, n°13, mars 2013, « L'égalité filles-garçons ». En ligne, via le site de Talents Hauts : http://www.talentshauts.fr/upload/presse/regards_croises.jpg [consulté le 18.07.17].

L'enseignante explique ensuite que d'autres stéréotypes « ne résistent pas à la réflexion, par exemple celui des femmes à la maison et des hommes au travail. Car beaucoup de mamans travaillent²⁶⁶ », mais certains constats apparaissent comme plus problématiques : la genrification des jouets ou des vêtements, par exemple. Sur ce dernier point, l'enseignante fait découvrir à ses élèves des façons de se vêtir autres, à travers le monde, ou dans le passé occidental. Le passage à un travail écrit débute en citant les stéréotypes évoqués, et en les déconstruisant un par un. Lecture et écriture littéraires se mêlent donc, avec ce double-objectif littéraire et social que nous avons déjà soulevé.

Le genre littéraire du manuscrit proposé étant laissé au choix des classes, il ne s'agit pas nécessairement d'un conte. *A vol d'oiseau* relève néanmoins, par son caractère litanique, d'une forme de conte, se rapprochant toutefois davantage du conte de randonnée. Pour l'année scolaire 2014-2015, coïncidant avec les prémices de notre recherche, trois textes parmi les dix nominés²⁶⁷ – dont le vainqueur – étaient des réécritures de contes : *Le Prince aux petits pois*, *Le prince qui n'était plus charmant* et *La petite Silke et le dragon du lac*. Deux autres font référence à l'univers des contes : *Expressions à la noix* et *Genre de devinette*. Le détournement de conte semble donc avoir été communément adopté pour interroger la question de l'égalité fille-garçon.

Notre intérêt va se porter plus spécifiquement sur le texte gagnant, *Le Prince au petit pois*, écrit par une classe de 22 élèves de CE1 accompagné.e.s de leur enseignante, Hélène Rochman, à l'école Waldeck Rousseau aux Lilas. Celui-ci a depuis été publié au format album²⁶⁸, illustré par Fred L. que la classe a eu l'occasion de rencontrer. Dans cette réécriture parodique de *La Princesse au petit pois* d'Andersen, « il était une fois une princesse qui voulait épouser un prince, un vrai prince. Alors elle fit le tour du monde pour le trouver » (PPP 2²⁶⁹). L'hypotexte, déjà clairement notifié dès le titre, se confirme, en reprenant quasi textuellement l'incipit du conte traditionnel : « Il y avait une fois un prince. Il voulait épouser une princesse, mais ce devait être une *vraie* princesse. Alors, il voyagea par le monde

²⁶⁶ *Ibid.*

²⁶⁷ Liste des nominés : <http://www.talentshauts.fr/content/13-lire-egaux-ministere-education-nationale> [consulté le 21.05.16 / indisponible car mis à jour chaque année selon les textes nominés]

²⁶⁸ Parution le 19 août 2016.

²⁶⁹ Sur le même principe que les albums de notre corpus, *Le Prince au petit pois* est abrégé en PPP.

entier pour en trouver une de ce genre²⁷⁰ ». Ainsi, dès le titre et les premières lignes, le.a lecteur.trice découvre non seulement qu'il s'agit d'une réécriture de conte, mais constate également une inversion des rôles : c'est le prince, qui est « au petit pois », et la princesse qui fait le tour du monde à la recherche d'un prince.

Arrivés au château en l'absence de la princesse pour échapper à une tempête, trois princes – auxquels le roi a indiqué que sa fille adorait les petits pois (PPP 11) – s'évertuent à lui trouver un présent de mariage :

Le premier prince ordonna à son valet d'aller acheter le célèbre petit pois du musée²⁷¹ et de le faire monter sur un anneau d'or.

Le deuxième prince envoya son valet chercher la plus belle robe à pois du monde.

Le troisième prince prépara une tarte aux petits pois. (PPP 12)

De retour au château, affamée, la princesse découvre la tarte aux petits pois qu'elle dévore, avant de s'endormir. A son réveil, les deux premiers princes, très fiers de leurs présents, lui demandent sa main, mais ce qui l'intéresse davantage, c'est de savoir lequel a « cuisiné l'excellente tarte aux pois qu'[elle a] goûtée cette nuit » (PPP 14). La princesse propose finalement au prince cuisinier « de partir avec lui autour du monde pour y ouvrir des restaurants de spécialités aux petits pois » (PPP 16), ce que celui-ci accepte avec joie.

La lecture de contes détournés en classe peut ainsi donner lieu à une activité d'écriture permettant le réinvestissement et l'évaluation des connaissances acquises et des compétences construites. Sur le plan de l'enseignement du français, l'écriture de parodies de contes par les élèves présente, selon André Petitjean²⁷², le double-intérêt d'aborder à travers un objet précis les procédés de la parodie tels qu'ils les ont appris, et de leur faire acquérir une histoire littéraire. Pour citer Violaine Houdart-Mérot, « proposer à des élèves ou des étudiants de transformer leur lecture en écriture devient ainsi une manière de saisir

²⁷⁰ Hans Christian Andersen, *Œuvres*, op. cit., p. 24.

²⁷¹ Rappelons-nous que le conte d'Andersen se conclut ainsi : « et le petit pois fut placé au cabinet des Curiosités où il est encore visible si personne ne l'a pris ». H.C. Andersen, *Œuvres*, op.cit, p. 25.

²⁷² André Petitjean, « Pastiches et parodies. Enjeux théoriques et pédagogiques », dans *Pratiques*, n° 42, juin 1984, p. 3-33.

de l'intérieur les mécanismes de l'écriture littéraire²⁷³ ». Par ailleurs, les jeunes scripteurs ne peuvent devenir auteurs – voire *écrivains*, ici, leur œuvre étant légitimée par un processus éditorial – que « si on [leur] a appris à analyser [leur] expérience de lecteur de littérature pour nourrir [leur] expérience d'écriture²⁷⁴ ». Il s'agit pour eux de convoquer le Lecteur Modèle d'Umberto Eco, « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait²⁷⁵ ».

Au-delà de l'exercice scolaire, réalisé dans un cadre attendu où il convient souvent pour l'élève de répondre aux attentes de son enseignant.e en mobilisant des moyens techniques, Catherine Tauveron souligne la singularité qu'inscrit le sujet-scripteur dans son récit de fiction :

Singularité de son approche sensible du monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imagination, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, de ses références livresques, autrement dit de son « expérience personnelle » de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination.²⁷⁶

Il s'agit pour le sujet-scripteur de dépasser le sujet scolaire qu'il est *a priori* : l'écriture peut alors devenir pour lui « un mode de penser qui lui permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif²⁷⁷ ».

L'écriture littéraire, dont l'articulation avec la lecture est définie comme « indispensable²⁷⁸ » par Christiane Connan-Pintado, apparaît donc comme une proposition didactique riche pour interroger l'égalité fille-garçon, à prolonger éventuellement – selon la proposition de Pierre Bruno et Christine Mongenot – d'un jeu réflexif sur les mécanismes genrés d'écriture.

²⁷³ Violaine Houdart-Mérot, « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », *Le Français aujourd'hui*, n°153, juin 2006, p. 25-32. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-25.htm> [consulté le 31.07.17].

²⁷⁴ Catherine Tauveron, « Le texte singulier de l'élève ou la question de sujet scripteur », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°157, juin 2007, p. 79.

²⁷⁵ Umberto Eco, *Lector in fabula*, *op. cit.*, p. 71.

²⁷⁶ Catherine Tauveron, « Le texte singulier de l'élève ou la question de sujet scripteur », *op. cit.*, p.76.

²⁷⁷ Dominique Bucheton, Élisabeth Bautier, « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », dans *Le Français aujourd'hui*, n°113, mars 1996, p. 32.

²⁷⁸ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, *op. cit.*, p. 130.

Gaël Pasquier, dans sa recherche précédemment citée, insiste sur la nécessité de « trouver l'occasion à la lumière des questions spécifiques portées par cette préoccupation de poser et nourrir de vraies questions littéraires²⁷⁹ ». Aussi, il peut également apparaître pertinent, pour l'enseignant.e, de proposer à ses élèves une lecture en réseaux, dispositif didactique visant, selon Christiane Connan-Pintado, les objectifs suivants : « nourrir la culture des élèves, les aider à organiser cette culture, apprendre à mieux lire²⁸⁰ ». La chercheuse notifie que la réécriture de conte, par principe, s'inscrit déjà dans le cadre d'un réseau hypertextuel, et implique *a minima* l'identification du conte-source et une comparaison entre les deux ouvrages, « mais le réseau peut se prolonger au-delà de ce rapprochement, par la construction d'un réseau plus large sur la notion de réécriture²⁸¹ ».

Dans le cadre des réécritures de contes, les réseaux, tels que présentés par Christiane Connan-Pintado²⁸², peuvent être *intertextuels* – lectures d'ouvrages mélangeant les contes, illustrant la dimension fortement citationnelle de la littérature de jeunesse ; *hypertextuels*, au-delà du binôme conte-source / conte détourné – réécriture en tant que réinterprétation, « chaque adaptation, comme une traduction, [étant] faite de choix linguistiques qui ont des conséquences sémantiques²⁸³ » ; *intratextuels* – étude de plusieurs œuvres d'un même auteur, afin de mettre en évidence un univers singulier ; *génériques* – changement de genre, le conte rejoignant à titres d'exemples le roman policier ou la pièce de théâtre ; *sur un procédé* – étude de la parodie, par exemple, et de ses différents aspects : transposition spatio-temporelle, trivialisation, inversion ; changement du point de vue...

Catherine Tauveron répartit ces types de réseaux en deux catégories dominantes²⁸⁴ : « des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels » (autour des genres littéraires, des symboles, des mythes et légendes, des personnages-types), et « des réseaux pour faire identifier des singularités » (d'un auteur,

²⁷⁹ Gaël Pasquier, « Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire... », *op. cit.*, p. 176.

²⁸⁰ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, *op. cit.*, p. 124.

²⁸¹ *Ibid.*, p.125

²⁸² *Ibid.*, p. 126-129

²⁸³ *Ibid.*, p. 127

²⁸⁴ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*, Paris, Hatier (coll. « Hatier pédagogie »), 2002, p. 207-209.

d'une reformulation, d'un procédé d'écriture). Elle précise également que les chevauchements de réseaux sont bien souvent inévitables.

Aussi, certaines lectures en réseaux autour de notre corpus peuvent-elles permettre de questionner l'égalité fille-garçon, dans une réflexion véritablement littéraire et non simplement sociale.

Comme nous l'avons vu, le réseau hypertextuel est – selon Christiane Connan-Pintado – une nécessité lorsque l'on aborde les réécritures de contes : « Faute de prendre cette précaution [de s'assurer que les élèves connaissent le conte-source], on court le risque de faire passer le texte "réécrit" pour le texte-source et d'entretenir une confusion des valeurs²⁸⁵ ». Un focus peut donc être réalisé sur la notion de production et de réception, qui varie selon les époques, sans nécessairement revêtir un caractère totalement manichéen. Rappelons notamment que – comme nous l'avons déjà notifié – le conte de fées fut « une des voies de l'égalité des sexes et de la libération de la femme²⁸⁶ ». En lien avec notre corpus, et notamment *La Princesse et le dragon*, plusieurs contes de Madame d'Aulnoy – figurant d'ailleurs dans la liste de références pour les cycles 3 – mettent en scène cet animal mythique, dans un combat contre un prince : *Babiole* ou *La grenouille bienfaisante*, à titre d'exemples.

Autour des trois parodies de notre corpus peut également être construit un réseau sur un procédé, celui des réécritures parodiques et des détournements. Il peut s'agir dans ce cas d'étudier les procédés communs qui aboutissent à l'effet parodique, dans une activité de comparaison ; de s'interroger sur la façon dont les auteur.e.s – sur un fond d'intrigue conservé ou modifié – changent les caractéristiques des personnages (sexe, âge, traits physiques ou psychologiques, attributs, rôle thématique...), modifient l'intrigue par l'ajout de personnages ou par rupture des attentes. Au sein de notre corpus, les trois auteurs jouent justement sur cette rupture par rapport aux stéréotypes connus des enfants concernant les comportements des personnages, le cadre générique du conte étant lui globalement respecté (formules initiales et finales, cadre spatio-temporel indéfini, personnages royaux...).

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 219

²⁸⁶ Geneviève Patard, « De la quenouille au fil de la plume... », *op. cit.*, p. 235.

Outre la découverte et la compréhension d'un procédé, il pourra s'agir de mettre en avant la visée critique qui l'accompagne, telle qu'elle est notamment à l'œuvre dans les réécritures de contes étudiées. En effet, les parodies de notre corpus insistent sur un comportement féminin volontaire, drôle, courageux, rusé... s'extrayant de l'héroïne passive pour valoriser des princesses audacieuses et libres de tout entreprendre, à l'égal de leurs homologues masculins. Il s'agit donc aussi – pour les élèves – d'entrer dans une posture réflexive : la visée critique peut dépasser la littérature pour les amener à remettre eux-mêmes en question, au quotidien, les préjugés sociétaux.

Un réseau intratextuel autour d'albums de Gaël Aymon, auteur de quatre des réécritures présentes dans notre corpus, peut par ailleurs être envisagé, la totalité des dix albums publiés par celui-ci se concentrant autour de ce genre littéraire. C'est par exemple le cas du *Fils des Géants*, chez Talents Hauts, ou *Le secret le plus fort du monde*, aux Éditions du Ricochet (2004), ce dernier présentant une visée écologique que l'on retrouve également dans *La Belle éveillée*. Gaël Aymon explique :

J'adore cet univers magique mais, sur la thématique des genres, ces textes sont figés. Par exemple, quel message fait passer *La Princesse au petit pois* à nos petites filles ? Qu'il faut être fragile pour être aimée. [...] Les héroïnes peuvent très bien se sortir de situations difficiles sans l'aide d'un preux chevalier. [...] C'est hypocrite d'apprendre aux enfants la tolérance, de leur dire : « vous pouvez être ce que vous souhaitez », s'ils ne retrouvent pas ce discours dans leurs lectures.²⁸⁷

Cet auteur se présente donc à la fois comme sensible au genre du conte et à ses spécificités, tout en ayant conscience des dérives *marketing* pouvant accompagner ses réécritures, et luttant de ce fait contre ces dernières : « Les histoires de prince et princesse ne sont pas dangereuses en soi, le problème c'est leur surreprésentation. La segmentation n'a qu'un seul but : faire vendre.²⁸⁸ » Ce retour à une forte genrification des ouvrages coïncide en effet avec une politique régnant aujourd'hui sur le monde de l'édition, à savoir la domination d'un discours se voulant très rassurant pour les jeunes enfants – et par extension, leurs parents –

²⁸⁷ Entretien avec Gaël Aymon et Sandra Nelson, intitulé « Des auteurs jeunesse poussent Martine à la retraite », réalisé par Émeline Le Naour pour le blog *Le Figaro Madame*, le 27 janvier 2014. En ligne : <http://madame.lefigaro.fr/societe/auteurs-jeunesse-poussent-martine-retraite-270114-685136> [consulté le 28.08.17]

²⁸⁸ *Ibid.*

excluant de fait les discours originaux ou novateurs²⁸⁹. Il pourra donc s'agir, *a contrario*, d'ouvrir les élèves à un auteur qui regrette une littérature de jeunesse « peut-être un peu sage²⁹⁰ » et s'emploie à vouloir « changer les choses par la fiction, en s'exprimant²⁹¹ », tout en puisant dans cette culture littéraire commune dont l'Éducation Nationale prescrit l'apprentissage.

Peut également être interrogé, par exemple, le « petit pois » de la princesse du même nom, dont nous avons vu qu'il apparaît, ne serait-ce que furtivement, dans plusieurs réécritures du corpus, comme symbole de la « vraie princesse » et de façon très marquée dans la réécriture *Le Prince au petit pois* proposée par les élèves ayant remporté le concours Lire Égaux. Rappelons que dans le conte d'Andersen, alors qu'un prince est à la recherche d'une princesse *parfaite*, la reine soumet à une épreuve une jeune fille trempée par la pluie, qui prétend être une princesse en dépit de son état : la reine place un petit pois sous vingt matelas, certaine que seule une vraie princesse pourra le sentir. Or la jeune fille a effectivement très mal dormi, gênée par « quelque chose de dur [si bien qu'elle] en [a] le corps tout couvert de bleus²⁹² ». Il s'agira donc de ne pas oublier de se tourner vers ce conte-source qui – nous l'avons vu – peut également se lire de façon moins manichéenne que ce que l'imaginaire collectif a gardé en mémoire, la princesse étant certes « délicate », mais également riche de ressources. Par ailleurs, si cette délicatesse nous apparaît aujourd'hui comme péjorative, symbole de fragilité physique, n'oublions pas que ce terme désigne également une personne faisant preuve d'une « qualité de réserve, de discrétion et de prévenance envers autrui » ou encore « attentive dans son comportement à discerner exactement les valeurs morales », voire même « qui manifeste dans son activité intellectuelle une finesse de goût et de jugement très sûre²⁹³ ». La reine attend-elle alors de la princesse, qui sera logiquement amenée à régner à sa suite, qu'elle soit *faible*, ou qu'elle sache faire

²⁸⁹ Marie Manuelian, « Littérature pour la jeunesse non sexiste : création, militantisme ou opportunisme ? », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°193, juin 2016, p. 47-50.

²⁹⁰ Entretien avec Gaël Aymon sur le blog de littérature de jeunesse « La mare aux mots », 22 février 2012. En ligne : <http://lamareauxmots.com/blog/invite-du-mercredi-gael-aymon-concours/> [consulté le 28.08.17]

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² Hans Christian Andersen, *Œuvres*, op. cit., p. 24.

²⁹³ Définitions du Trésor de la Langue Française Informatisé, occurrence « Délicatesse ». En ligne : <http://atilf.atilf.fr/>

preuve de *délicatesse* dans ses futures attributions, et donc d'un ensemble de qualités morales ?

Enfin, un autre réseau peut être construit autour d'un personnage-type : la princesse, où peuvent se mêler princesses « traditionnelles » et « modernes ». La réécriture *Rosalie et les princesses roses* présente d'ailleurs une visée didactique forte, en se concluant ainsi : « Et maintenant, dis moi : pourquoi toutes les petites filles veulent-elles être des princesses roses ? » (RPR 37). Cette question finale prend à partie les jeunes lecteurs.trices et ouvre le débat sur les stéréotypes de genre. Ce travail en réseau permet d'allier enjeux littéraires et sociaux, en présentant deux objectifs principaux : la (re)découverte du patrimoine littéraire, et la réinterrogation du stéréotype de la princesse, à étudier *via* le prisme du genre, permettant la valorisation de l'égalité fille-garçon. Sur ce dernier point, Gaël Pasquier, Cendrine Marro et Laurence Breton insistent en effet sur l'intérêt de recourir à ce concept de *genre* comme concept opératoire pour penser l'éducation à l'égalité des sexes :

Nous incitons ainsi les professeur-e-s avec lequel-le-s nous travaillons à questionner la littérature de jeunesse en ne se contentant pas d'un inventaire des stéréotypes et préjugés sexistes qui l'habitent mais en se situant de manière privilégiée dans une « approche-genre », une approche critique qui travaille à repérer et à remettre en cause le déterminisme biologique fréquemment convoqué dans nombre d'albums pour parler des filles et des garçons (caractère, goût, capacités, etc.).²⁹⁴

Il s'agit de traduire, en termes de hiérarchisation, et donc d'inégalités, les différences mises en jeu. C'est ce que nous proposons de réaliser maintenant concernant notre corpus, en nous appuyant plus spécifiquement sur les figures principales du conte que sont la princesse et le prince.

²⁹⁴ Gaël Pasquier, Cendrine Marro, Laurence Breton, « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire... », *op. cit.*, p. 99.

III. Le prisme du genre pour penser l'égalité fille-garçon dans la littérature de jeunesse à l'école

Quelles sont les caractéristiques du féminin et du masculin dans les réécritures de contes publiées chez Talents Hauts ? Quel(s) rôle(s) princes et princesses, modèles d'identification des jeunes lecteurs.trices, y jouent-ils.elles ? Interrogeons-nous – *via* le prisme du genre – sur le traitement qui leur est réservé dans les albums antisexistes de notre corpus.

III-1. Être une *vraie* princesse ?

La figure traditionnelle de la princesse – nécessairement belle, soumise, fragile – est l'un des stéréotypes régulièrement véhiculé par les contes, et l'interprétation qui en est faite par différents *media* : le film d'animation, la publicité, le jeu... Pour citer Christiane Connan-Pintado :

Les critiques n'ont pas manqué de souligner que les héroïnes se caractérisent avant tout par la beauté et leur docilité, tandis que les personnages masculins font preuve d'intelligence, de courage et d'ambition légitime, toutes qualités qui les aident à s'élever dans la société.²⁹⁵

Dans quelle mesure les princesses de Talents Hauts viennent-elles alors bousculer ces caractéristiques bien ancrées ?

a) Les caractéristiques du féminin

La figure de la princesse est présente dans cinq des réécritures de notre corpus ; les deux autres mettent en scène une jeune fille, qui est néanmoins l'épouse d'un seigneur (SÉ), et – semblant en prendre le contrepied – une guerrière, Rouge-Crinière la Sanguinaire.

²⁹⁵ Christiane Connan-Pintado, *Lire des contes détournés à l'école*, op. cit., p. 20.

Si l'on reprend les contes traditionnels les plus connus, la beauté est l'une des qualités propres à la figure de la princesse, fût-elle réellement issue de sang royal ou non. Ainsi, Perrault, dans *La Belle au bois dormant* : « On eût dit d'un Ange, tant elle était belle²⁹⁶ » ; dans le même conte, chez les Grimm : « Elle était si merveilleusement belle qu'il ne pouvait pas en détourner ses yeux²⁹⁷ ». Rappelons également que le seul *crime* de Blanche-Neige est d'être « mille fois plus [belle]²⁹⁸ » que sa marâtre. Quant à Cendrillon, qui n'apparaît pas dans les réécritures de notre corpus, mais figure comme nous l'avons vu parmi les princesses les plus connues des élèves, elle est « cent fois plus belle que ses sœurs²⁹⁹ » – ce qui ne l'empêche pas par ailleurs d'être à vrai dire « moins naïve que sa parfaite modestie le laisse constamment penser aux autres personnages comme aux lecteurs³⁰⁰ », ainsi que le notifie Marc Escola qui pointe les ruses de la jeune fille vis-à-vis de ses demi-sœurs ainsi que de la fée, jusqu'à la fameuse pantoufle qu'elle laisse (volontairement ?) tomber en s'enfuyant du bal.

Au sein de notre corpus, cette qualité d'ordre physique fait l'objet de deux traitements : elle est soit totalement gommée – aucune référence n'est faite à la beauté de la princesse, qui n'est d'ailleurs l'objet d'aucune description physique écrite ; soit tournée en dérision dans les réécritures parodiques.

Dans *La Belle éveillée*, quand la princesse sauve le prince prisonnier des ronces, celui-ci lui explique être « venu libérer une princesse d'un terrible sortilège ! En voyant son portrait, [il a] été transporté d'un amour sans pareil » (BÉ 16) ; mais quand la princesse lui révèle son identité, le prince est « abasourdi par cette révélation » (BÉ 16), et la dévisage avec curiosité, ce qui conduit la jeune fille à lui demander très ironiquement : « Dois-je croire que le portrait que l'on vous a montré n'était pas ressemblant ? [...] La flamme de votre passion semble déjà avoir faibli » (BÉ 18). Contrairement aux versions traditionnelles, où la beauté figure parmi les qualités offertes à la princesse par les fées – elle est citée en premier chez Perrault, avec l'esprit, la grâce, un don pour le chant, la danse et la musique ; en second

²⁹⁶ Charles Perrault, *Contes*, op. cit., p. 60

²⁹⁷ Jacob et Wilhelm Grimm, *Contes*, op. cit., p. 287.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 300.

²⁹⁹ Charles Perrault, *Contes*, op. cit., p. 95.

³⁰⁰ Marc Escola, *Contes de Charles Perrault*, op. cit., p. 138.

chez les Grimm, après la vertu et avant la richesse – la princesse se voit ici dotée de qualités bien différentes, ce qui fait d'ailleurs l'objet d'une marque de connivence avec le lecteur. Dans cette déclaration des fées : « En d'autres circonstances, nous aurions accordé à votre fille des qualités ordinaires. Mais la situation nécessite quelques aménagements dans nos habitudes » (BÉ 10). C'est ainsi que la princesse se voit dotée d'intelligence et de finesse de jugement, d'une santé robuste, de courage, d'assurance, d'une agilité sans égale et du pouvoir de réussir ce qu'elle entreprend (BÉ 10). Autant de qualités qui sont de l'ordre de l'*actif* et non du passif, contrairement à la Belle traditionnelle. Il est par ailleurs à noter que, dans ce conte, en faisant des fées des fleurs, Gaël Aymon détourne la symbolique traditionnellement liée à ces dernières, ainsi définie par Adéla Turin comme emblèmes de « l'inanité du personnage de la petite fille douce, obéissante, passive et souvent un peu demeurée³⁰¹ ». Les fées-fleurs elles-mêmes sont d'ailleurs des créatures facétieuses qui, lorsqu'elles quittent la princesse, « touno[ient] au-dessus du palais en s'amusant à semer la panique » (BÉ 10), avant de disparaître « non sans avoir transformé deux ou trois conseillers en chauve-souris ou en lézard » (BÉ 11).

Dans *La Princesse et le dragon*, la princesse Élisabeth est présentée comme « une belle princesse », « vêtue somptueusement » (PD 2). L'illustration nous montre en effet une jeune fille bien coiffée, vêtue d'une longue robe blanche assortie d'un voile, et dotée d'une couronne. Une princesse tout ce qu'il a de plus traditionnelle, qui – d'ailleurs – doit « bientôt épouser le prince Ronald » (PD 2). Sur la double-page suivante, suite au passage du dragon, qui « cracha un jet de flammes qui brûla tous ses vêtements » (PD 4), la princesse se retrouve nue et couverte de suie, les cheveux décoiffés et la couronne brûlée. Cherchant avec quoi s'habiller, « tout ce qu'elle put trouver fut un sac en papier épargné par le feu » (PD 6). Voilà donc notre princesse privée de l'ensemble de ses attributs royaux – et par là même de sa beauté, et donc de son droit d'être une princesse – ce que ne manquera pas de lui faire remarquer le très ingrat prince Ronald quand elle l'aura finalement délivré : « Élisabeth ! Mais... tu es dans un état lamentable ! Tu sens la fumée, tes cheveux sont emmêlés... Et regarde ta robe : un vieux sac en papier ! Reviens quand tu seras habillée

³⁰¹ Adéla Turin, « Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants », dans *Ville-École-Intégration Diversité*, n°138, septembre 2004, p. 41. En ligne : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/66977/66977-10065-12588.pdf> [consulté le 30.07.17].

comme une véritable princesse » (PD 22). Ce à quoi Élisabeth répond : « Ronald, [...], tu es très élégant et parfaitement bien coiffé. Tu *ressembles*³⁰² à un véritable prince, mais tu n'es qu'un gros nul ». Élisabeth pose ici la question de l'apparence, contre la personnalité. L'*être*, contre le *paraître*.

Il est par ailleurs intéressant de constater que seules la Belle éveillée et Élisabeth revêtent la blondeur et le teint clair attendus des princesses, stéréotype remontant sans doute au Moyen-Âge et à l'amour courtois, où « c'étaient les jeunes filles nobles qui possédaient et cultivaient ces qualités alors que les paysannes qui travaillaient en plein air avaient nécessairement la peau hâlée³⁰³ ». Nos deux héroïnes de parodie cumulent donc l'ensemble des caractéristiques traditionnelles de la princesse, justement pour mieux les détourner. L'illustration finale de *La Princesse et le dragon* nous montre d'ailleurs une Élisabeth de dos, en contrejour face au soleil couchant (levant ?), ayant donc « perdu » sa blondeur. Les bras grands ouverts, esquissant un pas de danse, la voilà bien loin du carcan que constituaient ses attributs royaux, tant sur le plan physique que sur le plan de la personnalité.

En effet, une *vraie* princesse se doit non seulement d'être belle, mais il convient également qu'elle soit moralement irréprochable. Ainsi, Cendrillon est « d'une douceur et d'une bonté sans exemple³⁰⁴ » ; la Belle au bois dormant est « si belle, si vertueuse, si gracieuse [...] que tous ceux qui seulement la voyaient se sentaient obligés de l'aimer³⁰⁵ » ; quant à Blanche-Neige, pourtant affamée, elle prend soin, en découvrant la maison des nains, de ne pas manger la portion tout entière de l'un des convives³⁰⁶. Par ses émotions, comme par ses actions, la princesse – figure hyperbolique dont le comportement vient s'opposer de façon manichéenne à ses marâtres et autres demi-sœurs « [les] plus hautaine[s] et les plus fière[s] qu'on eût jamais vue[s]³⁰⁷ » – doit être un modèle de vertu.

³⁰² C'est nous qui soulignons.

³⁰³ Hélène Montardre, « Du conte au roman : le mythe de la princesse dans la littérature de jeunesse », *Imaginaire & Inconscient*, n°7, 2002/3, p. 119-127. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2002-3-page-119.htm> [consulté le 31.07.17].

³⁰⁴ Charles Perrault, *Contes*, op. cit., p. 93.

³⁰⁵ Jacob et Wilhelm Grimm, *Contes*, op. cit., p. 285.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 301.

³⁰⁷ Charles Perrault, *Contes*, op. cit., p. 9.

Cette fois encore, c'est essentiellement dans les réécritures parodiques que la contestation de cette perfection attendue est la plus forte. Ainsi, la Blanche-Neige de notre corpus, comme Élisabeth, cèdent à une émotion particulièrement négative : la colère. Le rôle de l'illustration est très important dans ces deux albums pour marquer ce sentiment. Aussi, dès la page 12, le visage de Blanche-Neige, épuisée, commence à avoir les traits tirés ; page 17, son regard devient anxieux, puis désespéré face au comportement des nains, page 18 ; pages 20 et 23, le regard noir et la bouche pincée, Blanche-Neige semble avoir perdu toute patience, ce que confirme son départ, d'un pas décidé, page suivante, et le texte : « C'en était trop pour Blanche-Neige ! ». Le modèle de patience se brise. Dans le texte, cette colère grandissante était remarquable par l'utilisation régulière de majuscules, que nous avons déjà abordée.

Élisabeth, elle, se met en colère à deux reprises : au début du conte, après avoir vu son château réduit en cendres et son prince kidnappé, et à la fin, en réponse à la remarque de Ronald déjà évoquée. La première colère de la princesse n'est pas notifiée dans le texte, qui décrit ses actions, mais pas ses émotions. L'illustration, par contre, nous montrant une Élisabeth au regard particulièrement noir, les dents et les poings serrés, est sans équivoque. La belle princesse amoureuse dans son château n'est plus : elle n'a pas simplement perdu les attributs qui faisaient sa beauté, mais également son masque de perfection morale.

Quant à la Belle éveillée, elle fait – nous l'avons vu – régulièrement preuve d'ironie, n'hésitant pas à se moquer du prince convaincu de sa supériorité. Son comportement est lui aussi bien éloigné de la grâce attendue d'une princesse. Ainsi, lors de la célébration finale : « J'y étais et j'ai vu, après deux verres de vin blanc, la princesse bâiller, sourire... et s'endormir en ronflant ! » (BÉ 23), ce que confirme l'illustration montrant la princesse assise de travers sur son trône, une jambe par-dessus l'accoudoir, avec à ses pieds un pichet, un gobelet et une assiette vide. Autant de symboles de trivialité, pour une princesse loin de l'image éthérée de la Belle de son hypotexte.

D'une beauté aussi bien physique que morale, la *vraie* princesse est également un être fragile, l'exemple traditionnel le plus ancré dans les mémoires en étant *La Princesse au*

petit pois, d'Andersen. Être d'une fragilité extrême, la princesse semble donc contrainte à la soumission et à la passivité. C'est d'ailleurs plongées dans le sommeil que la Belle au bois dormant et Blanche-Neige attendent le prince charmant qui vient les délivrer.

Deux réécritures de notre corpus font allusion à *La Princesse au petit pois*, comme archétype du personnage féminin tel que violemment décrié par la critique féministe.

Dans *Les Souliers écarlates*, la référence au conte d'Andersen se teinte d'une coloration tragique, qui traverse l'ensemble de la réécriture :

Sa peau de porcelaine était si délicate qu'un simple petit pois glissé la nuit sous son matelas la faisait souffrir. Bien sûr, une épouse aussi frêle n'était capable de rien faire. Mais c'est précisément ce qui plaisait au seigneur. Car plus elle était fragile, plus il se sentait fort. (SÉ 2)

Et aux rares visiteurs s'étonnant des changements physiques de la jeune fille, le seigneur répond : « Oh ! C'est ce petit pois qu'elle garde sous son matelas qui gâte son sommeil... » (SÉ 4). Le petit pois devient ici un argument absurde – « personne ne croyait vraiment à cette histoire » – qui démontre également l'indifférence des autres, qui préfèrent s'en convaincre plutôt que de s'opposer, et se rangent alors du côté du bourreau – « mais, à défaut d'autres explications, personne ne s'inquiétait davantage » (SÉ 4).

Dans *Rosalie et les princesses roses*, qui déconstruit un à un tous les clichés de la princesse, alors que celles-ci sont « des personnes si délicates qu'un petit pois enfoui sous cent matelas suffit à les empêcher de dormir[,] Rosalie, elle, dormait comme une marmotte n'importe où, même sur le dos d'un éléphant » (RPR 4-5). L'illustration montre en effet Rosalie allongée sur la tête et le dos d'un éléphant, lui aussi endormi. À côté de ses pattes avant sont justement disposés des petits pois. À la fragilité et à la passivité attendues de la princesse vient se heurter l'ennui, représenté dès la couverture de l'album, sur laquelle Rosalie, assise sur son trône, vêtue d'une imposante robe rose et coiffée de deux nœuds de la même couleur, regarde dans le vide, le visage appuyé sur ses deux mains. L'enjeu est moins dramatique que pour la jeune fille des *Souliers écarlates*, mais l'objectif est le même : sortir de cet archétype de soumission qui enferme la princesse – et par-là même la petite fille, de manière générale.

Il est en effet nécessaire de rappeler le processus d'identification qui vient faire le lien entre le jeune lecteur.trice et le récit. Pour reprendre les termes de Danièle Sallenave :

Si le personnage ne crée pas les événements, s'il n'en est pas toujours le sujet volontaire et responsable, il en est le centre. Sans doute, et le lecteur le sait bien, le personnage ne poursuit-il hors du texte aucune existence concrète. Mais sa vie fictive continue de se prolonger dans le moment de la méditation et d'appropriation du texte, de « refiguration » où les mots écrits deviennent une œuvre par le travail, le soutien du lecteur.³⁰⁸

Plus précisément, Claude Le Menhec insiste sur l'identification comme condition *sine qua non* de la lecture en tant qu'apprentissage social qui vise la formation du moi, ce qui rejoint l'un des rôles donnés à la littérature de jeunesse à l'école :

Le travail du lecteur relève à la fois de l'interprétation (du personnage fictif) et de l'implication (dans le personnage qui prend vie dans et par le lecteur). Se faire autre, vivre par procuration permet un apprentissage de soi et du monde.³⁰⁹

Ainsi, lorsque Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Isabelle Cromer s'inquiètent du fait que, dans la littérature de jeunesse de 1994, « tout concour[e] par petites touches successives à assurer subtilement la transmission et la reproduction des rôles sexuellement différenciés et hiérarchisés³¹⁰ », la volonté des héroïnes de notre corpus de s'extraire de ces modèles stéréotypés peut apparaître comme une porte ouverte aux jeunes lecteurs – et, plus particulièrement, aux jeunes lectrices, principales victimes des inégalités – vers une émancipation. Car si les princesses des réécritures étudiées ne correspondent pas aux attentes littéraires – et sociétales, de manière plus large – de beauté et de perfection morale, c'est avant tout par le rejet de la passivité et le passage à l'action qu'elles se représentent. C'est ce qu'exprime Hélène Montardre dans son article consacré au mythe de la princesse dans la littérature de jeunesse :

Aux uns l'aventure, l'inconnu, l'espace, la liberté, la découverte du monde; aux autres le huis clos, l'enfermement, l'attente ; l'essentiel étant que la femme soit là lorsque l'homme est de retour. Le mythe d'Ulysse n'est pas mort. Les personnages féminins ne passent plus leur temps à broder ou à tisser, mais l'espace et le rôle qui leur sont attribués n'ont pas changé. [...] [Toutefois] « les petites

³⁰⁸ Danièle Sallenave, *Le Don des morts : sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991, p. 130.

³⁰⁹ Claude Le Menhec, *L'Adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*, Paris, L'École des Loisirs, 2000, p. 24.

³¹⁰ Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Isabelle Cromer, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés... », *op. cit.*, p. 288.

filles, on les croit là, bien sages. Elles n'y sont pas. Les petites filles, ça s'échappe.³¹¹ » [...] Entre les lignes directrices jetées par la famille et la société [...] on trouve la trace d'une ligne de fuite que n'hésitent pas à emprunter certaines de nos petites filles.³¹²

b) Le passage à l'action

Pour (re)trouver sa liberté, la princesse doit s'extraire d'un premier carcan : celui de la filiation. Ainsi de Rosalie, qui « portait une robe rose, son armoire était pleine de vêtements roses et, dans sa chambre rose, il y avait un lit aux draps roses » (RPR 2), et dont la mère « était une reine rose. Elle portait une robe rose, son armoire était pleine de vêtements roses et, dans sa chambre rose, il y avait un lit aux draps roses. Comme toutes les reines » (RPR 16). Le texte, quasiment identique, insiste sur cette immuabilité du personnage de la princesse et du rôle qu'elle a à jouer.

C'est d'ailleurs un sentiment de « trop plein » qui va amener nos héroïnes à passer à l'action. Celui-ci prend des formes différentes dans les réécritures du corpus.

Rosalie est confrontée à un « trop plein » de rose, couleur féminine par excellence dans les cultures occidentales contemporaines. Il apparaît d'ailleurs dès le titre, notifiant par deux fois cette couleur, dans l'intitulé « princesses roses », que l'on peut comprendre comme « vraie princesse », et dans le nom de l'héroïne, Rosalie. L'illustration et la mise en page de l'album sont également particulièrement significatives, y compris dans les seuils : des couvertures aux pages de garde en passant par la page de titre, l'album est dominé par différents tons de rose et violet, jusque dans la couleur du texte.

La problématique, dans le cas de Rosalie, va naturellement bien au-delà du simple rejet de la couleur rose, mais touche à la contestation du mécanisme d'assignation sociale systématique de goûts, de préoccupations et de comportements spécifiques à un sexe. Ce que tout ce rose cache, en réalité, c'est un « trop plein » d'ennui : « Mais Rosalie en avait assez du rose, assez d'être une princesse. Y'a-t-il quelque chose de plus ennuyeux que d'être

³¹¹ Marie-Aude Murail, *Continue la lecture, on n'aime pas la récré*, Paris, Calmann-Lévy, 1993, p. 145.

³¹² Hélène Montardre, « Du conte au roman... », *op. cit.*

une princesse rose ?³¹³ » (RPR 2). Suivent deux allusions à des contes traditionnels, celle déjà évoquée à *La Princesse au petit pois*, et une seconde au baiser du crapaud : « Un jour, elle rencontra une princesse qui passait ses journées à embrasser les crapauds de l'étang dans l'espoir que l'un d'eux se transformât en prince bleu ». Cette scène de baiser, inspirée du *Roi grenouille* des Grimm, est un stéréotype du conte utilisé dans une multitude de réécritures, mais également dans d'autres *media* tels que la publicité ou le jeu de société³¹⁴. Symbole de métamorphose, y compris sur le plan de la sexualité³¹⁵, autant que de fécondité – rappelons que c'est une grenouille qui annonce à la mère de la Belle au bois dormant des Grimm la naissance de sa fille – ce stéréotype a par ailleurs évolué dans ses représentations, la postérité ayant retenu l'image du baiser là où, dans la version des Grimm, c'est en réalité le fait que la princesse jette le crapaud contre un mur qui le retransforme en prince. Or ce baiser, pour citer Marc Pareyre, « a atteint véritablement les dimensions du mythe³¹⁶ », dont la réécriture, rapporte Tiphaine Samoyault, « raconte aussi l'histoire de son histoire, ce qui est aussi une fonction de l'intertextualité : porter, au delà de l'actualisation d'une référence, le mouvement de sa continuation dans la mémoire humaine³¹⁷ ». Dans notre réécriture, toutefois, « Rosalie ne voulait pas d'un prince bleu » (RPR 6), pendant de la princesse rose tout aussi archétypal. S'ensuivent deux double-pages (RPR 8-9 et 10-11) sur lesquelles sont formulées quatre questions, interrogeant cette passivité imposée à la princesse :

Pourquoi les princesses ne sillonnaient-elles pas les mers en quête d'aventures ?
 Pourquoi les princesses ne sauvaient-elles pas les princes des crocs des loups féroces ?
 Pourquoi n'y aurait-il pas des princesses astronomes, connaissant toutes les étoiles de l'univers par leur nom ?
 Pourquoi n'y aurait-il pas des princesses cuisinières qui feraient des tartes au chocolat et des macarons à la framboise ?

La révolte contre son statut, chez Rosalie, passe donc par la parole et le questionnement des contraintes, aussi bien littéraires que sociétales, qui pèsent sur le féminin. L'illustration de ces deux double-pages, et celles des deux suivantes – qui dévoilent une princesse « qui

³¹³ Cette phrase correspond au titre original de l'album, en espagnol : « ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? ».

³¹⁴ Nous pouvons citer, à titre d'exemples, *Reine Rainette* (édité par Zoch, 2003) ou *Water Lily* (édité par Gameworks, 2010).

³¹⁵ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées* [1976], Paris, Pocket, 1999, p. 467-474.

³¹⁶ Marc Pareyre, « La lecture en réseau considérée comme une machine à écrire », dans *Skholê*, H-S 1, 2014, p.150. En ligne : http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/ARRAS/La_lecture_en_reseau_une_machine_pour_ecrire.pdf [consulté le 21.12.16]

³¹⁷ Tiphaine Samoyault, *L'intertextualité, Mémoire de la littérature*, Paris, Armand Colin, 2001, p.89.

rêvait de chasser des dragons, de chercher des trésors et dresser des papillons » (RPR 13), mais aussi « résoudre des énigmes, fabriquer des avions en papier, nager sur le dos d'un dauphin, poursuivre les pigeons voyageurs et aller aux confins de la Terre à bord d'une gigantesque montgolfière » – sont les seules, à deux exceptions près³¹⁸, à ne pas avoir recours au rose, si ce n'est pour la robe de la princesse. La multiplicité des verbes d'action démontre la puissante envie d'aventures de Rosalie, que l'on voit tour à tour dans des illustrations très poétiques, voguant sur un bateau de papier (RPR 9) ; ramassant des étoiles dans un seau (RPR 11) ; enserrant avec affection la gueule d'un dragon, qui la tient dans une de ses pattes (RPR 12-13) ; et volant dans la nacelle d'une montgolfière, qu'elle partage avec un globe, un livre, une valise et une lampe, comme autant de symboles de connaissance, de savoir, de voyage (RPR 15).

Ce recours à des verbes d'action se poursuit, Rosalie répétant à sa mère, son père, sa marraine, et tous les conseillers du roi : « Je ne veux pas être une princesse rose. Je veux voyager, jouer, courir et sauter, et je veux m'habiller en rouge, en vert ou en violet... » (RPR 20 – 24 – 26 – 28). Ce à quoi ses interlocuteurs lui répondent en insistant sur la prétendue fragilité des princesses : « Les princesses sont comme les roses, des fleurs fragiles dont les pétales ne résistent pas à un souffle de vent » (RPR 22 – 24 – 26 – 28). Invariablement, Rosalie s'oppose : « Mais [...], je ne suis pas une fleur. Je suis une petite fille » (RPR 22 – 24 – 26 – 28). Et tous, finalement, lui accordent : « Ce n'est pas faux » (RPR 22 – 24 – 26 – 28). Rosalie trouve ensuite du soutien auprès des princesses du monde entier, qui confirment leur volonté d'action et leur statut de *petite fille*, provoquant la stupéfaction dans le royaume, personne n'ayant encore remis en cause ce fonctionnement ancestral. C'est finalement la « plus vieille et sage des marraines » (32), que l'illustration nous montre vêtue d'une robe verte et grise (et donc déjà titulaire d'une forme de liberté ?), qui résoudra la problématique en s'exprimant : « En effet, les princesses ne sont pas des fleurs. Dorénavant, elles feront ce qu'elles voudront » (32). L'illustration de l'avant dernière double-page donne à voir un ensemble de robes roses, que l'on imagine déposées sur un portant, et une cage d'où s'échappent des papillons multicolores. Les princesses ont acquis leur liberté : « C'est ainsi que, l'une après l'autre, les princesses cessèrent d'être des princesses et

³¹⁸ L'illustration d'un prince bleu (p. 34-35), et de la « plus vieille et sage des marraines » (p. 32-33), par qui – nous le verrons – la problématique trouvera une solution.

commencèrent à jouer, à voyager, à courir et à sauter. Et, bien sûr, elles laissèrent leurs vêtements roses et s'habillèrent de rouge, de vert et de toutes les couleurs de l'arc-en-ciel » (37). Dans le cas de Rosalie, c'est donc le passage par la parole et l'expression de son désaccord qui permettent de débloquent une situation qui semblait immuable.

Il en va de même dans *Les Souliers écarlates*, même si c'est tout d'abord par le biais de la magie que la jeune fille entre en opposition avec le seigneur, de façon cachée – grâce à des souliers magiques, elle quitte chaque nuit sa chambre fermée de multiples verrous pour un royaume fantastique où elle peut danser avec douze princes et ainsi redevenir elle-même – avant de se saisir de la parole, et de répéter à haute voix cette phrase qu'elle gardait pour elle-même dans son intimité : « Je ne suis pas un jouet. Je suis bien plus qu'une poupée » (SÉ 14). Sur l'illustration de cette double-page, bien qu'apparaissant en situation d'infériorité par rapport au seigneur qui – beaucoup plus grand et imposant qu'elle, et les joues rouges de colère – occupe la majeure partie de la page, la jeune fille apparaît décidée, regardant pour la première fois son époux dans les yeux, les mains sur les hanches. Ses joues et sa robe, de plus en plus pâles au fil des pages, sont devenues rouges. Dans la confrontation, la jeune fille a cessé de s'effacer pour reprendre possession de son destin, elle a mis un terme à la violence qui la réduisait peu à peu à néant. Sur la double-page suivante – la dernière – un sourire se déploie pour la première fois sur ses lèvres.

Pour Blanche-Neige, dont l'espace (celui de la maison, pour le personnage ; de l'ouvrage pour le.a lecteur.trice) est littéralement envahi de nains, le rejet du « trop plein » se déploie également par le choix de la fuite, mais celle-ci devient parfaitement assumée et volontaire.

Dans cet album, l'illustration, ludique et très colorée, occupe souvent la quasi-totalité de la double-page. Dès la deuxième double-page, nous voyons Blanche-Neige, dont la surprise se lit sur le visage, entourée des 77 nains, lui spécifiant leurs prénoms grâce à une bulle. Tous dessinés sur le même modèle, les nains ont cependant des couleurs et des attitudes différentes, mais ont – globalement – l'air souriant et espiègle. La double-page suivante confirme cette impression, puisqu'on y voit Blanche-Neige en train d'étendre les

nombreux bonnets des nains, tandis que ces derniers – loin de proposer leur aide – jouent avec les épingles à linge, qu’ils ont pincées sur leur langue ou leur nez³¹⁹. Dans la double-page suivante, concernant le toilettage des barbes, on voit deux nains en train de se battre. L’album nous conduit ensuite dans la chambre des nains, où chacun attend « SON histoire du soir » (BN 10). En haut à gauche de la page, la lumière est faite sur Blanche-Neige, assise sur le lit du deuxième nain, tandis que le reste de la pièce est plongé dans l’obscurité. On y voit néanmoins des nains en train de sauter sur leur lit ou de se battre à coup d’oreillers. Puis, au matin, « tous réclamaient leur petit-déjeuner. EN MÊME TEMPS, bien sûr ! » et l’on voit 77 mains – et autant de contenants différents – tendus vers une Blanche-Neige visiblement épuisée, les yeux cernés et les cheveux en bataille. « ENSUITE, il fallait préparer soixante-dix-sept pique-niques avec soixante-dix-sept sandwiches et soixante-dix-sept jus de fruits » (BN 14), et l’on voit en effet les nains partir à la mine, un baluchon autour de leur pioche. Et – enfin – l’heure du diner où, plus que jamais, les nains se comportent de façon inappropriée : certains se battent, d’autres se plaignent de leur nourriture, mangent assis par terre, jouent avec le contenu de leur assiette... Non seulement ils n’aident pas Blanche-Neige, mais ils ne font en plus aucun effort de comportement. Le parallèle, de plus en plus visible au fil des double-pages – l’histoire avant de se coucher, le pique-nique avec des jus de fruits, etc. – devient ici une évidence : les nains se comportent avec Blanche-Neige comme de véritables enfants. Elle serait donc leur *maman*, dont ils attendent qu’elle gère tous les problèmes quotidiens, et les serve avec un amour et une patience sans faille. Pourtant, Blanche-Neige renonce à ce rôle et décide de quitter la maison, sous le regard surpris des nains qui ne comprennent pas les raisons de cet abandon. Le renoncement de Blanche-Neige va plus loin, puisqu’elle accepte de bon gré la pomme offerte par la sorcière – dont l’illustration reprend, avec beaucoup d’ironie, *tous* les archétypes du personnage : chat noir, squelette d’oiseau, crâne, chapeau, verrue sur le nez... – qui ne cherche même pas à la piéger et annonce d’elle-même le danger encouru : « Voudrais-tu une de mes belles pommes empoisonnées, jeune fille ? » (BN 26). Ce à quoi Blanche-Neige répond, avec beaucoup d’enthousiasme : « Donnez-m’en deux ! » (BN 27). Elle prend donc en main son destin, en s’accordant un profond sommeil bien mérité et en laissant les nains se débrouiller par eux-mêmes.

³¹⁹ Il s’agit de l’illustration reprise en couverture de ce mémoire.

Outre la parole et la fuite, une troisième voie s'offre aux princesses en révolte : la ruse, à laquelle ont recours la princesse Élisabeth et la Belle éveillée, et qui nécessite intelligence et analyse de la situation.

La première, victime d'un dragon qui lui a volé, d'un jet de flammes, son château, ses attributs de princesse et – surtout – son prince, décide de passer à l'action afin de sauver Ronald. Élisabeth constate rapidement la vanité dont fait preuve le dragon, confirmée par l'illustration le montrant fier de lui, dans une position savamment étudiée. La princesse, acceptant le fait qu'elle ne puisse pas lutter physiquement contre un dragon, fait donc le choix de la flatterie : « Est-il vrai que tu es le dragon le plus malin et le plus féroce de toute la Terre ? » (PD 10), à quoi le dragon répond évidemment de façon positive. Élisabeth continue donc à dérouler sa ruse : « Est-il vrai, dit Élisabeth, que tu peux brûler dix forêts rien qu'en soufflant dessus ? » (PD 12). Le dragon, particulièrement imbu de lui-même, décide de faire *plus* que ce que lui demande Élisabeth : il prend « une profonde inspiration et f[a]it jaillir des flammes qui brûl[ent] cinquante forêts » (PD 12). Encouragé par la princesse, il reprend « une inspiration si énorme qu'il crach[e] de quoi brûler cent forêts » (PD 14). La démonstration de force s'arrête là, car le dragon n'a finalement « même plus assez de feu pour faire cuire un steak haché » (PD 14). L'illustration nous montre en effet un dragon à bout de souffle, et une princesse riant sous cape de la facilité avec laquelle il est possible d'influencer la créature. Après l'avoir privé de ses flammes, Élisabeth continue : « Dragon, est-il vrai que tu peux faire le tour de la Terre en seulement dix secondes ? » (PD 16). Le dragon s'exécute, et Élisabeth lui demande de recommencer. Cette fois, il met « vingt secondes seulement » et revient « si fatigué qu'il s'allong[e] et s'endor[t] comme une masse » (PD 18). L'illustration donne à voir un dragon essoufflé, épuisé, à terre, face à la jeune princesse souriante, fière d'avoir réussi son sauvetage.

Quant à la Belle éveillée, touchée par la malédiction des conseillers du roi, elle se réveille seule, au bout de sept jours, grâce aux dons – précédemment cités – offerts par les fées, la dernière prédisant « que la princesse aura le pire sommeil du monde » (BÉ 10) : « Bien des princesses se seraient résolues à attendre leur sauveur pendant cent ans. Mais son assurance et sa bravoure lui firent prendre une toute autre décision. Elle alla chercher

une épée et commença à se frayer un passage dans la végétation » (BÉ 16). Loin de la fragilité et de la soumission, la princesse se délivre donc *elle-même* du château entouré de ronces. Mais il lui faut encore sauver sa mère, condamnée à mort pour avoir conservé, contre la volonté du roi, un bouquet de fleurs dont une épine a endormi la princesse. Le roi ayant offert « son trône, sa fortune et la main de sa fille au prince qui la réveillerait », la princesse se grime en mendiant et se rend jusqu'au palais où sa mère est sur le point d'être exécutée. Là, elle crie haut et fort : « Que la vérité soit faite et que les véritables traîtres soient punis ! » (BÉ 20), déclarant au roi que – en accord avec sa promesse – son trône et sa fortune lui appartiennent. Ce dernier, surpris, lui demande : « Tu prétends avoir réveillé ma fille ? » : « Non, car elle ne dort pas ! [...] J'en apporte la preuve. La princesse n'a besoin d'aucun prince pour la secourir. Car la voici ! » (BÉ 22). La princesse finira par laisser à son père son trône et sa fortune, mais : « pour ce qui est de ma main, je la garde, puisque vous me l'avez rendue. Car je souhaite désormais être seule maitresse de mon destin » (BÉ 22). C'est donc non seulement grâce à son courage et sa force physique que la princesse acquiert sa liberté, mais c'est par la ruse, et donc son intelligence qu'elle obtient son indépendance.

Dans *Le Prince au petit pois*, la princesse imaginée par les enfants de CP-CE1 apparaît au contraire comme étant immédiatement dans l'action : c'est elle qui fait le tour du monde pour trouver un prince. Dans la jungle amazonienne, elle étrangle un boa qui veut l'avaler (PPP 2) ; dans le désert du Sahara, elle fait griller des scorpions qui ont failli la piquer (PPP 4) ; à Rio, elle charme une armée de dragons en crachant du feu pendant le carnaval (PPP 6) ; en Inde, enfin, elle apprivoise un éléphant volant et échappe à une sorcière (PPP 8). Les stéréotypes de la princesse sont donc, dès les premières lignes de leur récit, mis à mal par les élèves qui la présentent comme une aventurière, libre de toute contrainte, à la fois forte et astucieuse. Si l'illustration ne fait pas partie du projet initial, nous constatons néanmoins que Fred L. a imaginé une princesse en jean, t-shirt et baskets, ses cheveux relevés en une haute queue de cheval, loin des robes, couronnes et autres attributs attendus.

Les princesses de notre corpus, si elles puisent dans leurs ressources intérieures, trouvent également – pour certaines – des allié.e.s dans d'autres personnages des

réécritures, parfois inattendu.e.s. En effet, si les fées sont des personnages bénéfiques classiques des contes, que l'on voit apparaître dans *Rosalie et les princesses roses* ou *La Belle éveillée*, il est intéressant de constater, dans le cas de *Blanche-Neige et les 77 nains*, que c'est la sorcière, personnage pourtant craint – « Il était une fois, quelque part au fond des bois, une jeune fille appelée Blanche-Neige qui fuyait une méchante sorcière » (BN 2) – qui offre finalement à Blanche-Neige sa liberté. Peut-être pouvons-nous alors envisager la sorcière sous un angle féministe, comme personnage détenant un pouvoir (magique ? ou simplement médicinal ?), vivant en toute indépendance, sans rien attendre des hommes. La sorcière peut en effet être considérée comme une figure d'émancipation féminine, à l'image de l'essai *Sorcières, sages-femmes et infirmières*³²⁰, l'un des premiers à raconter la persécution des sorcières, non plus en les considérant comme des coupables, mais comme des victimes. La thèse défendue par Barbara Ehrenreich et Deirdre English est que, si des centaines de milliers de femmes ont été torturées, exécutées ou exilées au XVI^e siècle, c'est parce qu'elles menaçaient la structure et la distribution du pouvoir, en proposant à ceux qui ne pouvaient se permettre le recours à la médecine « officielle », valorisant saignées et lavements, une médecine « douce » basée sur les plantes et une excellente compréhension de l'anatomie humaine. Pour en revenir à notre album, la sorcière, en offrant à Blanche-Neige son *poison*, lui permet effectivement de s'affranchir du masculin – aussi bien les nains, qu'un potentiel prince charmant.

Mais si – en effet – la princesse devient personnage actif, qu'advient-il alors du prince ou du personnage masculin dans ces réécritures de contes ouvertement antisexistes ?

III-2. Un détournement des valeurs ?

« Quel que soit le cadre théorique adopté, c'est presque toujours la condition des filles qui retient l'attention des chercheurs », remarque Christiane Connan-Pintado³²¹. Il nous semble alors essentiel de porter notre attention sur les personnages masculins des albums

³²⁰ Barbara Ehrenreich, Deirdre English, *Sorcières, sages-femmes et infirmières* [1972], Paris, Cambourakis, 2014.

³²¹ Christiane Connan-Pintado, « Introduction », *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse*, op. cit., p.12.

étudiés, afin de nous intéresser aux rôles qui leur sont confiés, et à leur relation avec le féminin.

a) Quelle place pour le masculin ?

Tout comme la princesse, le personnage masculin – et notamment le prince – est traité différemment selon que le conte relève de la parodie ou de la réécriture-réappropriation.

Pour ce qui est des parodies, deux des trois réécritures concernées présentent un personnage de prince – *La Princesse et le dragon* et *La Belle éveillée*. Celui-ci, toutefois, tient davantage dans le récit un rôle de faire-valoir que de héros, comme le dénotent les titres des albums. Les deux princes – respectivement Ronald et Ardent – apparaissent comme deux personnages ridicules et imbus de leur personne. Si le prince Ronald n'est jamais décrit physiquement dans le texte, la première illustration (PD 3) nous montre un jeune homme blond, une couronne sur la tête, une médaille dorée autour du cou, une raquette sur l'épaule, le visage marqué d'une expression particulièrement hautaine, et tournant le dos à une Élisabeth lui adressant un regard transi d'amour. Dès la double-page suivante, le prince connaît un revers de fortune : le voilà kidnappé par un dragon, qui – l'illustration nous le montre – le tient par le bas de son chandail, dans une position ridicule. Ronald, néanmoins, a toujours sa raquette en main. Le prince ne réapparaît ensuite qu'en fin de récit, au terme de la quête d'Élisabeth, où l'illustration (PD 21) le représente prisonnier à la fenêtre de la caverne du dragon, dans une posture d'ordinaire réservée à la princesse. La fenêtre est en effet un symbole « très fort et très ancien [de la féminité], [...] la limite extrême du "dedans", la frontière du monde des femmes, le lieu de la nostalgie, de l'attente, de la mélancolie³²² ». Cette réécriture fonctionne de façon très claire et assumée sur une inversion stricte des stéréotypes, la princesse devenant active et le prince passif, en position d'attente.

³²² Adéla Turin, « Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants », *op. cit.*, p. 41.

Le prince Ardent apparaît lui aussi particulièrement ridicule lors de sa première rencontre avec la princesse. En effet, alors que celle-ci l’a libéré des ronces qui l’avait emprisonné, « si faible qu’il dut s’appuyer sur elle pour la suivre » (BÉ 16), il se présente ainsi à celle qui l’a sauvé, mais dont il ignore alors l’identité :

Je suis le prince Ardent, venu libérer une princesse d’un terrible sortilège ! En voyant son portrait, j’ai été transporté d’un amour sans pareil. Animé par la flamme d’une passion glorieuse, je suis l’élu qui saura l’éveiller de son sommeil mortifère ! Ce serait d’ailleurs déjà fait, si je n’avais été temporairement retardé. (BÉ 16)

Son prénom, son vocabulaire grandiloquent (« terrible sortilège », « amour sans pareil », « passion glorieuse », « sommeil mortifère »), ses exclamations, et – surtout – la négation totale de la situation dans laquelle il se trouvait, contribuent au côté comique du personnage, qui – au vu du contexte, inconnu de lui, mais connu du lecteur.trice – n’apparaît pas comme le prince charmant héroïque qu’il prétend être, mais comme un personnage ridicule. Toutefois, contrairement à Ronald qui conserve ce rôle tout au long du récit, le prince Ardent va évoluer au contact de la princesse. Une fois passé le choc d’apprendre que celle qu’il venait sauver est bien réveillée, et après une demande en mariage qui se solde par un échec – « Cher prince, répliqua la princesse, soyons sincères : nous ne sommes pas faits pour nous accorder. Il y a eu erreur sur la personne, voilà tout ! » (BÉ 18) – les deux personnages décident de continuer ensemble leur chemin. Le prince sort alors du stéréotype, et gagne en humanité, aussi bien qu’en consistance : « Le prince avait bon fond et leur conversation fut facile et agréable. [...] [Ils] cheminèrent ensemble un moment, puis ils se séparèrent bons amis » (BÉ 19). En effet, s’il est régulièrement fait référence à la bravoure ou à la richesse des princes des contes traditionnels (le prince de la *La Belle au bois dormant* des Grimm, par exemple, refuse d’écouter le vieillard qui l’informe du danger qu’il court en voulant réveiller la princesse³²³), leurs qualités humaines sont rarement mises en avant. Aussi, le prince Ardent, en dépit de sa désastreuse première apparition, se présente comme un personnage agréable et sympathique, qui apporte à la princesse un soutien amical bienvenu : il échappe donc à la caricature dans laquelle il aurait pu être enfermé.

³²³ Jacob et Wilhelm Grimm, *Contes*, op. cit., p. 286.

Le Prince au petit pois, en dépit de son titre, voit apparaître dans un premier temps « trois princes à la recherche d’une princesse » (PPP 11). C’est le roi – seul dans son château – qui décide de mettre les princes à l’épreuve en leur confiant que sa fille adore les petits pois. Nous l’avons vu, le premier décide de faire monter un petit pois sur un anneau d’or, le second de lui offrir la plus belle robe à pois du monde, et le troisième lui cuisine une tarte aux pois. Alors que les deux premiers – que l’illustration nous montrent prétentieux – envoient leur valet réaliser la mission, le troisième prépare *lui-même* son cadeau, qui est par ailleurs le seul à ne pas être un attribut féminin, gage de beauté et/ou de richesse. C’est donc tout naturellement que l’intérêt de la princesse va se porter sur le troisième prince, qui ne s’est d’ailleurs pas précipité dans sa chambre au matin comme les deux autres, mais était en cuisine en train de préparer de nouvelles tartes aux petits pois. Cherche-t-il alors vraiment une princesse ? N’y est-il pas uniquement contraint par son statut ?...

Si les réécritures-réappropriations offrent des personnages masculins plus variés – le héros de *Perce-Neige et les trois ogresses* est certes un prince, mais le personnage masculin principal de *Rouge-Crinière* est un soldat, et celui des *Souliers écarlates* un seigneur – il s’agit *a priori*, dans les trois cas, de figures de pouvoir et/ou de force.

Le seigneur est le seul personnage principal masculin à tenir un rôle extrêmement négatif tout au long de l’album. Il partage avec la Barbe bleue de Perrault un goût pour la violence à l’égard des femmes ; une violence qui est telle, qu’il finira par se détruire seul en la retournant contre lui : « Son impuissance le mit dans une rage encore plus grande et il se sentit submergé par une telle violence qu’il se frappa lui-même ! Au premier coup, son buste se brisa comme du verre sous ses poings serrés » (SÉ 16). On peut lire dans la réécriture de Gaël Aymon une visée critique forte vis-à-vis du sort réservé aux femmes battues³²⁴ – ce que vient confirmer le logo Amnesty International apposé sur la couverture, ainsi que l’encart sur la première page, débutant par les mots suivants : « Amnesty International soutient ce conte sensible, qui est un hymne à la liberté pour laquelle elle ne cesse de se battre ». Comme nous l’avons vu précédemment, la cruauté des contes traditionnels ressurgit ici en investissant le quotidien réaliste d’un homme qui maltraite son épouse.

³²⁴ Rappelons qu’en 2014, en France, 134 femmes sont mortes sous les coups de leur conjoint.

Autre variation autour de *La Barbe bleue*, *Rouge-Crinière* offre à ses personnages une rédemption partagée permettant au conte de se conclure, contrairement à son hypotexte, sur un évènement positif.

Dans *La Barbe bleue* de Perrault, le personnage éponyme est un homme riche, craint pour sa « barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfuît de devant lui. [...] Ce qui les dégoûtait encore, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes, et qu'on ne savait ce que ces femmes étaient devenues³²⁵ ». S'absentant pour plusieurs semaines, il confie à sa jeune épouse les clés lui permettant d'accéder à l'ensemble de ses richesses, et « la clef du cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement bas³²⁶ », tout en lui spécifiant : « Ouvrez tout, allez partout, mais pour ce petit cabinet, je vous défends d'y entrer, et je vous le défends de telle sorte, que s'il vous arrive de l'ouvrir, il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère³²⁷ ». La curiosité l'emporte, et la jeune fille cède évidemment à la tentation : elle découvre que, dans ce cabinet, « le plancher était tout couvert de sang caillé, et que dans ce sang se miraient les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs (c'était toutes les femmes que la Barbe bleue avait épousées et qu'il avait égorgées l'une après l'autre)³²⁸ ». C'est la clef du cabinet – qui « était Fée³²⁹ » – qui trahira la jeune fille, en restant tachée du sang des épouses égorgées. La jeune fille échappera à son bourreau grâce à ses deux frères qui le tueront de leur épée.

Bruno Bettelheim³³⁰ analyse ce conte comme une représentation symbolique de l'infidélité, le sang sur la clé représentant la perte de la virginité de la jeune fille – en l'absence de son mari – naturellement irrémédiable. Les femmes égorgées seraient mortes d'avoir été également infidèles. De manière plus large, ce sont la curiosité et la désobéissance qui seraient punies dans ce conte : l'on pense alors à Ève et au péché originel, à Pandore et sa boîte,... comme autant de représentations de caractéristiques féminines qu'il convient de sanctionner, la femme ne devant pas accéder à la connaissance.

³²⁵ Charles Perrault, *Contes*, op. cit., p. 74.

³²⁶ *Ibid.*, p. 75.

³²⁷ *Ibid.*

³²⁸ *Ibid.*, p. 76-77.

³²⁹ *Ibid.*, p. 77.

³³⁰ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, op. cit., p. 440-445.

Dans *Rouge-Crinière*, à l'inverse, la curiosité n'est pas féminine, puisque c'est le soldat qui trompe la confiance de la guerrière. Elle n'est pas non plus « un vilain défaut », comme le dit le proverbe, puisqu'elle permet à Rouge-Crinière de reprendre contact avec son humanité. En effet, dans cette réécriture, l'héroïne est une « guerrière solitaire, armée, casquée, d'une armure protégée » (RC 26), revêtant donc des attributs considérés *a priori* comme essentiellement masculins. Au début du conte, une vieille femme explique au soldat, qui cherche une guerre dans laquelle s'engager, qu'il est sur les terres de Rouge-Crinière-la-Sanguinaire, que plus personne n'ose défier, mais qui cache un secret :

Rouge-Crinière est immortelle parce qu'elle garde son cœur enfermé dans un triple coffre d'airain, à l'intérieur de son palais. Mais ce cœur est si meurtri qu'elle l'a fait cercler de trois anneaux de fer afin qu'il ne se rompe. Celui qui détruira son cœur vaincra Rouge-Crinière-la-Sanguinaire et possèdera son trésor immense. (RC 28)

C'est donc animé par un désir de richesse que le soldat se lance à l'assaut du palais de Rouge-Crinière. Mais – comme le prince Ardent – il tombe dans un piège et perd connaissance. A son réveil, « dans un lit somptueux, au milieu d'une chambre richement décorée » (RC 28), il fait connaissance avec Rouge-Crinière, qui l'informe de son départ du palais, et l'invite à s'y déplacer librement, à l'exception de la petite chapelle : « Tu peux aller partout, mais tu n'entreras pas dans la petite chapelle, sinon tu devras le payer de ta vie » (RC 28). Le rituel se répète plusieurs jours, durant lesquels le soldat se rapproche à chaque fois un peu plus du coffre enfermé dans la chapelle, lequel contient un second coffre et – à l'intérieur de celui-ci – un troisième, contenant le cœur de Rouge-Crinière. Finalement, le soldat prend une décision : « Demain, quand elle sera partie, j'irai chercher le cœur de Rouge-Crinière-la-Sanguinaire et ce palais m'appartiendra. Je serai le héros du pays tout entier ! » (RC 36). Aussi, le quatrième jour, il tente d'ouvrir le troisième coffre, qui n'a ni serrure ni cadenas. Sortant de la chapelle à la recherche d'une lame pour forcer le couvercle, il découvre les arbres du jardin calcinés et le palais ravagé. A l'instar de la clé chez Perrault, ces éléments magiques sont la preuve que le soldat a trahi la confiance de Rouge-Crinière. Pris de panique, le soldat cherche un moyen d'ouvrir le coffre, certain que détruire le cœur de la guerrière est la seule solution à sa survie. Ce sont finalement ses larmes qui ouvriront le coffre par magie, mais en voyant le cœur abimé de Rouge-Crinière, le soldat change d'avis : « Cette femme a dû souffrir mille tourments pour que son cœur soit si meurtri. Elle

m'a soigné, vêtu et nourri comme un prince. Par quelle ingratitude allais-je la remercier ? » (RC 38). A l'aide d'une aiguille accrochée à son manteau, et du fil de lumière dont celui-ci était brodé, le soldat commence à recoudre le cœur de Rouge-Crinière. Lorsque celle-ci revient au palais, prête à lui trancher la tête de son épée, le soldat lui rend son cœur, réparé : « Un fracas effroyable retentit alors. L'armure de Rouge-Crinière se fendit en deux et tomba sur le sol. Une femme d'une beauté indicible en surgit aussitôt » (RC 40). Gaël Aymon reprend ici le *topos* du conte de la métamorphose par le pouvoir de l'amour, que l'on retrouve également notamment dans *La Belle et la Bête*, de Madame Leprince de Beaumont, sans oublier les grenouilles redevenues princes.

Si l'on peut constater dans cette réécriture une inversion des stéréotypes féminins et masculins – la femme est revêtue d'une armure et possède une épée, elle fait la guerre, et porte *a priori* en elle une grande violence ; l'homme cède à la curiosité, il pleure, et c'est par la couture qu'il résout la situation (rappelons-nous la quenouille...) – c'est néanmoins grâce au soldat et à sa bonté inattendue que Rouge-Crinière est libérée de son armure, témoignant du pouvoir de l'altérité. On peut également envisager le fait que, comme la Barbe bleue, Rouge-Crinière ait donné au soldat cet interdit justement afin qu'il le transgresse. Mais contrairement au conte traditionnel, les deux personnages se sauvent mutuellement et chacun apprend de l'autre, de la cupidité à la bonté pour le soldat, de la colère à la foi en l'autre pour Rouge-Crinière.

Le personnage de Perce-Neige revêt lui aussi – nous l'avons vu – des caractéristiques *a priori* féminines, au désespoir de son père. Malheureusement pour lui, Perce-Neige – nommé ainsi par la reine qui « le trouvait aussi joli et délicat qu'une fleur des neiges » (PN 44) – ne veut en effet pas se battre, ni apprendre à faire la guerre. Pour ne pas perdre la face dans son royaume, le roi demande conseil à « sa longue épée, qui ne l'avait jamais trompée » et celle-ci lui dit d'envoyer son fils à la guerre, afin qu'il meure au combat et fasse sa fierté. Le prince est accompagné d'un capitaine qui – par compassion pour lui – le laisse s'échapper. Transi de froid et de faim, Perce-Neige découvre un arbre magique, abritant trois ogresses qui en sortent en se disputant au sujet d'un pot de lentilles gâché, celles-ci étant tombées dans les cendres. Perce-Neige pénètre chez les ogresses, et – face au

désordre qui règne dans la pièce principale – décide de ranger et de faire le ménage. Au retour des ogresses, ces dernières font la connaissance de Perce-Neige et reprennent à leur compte les propos des nains de Blanche-Neige : « Sois notre hôte. Tu tiendras cette demeure propre et rangée. Tu feras les repas, les lits, la lessive, la couture et le tricot » (PN 52). Ce à quoi le prince s'applique, avec plaisir. Toutefois, « rester au logis toute sa vie apporte rarement le bonheur. Perce-Neige avait beau être occupé du matin jusqu'au soir, il était mélancolique. Il ne pouvait s'empêcher de rêver d'une vie plus belle et de choses plus grandes » (PN 54). Les ogresses lui proposent alors de lui ramener un cadeau ; il demande une plume de vent, grâce à laquelle il envoie un message à son père, se moquant de lui, riant de l'avoir trompé. Contrairement à Blanche-Neige, à qui l'on ne pourrait rien reprocher sinon sa trop grande naïveté, c'est ici Perce-Neige seul qui est responsable des événements suivants, à savoir la colère de son père le cherchant pour le tuer de ses mains. Le prince se croit à l'abri, entouré des ogresses, oubliant que « les mots les plus durs peuvent blesser encore plus qu'une épée » (BN 58). Gaël Aymon offre donc ici un personnage plus nuancé que dans les contes traditionnels, puisqu'en dépit de toutes ses qualités, c'est sa propre vanité qui le perd. Néanmoins, ce qui prime ici, c'est – comme nous l'avons vu – le poids d'un attendu social qui pèse sur le jeune prince, et par extension le jeune garçon (et lecteur) : un homme ne doit pas être joli et délicat, mais être fort et savoir se battre. Sans être réellement dévalorisé, le fait de s'occuper *uniquement* du foyer – nous avons vu la faible proportion de femmes d'albums insérées dans une vie professionnelle gratifiante – est néanmoins considéré ici comme insuffisant, et potentielle source d'ennui. Peut-être, finalement, est-ce en réalité cet ennui, plutôt que la vanité, qui a conduit Perce-Neige à provoquer son père ?

En effet, cet enfermement imposé à Perce-Neige pour échapper à la colère paternelle n'est pas le premier. Avant de l'exiler du royaume, l'envoyant vers une mort certaine, le roi « l'enfermait dans sa chambre, espérant endurcir le caractère du jeune homme » (PN 46), ce qui conduit l'auteur à une critique féministe, de la littérature de jeunesse autant que de la société :

Seul dans son malheur, Perce-Neige attendait la princesse qui viendrait le libérer et qui saurait l'aimer. Malheureusement, les princesses avaient bien d'autres choses en tête que de quitter leur

propre chambre pour le sauver. Elles étaient trop occupées à choisir leurs robes et leurs coiffures, en attendant le prince charmant qui devait venir prendre leur cœur. *Car c'est ce qu'on leur avait toujours appris.*³³¹ Ce qui fit que Perce-Neige resta enfermé dans sa chambre, sans que personne ne songeât à l'en sortir. (PN 46)

C'est finalement une princesse en quête d'aventures qui délivrera Perce-Neige de son sort, aboutissant à leur mariage. Si le fait d'unir les personnages est on ne peut plus traditionnel – « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants... » – ce sont les conditions que s'imposent les futurs époux qui font toute la différence : « Je veux être libre de faire ce qui me plaît vraiment, et non pas ce que tu souhaiterais que je fasse », dit le prince, à quoi la princesse « prom[e]t et lui demand[e] la même chose » (PN 62).

b) Avoir le droit d'être

L'une des caractéristiques du conte traditionnel de prince et princesse est – nous l'avons vu – le mariage, et son corollaire la parentalité, comme autant de normes sociétales. Dans son article portant sur l'évolution de la famille dans les réécritures de contes, Bertrand Ferrier note à ce sujet :

Rappelons cette évidence que la base de l'intergénération est constituée par le mariage, préalable euphémistique au rapport sexuel et à la fécondation. Même lorsqu'ils renversent certains codes, les contes modernes ne reviennent pas souvent sur ce modèle, préférant s'en servir comme d'un élément suscitant des intertextes avec lesquels l'auteur jouera de manière humoristique. [...] Car, moderne ou pas, le héros de conte doit se marier. [...] En résumé, la structure de base des relations intergénérationnelles, *id est* le couple parental, est rarement mis en cause dans les contes modernisés.³³²

Or c'est justement le droit d'être et de *faire ce que l'on veut* qui – au delà d'une simple inversion des stéréotypes – traverse l'ensemble des réécritures de notre corpus, et vient donner tort à Bertrand Ferrier. En effet, *Perce-Neige et les trois ogresses* est le seul album de notre corpus à se conclure par un mariage. Celui-ci n'a d'ailleurs rien de traditionnel, puisque c'est la princesse qui est à l'initiative de l'union – « Je vais t'emmener chez mon père pour t'épouser ! » (PN 62) – et que celle-ci voyage justement autour du monde pour repousser un mariage forcé – « Le temps de l'enfance est fini pour toi. Il te faut choisir un mari et le suivre

³³¹ C'est nous qui soulignons.

³³² Bertrand Ferrier, « "Ils se remarièrent et eurent beaucoup de petits crapauds..." ... », *op. cit.*, p. 38-39.

dans son pays. [...] C'est le sort d'une fille. C'est la vie d'une femme » (PN 60). La princesse découvre lors de son voyage, qu'elle effectue déguisée en homme, « que la vie était bien plus facile depuis qu'on la prenait pour un garçon : elle était libre de courir des dangers et de s'en tirer par elle-même » (PN 61) – rappelons-nous que c'est également grimée en mendiant que la Belle éveillée parvient à ses fins, avec pour objectif dans les deux cas le contournement des règles rigides d'une société patriarcale. *Perce-Neige et les trois ogresses* est en effet la réécriture de notre corpus donnant le plus à voir l'image d'un couple « inversé », eu égard des normes sociales, ce qui trouve son point d'orgue dans l'illustration représentant le prince allongé, dans les bras de la princesse, venant d'être réveillé par son baiser (PN 63). Dans un entretien partagé avec trois autres auteur.e.s jeunesse portant sur la thématique « Peut-on tout écrire dans un livre pour enfants ? », Gaël Aymon indique d'ailleurs :

En ayant publié mes premiers manuscrits chez un éditeur engagé comme Talents Hauts, je suis de temps en temps confronté à des parents qui rejettent en bloc. La seule image du prince Perce-Neige [...], réveillé par le baiser d'une princesse, a curieusement hérissé quelques personnes.³³³

Toutefois, le mariage final, assorti – nous l'avons vu – d'une promesse de liberté partagée, ne laisse pas entrevoir pour le couple la présence d'enfants :

Il y a fort longtemps qu'on n'a plus revu le prince et la princesse. Mais on dit qu'ils vécurent heureux d'un amour sans pareil. Dans le pays du sultan, le prince fut admiré pour ses talents, sa grâce et sa beauté. Quant à la princesse, elle dirigea le royaume lorsque son père se fit trop vieux³³⁴. (PN 62)

Outre *Perce-Neige et les trois ogresses*, une deuxième réécriture se clôt non pas sur un mariage défini en tant que tel, mais néanmoins sur ce qui semble être une relation amoureuse, du moins affective, entre les deux protagonistes : *Rouge-Crinière*. En effet, alors que la guerrière, redevenue jeune femme, libère le soldat : « au lieu de cela, le soldat souhaite rester à ses côtés et Rouge-Crinière accepta bien volontiers. S'il n'est pas mort, il y est encore » (RC 40). L'illustration finale (RC 41) montre d'ailleurs les deux héros échangeant un regard tendre et apaisé. Là encore, toutefois, il n'est nulle trace d'enfants à venir...

³³³ Entretien avec France Quatromme, Gudule, Clémentine Beauvais et Gaël Aymon, publiée le 24 octobre 2012 sur le blog « La mare aux mots ». En ligne : <http://lamareauxmots.com/blog/france-quatromme-et-peut-on-tout-ecrire-dans-un-livre-pour-enfants/> [consulté le 09.07.17].

³³⁴ Cette conclusion renvoie par ailleurs au début du conte, où le roi répète sans cesse à son épouse enceinte : « Surtout, faites-moi un fils ! Car une fille ne saurait diriger le royaume après moi. » (PN 44).

La Belle éveillée se termine sur la princesse reprenant sa propre main, et donc le contrôle de son avenir ; *La Princesse et le dragon*, sur la princesse Élisabeth abandonnant d'un « tu n'es qu'un gros nul » le prince Ronald, « et finalement ils ne se marièrent pas » (PD 24) ; *Les Souliers écarlates*, sur la jeune fille se libérant de l'emprise du seigneur, et donc d'un mariage violent et malsain.

Quant au *Prince au petit pois*, cette réécriture ne se conclut pas non plus sur un mariage, mais sur la princesse proposant au troisième prince de « partir avec lui autour du monde pour y ouvrir un restaurant de spécialités aux petits pois » (PPP 16), ce que le prince « qui rêvait de devenir cuisinier, accepta avec joie » (PPP 16). Rappelons-nous que *l'incipit* du conte nous annonçait une princesse cherchant un prince : elle l'a bien trouvé, mais – à l'image de la Belle éveillée et du Prince Ardent – comme compagnon de route et ami plutôt que comme époux. La princesse offre par ailleurs au prince la libération de ce statut social dans lequel il ne s'épanouissait pas. Mais il n'est pas question de brider la princesse dans ses aventures, bien au contraire, puisque le prince lui offre son épée « pour qu'elle se défende contre les boas, les scorpions, les dragons et les sorcières maléfiques » (PPP 17). Quant à elle, elle « lui fit présent d'un livre de mille recettes aux petits pois pour qu'il lui cuisine des soupes, des galettes, des crêpes, des tiramisus... pendant très très longtemps ! » (PPP 16). Les élèves ont donc repris à leur compte la formule finale générique des contes, mais libérée de tout mariage.

Les deux derniers contes, eux, éludent cette question du mariage, en soustrayant le prince, partiellement – *Rosalie et les princesses roses* – ou totalement – *Blanche-Neige et les 77 nains*.

En effet, dans *Rosalie et les princesses roses*, la figure du prince n'apparaît que sur une double page (34-35), en aval de la décision prise par la plus vieille et sage des marraines : « Dorénavant elles [les princesses] seront ce qu'elles voudront ». Celui-ci réagit avec inquiétude à cette nouvelle et demande : « Et maintenant que décidons-nous pour les princes bleus ? ». Ce à quoi la marraine répond : « Vous pourrez vous habiller en rose ». Il apparaît ainsi que la seule contrainte jusqu'à là imposée aux « princes bleus » consistait en la

couleur des vêtements qu'ils devaient porter. Eux, en raison de leur sexe, avaient le droit de « voyager, jouer, courir et sauter », pour reprendre les verbes répétés par Rosalie. L'inquiétude du prince, en outre, soulève l'idée que davantage de liberté accordée aux princesses / filles reviendrait à moins de liberté pour les princes / garçons. Or le droit d'être des unes ne nuit pas à celui des autres, voire – pour citer Simone de Beauvoir – « se vouloir libre, c'est aussi vouloir les autres libres³³⁵ ».

Par ailleurs, la dernière double-page de l'album, sans texte, montrant une princesse dont on ne voit que le bas du corps (Rosalie ?) vêtue d'un pantalon et d'un pull multicolore, jouant avec un yoyo vert, pieds nus, ses ballerines roses posées sur le sol, vient faire écho à l'illustration de la page de titre, où la princesse portait une robe rose, un crapaud entre ses pieds chaussés des mêmes ballerines roses. Outre la transformation vestimentaire, on note donc que le mariage – symbolisé par le crapaud – est remplacé par un jouet, confirmant le statut d'enfant de la princesse, libérée de son rôle de « princesse-à-épouser ». Il n'est fait état d'aucun mariage et, s'il doit y en avoir un, nous pouvons imaginer que celui-ci relèvera d'un choix et non d'une contrainte.

Dans *Blanche-Neige et les 77 nains*, la figure du prince est totalement exclue. En effet, après que Blanche-Neige a fui la maison des nains et accepté les pommes de la sorcière, l'illustration nous montre un cercueil de verre dans les bois, entouré des nains (BN 28-29). Le texte indique : « Désormais, quelque part au fond des bois, une jeune fille appelée Blanche-Neige dort en attendant le prince charmant qui la réveillera d'un bais... », et en tournant la page pour découvrir la suite de la phrase, « ...ah, en fait, NON ! », ce qui est confirmé par l'illustration montrant une Blanche-Neige confortablement installée dans le lit, à plat ventre, une jambe pliée et remontée sortant de sous le couvre-lit, les yeux recouverts d'un masque de sommeil, un sourire sur les lèvres. Au bout du lit, elle a disposé une pancarte indiquant : « PRIÈRE de ne PAS ME RÉVEILLER Merci ». Son expérience avec les nains conduit Blanche-Neige à refuser tout prince charmant, ce qui apparaît également comme une façon de refuser la maternité. L'un des nains, quant ils se présentent tous (BN 4-5), porte d'ailleurs comme nom « Nullipare », ce terme désignant une femme n'ayant jamais

³³⁵ Simone de Beauvoir, *Pour une morale de l'ambiguïté*, Paris, Gallimard, 1947, p. 102.

accouché. Cela dénote un double niveau d'humour, qui pourrait se teinter de noir dans le regard de l'adulte, voyant en Blanche-Neige une mère ayant fait le choix d'abandonner ses enfants, dans le seul souci de tranquillité. Le fait que les nains soient néanmoins des adultes, en dépit de leur comportement, vient dédramatiser la situation. Toutefois, cette expérience éreintante et absolument non valorisante d'une forme de maternité semble clairement avoir dissuadé Blanche-Neige d'une nouvelle tentative.

Cette absence totale de référence à la maternité peut également apparaître comme une manière de rompre le carcan de la filiation, que nous avons déjà abordé, et de mettre un terme à l'immuabilité du personnage de la princesse.

Il est vrai que, au sein de notre corpus, les figures parentales, quand elles sont présentes, sont davantage tournées vers la tradition que vers la modernité. Ainsi, la figure de la reine a un rôle relativement soumis, ou limité. Dans *Rosalie et les princesses roses*, la reine a accepté son destin sans se poser de questions, et tente – dans un premier temps – de faire comprendre à sa fille que les choses sont ainsi, et qu'elle doit s'en satisfaire. Dans *La Belle éveillée*, la reine est – nous l'avons vu – condamnée à mort sur ordre de son mari – certes sous le joug de ses conseillers – pour avoir conservé, contre la volonté du roi, un bouquet de fleurs. Dans *Perce-Neige et les trois ogresses*, la reine meurt en donnant naissance à son fils, comme la mère de Blanche-Neige des Grimm – c'est elle néanmoins qui a choisi le nom de son enfant, en dépit de l'avis du roi. En outre, elle répète régulièrement à cet époux capricieux qui exige un garçon, que le bébé « sera ce qu'il sera » (PN 44). D'une certaine manière, on peut considérer que la mère vit par l'intermédiaire du jeune prince, qui a hérité d'elle sa bonté et sa tolérance, n'en déplaise au roi.

Les rois, quant à eux, sont des figures de force, globalement négatives, à l'exception du père de Rosalie, qui – tout comme la reine – est dans un principe d'acceptation de l'immuabilité, ce qui ne l'empêchera pas d'entendre les demandes de sa fille et de l'accompagner dans son cheminement. Une autre figure royale apparaît comme étant relativement ouverte : il s'agit du sultan, père de la princesse dans *Perce-Neige et les trois ogresses*. En effet, celui-ci autorise sa fille à parcourir le monde pendant un an et un jour,

avant de revenir au royaume trouver un mari : « La place d'une fille n'est pas sur les routes, mais auprès de son père ou de son mari, pensait le sultan. Mais, comme il l'aimait plus que tout, il l'avait laissée aller » (PN 60). Toutefois, si l'on voit une certaine forme de permissivité, la destinée de la princesse est claire : elle doit trouver un mari, car la place de la femme est auprès d'une figure masculine. Dans *La Belle éveillée*, si le personnage du roi n'apparaît pas comme foncièrement négatif, car essentiellement sous le joug de ses conseillers qui le manipulent, il va néanmoins jusqu'à condamner sa propre épouse à mort, et ne fait preuve d'aucun esprit critique face aux décisions de ses conseillers. C'est finalement la princesse qui, par l'intermédiaire de sa ruse, lui permettra de véritablement comprendre la situation et de se libérer de son entourage malsain. Le roi, reconnaissant ses fautes, retrouve un visage humain et accepte son destin : « Les fautes que j'ai commises ne connaîtront sans doute pas de pardon. Je te laisse sans regrets ce que j'avais promis. Tu en feras sans doute un meilleur usage que moi » (BÉ 22).

Un roi, néanmoins, reste profondément négatif tout au long du récit : le père de Perce-Neige. Tel un enfant capricieux, celui-ci bombe le torse et frappe du talon chaque fois qu'on le contredit, ne supportant aucune objection. Le rejet de ce fils qui ne correspond pas aux autres normes attendues va jusqu'à l'infanticide, d'abord de façon indirecte, en l'envoyant à la guerre sans armure ni entraînement, puis de sa propre main – ou du moins de sa propre voix – en proférant les paroles de haine qui plongent Perce-Neige dans un état proche de la mort. Face aux ogresses arrivant devant leur arbre, le roi, à nouveau, bombe le torse et frappe du talon, « mais il ne f[a]it peur à personne. En un instant, les ogresses l'avaient dévoré » (PN 58). Ce sont donc – ironiquement – des personnages féminins qui viendront à bout du tyran.

Dans l'article du *Français aujourd'hui*³³⁶ consacré à son mémoire de Master « Littérature de jeunesse : formations aux métiers du livre et de la lecture pour jeunes publics », Nathalie Magnan-Rahimi évoque cette question de la figure parentale dans les ouvrages ouvertement antisexistes. Elle présente les résultats de ses recherches consacrées à un corpus de romans de fiction, constitué de titres très récents issus de collections

³³⁶ Nathalie Magnan-Rahimi, « Publier une littérature de jeunesse pour promouvoir l'égalité : une tâche complexe », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°193, juin 2016, p. 51-54.

« premières lectures » des éditions Talents Hauts et se déroulant en milieu scolaire, qu'elle a analysés sous le prisme du genre, notamment dans les relations enfants/adultes. La chercheuse note :

Les clivages genrés ne so[nt] paradoxalement pas portés par la posture et le discours des personnages enfantins, mais par ceux des adultes. [...] si les deux parents semblent fortement investis dans leur rôle éducatif, c'est toujours la mère qui, finalement, comprend, aide et accompagne l'enfant. Ce sont les pères qui s'opposent et qui, de façon évidente, portent les stéréotypes ou les préjugés sexistes.³³⁷

Cela amène la chercheuse à conclure en proposant comme « piste à envisager pour tenter de faire évoluer les textes au regard de la question du genre » de « garder à l'esprit que les adultes, même s'ils sont en papier, restent des modèles !³³⁸ ».

Mais peut-être pouvons-nous voir dans ces récits le *droit* offert aux personnages enfants ou adolescents, et donc au à la jeune lecteur.trice, de s'émanciper des figures parentales, voire de s'y opposer pour – à l'image de Rosalie, Perce-Neige, ou de la Belle éveillée – défendre leurs valeurs et leur personnalité propre contre la pression sociale ? Car c'est bien par le *droit d'être* que passe l'égalité fille-garçon, le droit de s'écarter des modèles sociaux, et de faire non ce qui est dicté par ceux-ci mais par ses goûts et envies propres. Il ne s'agit donc pas tant d'inverser les stéréotypes, que – pour reprendre les termes de la fiche pédagogique de *Rosalie et les princesses roses*, proposée sur le site de Talents Hauts³³⁹ – « d'ouvrir le champ des possibles aux deux sexes afin de leur donner les mêmes chances ultérieurement ».

Les élèves de CP-CE1 d'Hélène Rochman semblent d'ailleurs avoir assimilé cette idée puisqu'ils présentent un couple royal sensiblement éloigné des conventions : le père accepte parfaitement que sa fille fasse le tour de monde plutôt que de se marier ; quant à la mère, si elle n'est pas présente durant le récit, c'est tout simplement parce qu'« elle est partie skier » (PPP 11). La valorisation de l'émancipation dépasse donc le cadre des jeunes

³³⁷ *Ibid.*, p. 53.

³³⁸ *Ibid.*, p. 54.

³³⁹ http://www.talentshauts.com/thpdfs/FP_ROSALIE.pdf [consulté le 09.07.17]

héros et s'étend à l'ensemble des générations, comme autant de symboles d'une acceptation plus naturelle de l'égalité entre féminin et masculin.

Ce que les albums de notre corpus ne nous disent pas, toutefois – et c'est le reproche qui est fait par Nelly Chabrol-Gagne – c'est le *droit* pour nos héros et héroïnes de s'extraire justement de ce carcan binaire féminin/masculin, de se construire une identité propre sur le plan sexuel. Il est à noter néanmoins que deux de nos princesses – la Belle éveillée et Rosalie – semblent n'avoir que faire du mariage, et l'on pourrait y voir, par extension, un refus de la norme hétérosexuelle.

La question de la littérature de jeunesse comme vecteur de l'égalité fille-garçon à l'école primaire apparaît comme véritablement complexe, dans la mesure où elle convoque différents champs présentant des enjeux et des objectifs qui leur sont propres : le champ social, dans une démarche humaniste et citoyenne, qui rejoint en ce sens le champ scolaire, au sens large de lieu de socialisation, se recentre sur celui de la didactique du français, qui lui-même prend appui sur une production éditoriale répondant de manière globale à trois principes qui peinent parfois à cohabiter, l'un étant littéraire, l'autre engagé socialement, le troisième commercial. Nous assistons d'ailleurs depuis la fin du XX^e siècle, en dépit des évolutions sociétales et éditoriales notées, à la résurgence parallèle de collections explicitement pour filles ou pour garçons, dans une logique purement économique, relevant d'une problématique d'éditeur et non plus d'auteur – il s'agit de répondre à une *demande*, et non plus de proposer une *offre*. En effet, si l'école est un lieu de socialisation qui défend certaines valeurs, n'oublions pas que la maison reste le *premier lieu* de l'enfant, au sens sociologique du terme, où se créent parfois des crispations entre ces valeurs et celles portées par sa famille.

Pourtant, « parce qu'elle permet de vivre par procuration et donne une place importante aux émotions³⁴⁰ », la littérature de jeunesse peut apparaître comme un instrument privilégié d'un travail en faveur de l'égalité des sexes à l'école, « un vecteur pour apporter des réponses à des questions qu'ils et elles [les élèves] se posent sans toujours oser les énoncer, et un moyen de développer chez elles et eux le goût pour la littérature³⁴¹ ». C'est le cas des réécritures de contes de notre corpus, *a fortiori* lorsque les œuvres qui le composent sont envisagées en écho avec d'autres, notamment – mais pas seulement – leurs hypotextes. Elles présentent en effet des personnages, féminins comme masculins, se faisant libres de leurs choix et de leur vie – parfois accompagné.e.s dans leurs quêtes, mais pour beaucoup seul.e.s – comme autant de supports d'identification accordant à chacun le droit d'être, quand ce n'est celui de se révolter contre une pression sociale qui enferme chacun et chacune dans son sexe. Or, quand chacun.e est libre, tous et toutes sont à égalité.

Ce dont il est véritablement question, finalement, c'est de la *médiation* proposée par l'enseignant.e. En s'appuyant sur les outils mis à disposition par l'Éducation Nationale mais également dans d'autres cadres – associatif ou éditorial, puisque l'on a vu qu'une maison d'édition comme Talents Hauts réalisait des documents pédagogiques, à titre d'exemples – il.elle peut proposer à ses élèves des travaux de lecture et d'écriture mêlant problématiques littéraires et citoyennes, en tentant d'éviter les nombreux écueils qui émergent dès lors que l'on aborde une « question socialement vive³⁴² », pour reprendre l'expression utilisée par Ana Dias-Chiaruttini. Celle-ci, ayant également travaillé sur un corpus d'albums antisexistes, explique : « L'enseignement de l'égalité serait un effet des lectures proposées mais ne constitue pas une finalité affichée et encore moins un objectif visé. C'est un contenu d'enseignement implicite³⁴³ ». Ainsi, l'expérience du sensible serait un moyen d'aborder de façon non-frontale cette « question socialement vive ». Ana Dias-Chiaruttini rejoint en ce sens Marion Coste, considérant la littérature comme un outil de

³⁴⁰ Gaël Pasquier, « Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire... », *op. cit.*, p. 179.

³⁴¹ Gaël Pasquier, Cendrine Marro, Laurence Breton, « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire... », *op. cit.*, p. 106.

³⁴² Ana Dias Chiaruttini, « Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés », dans *Repères*, n°51, 2015, p.35-54. En ligne : <https://reperes.revues.org/884> [consulté le 03.08.17].

³⁴³ *Ibid.*

médiation : il ne s'agit pas de « transmettre des valeurs aux élèves mais plutôt de former leur esprit critique et de leur donner les outils pour se forger un système de valeurs nuancé et personnel³⁴⁴ ». Le texte littéraire propose, ouvre des possibles, questionne ses lecteurs.trices, mais ce sont toujours ces dernier.e.s qui apportent une réponse, font évoluer – ou non – leur système de valeurs. La réflexion commune, dans le cadre de la classe, participe par ailleurs de cette possible évolution, en confrontant les points de vue, en se faisant le terreau d'un débat qui ne trouverait peut-être pas sa place ailleurs. C'est ensemble, grâce à l'accompagnement de leur enseignant.e, que « les enfants réussissent à mettre au jour des rapports de pouvoir dont la perception se complexifie au fur et à mesure des échanges³⁴⁵ ».

La réception, dans ce cadre précis de l'éducation à l'égalité *via* la lecture et l'écriture de conte, est notamment le produit de la compréhension des stéréotypes genrés socialement partagés, et leur interprétation. Les réécritures de contes publiées aux éditions Talents Hauts, en déconstruisant ces stéréotypes de genre pour donner à chacun et chacune le *droit d'être* offrent aux élèves, accompagné.e.s par leur enseignant.e, la possibilité à la fois de construire la « culture commune » défendue par l'Éducation Nationale, mais aussi – dans une posture littéraire comme sociale – de réinterroger ces stéréotypes en les mettant en tension avec leur contexte d'apprentissage et les valeurs *officiellement* déployées par la société française de ce début du XXI^e siècle.

D'autres perspectives restent désormais à envisager, à tous les niveaux de scolarité de l'enfant. L'histoire littéraire, par exemple, « parce qu'elle est à l'origine de nos connaissances sur la littérature, parce qu'elle détermine les formes et les contenus de ce qui s'enseigne et se transmet, [...] mérite l'attention de tous ceux et celles qui entendent penser le "genre" et ses conséquences dans le domaine de la création littéraire³⁴⁶ ». Il s'agirait alors de mieux prendre en compte, collectivement et individuellement, les œuvres de femmes

³⁴⁴ Marion Coste, « De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : la littérature et l'égalité fille-garçon », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°197, juin 2017, p. 109-118.

³⁴⁵ Gaël Pasquier, Cendrine Marro, Laurence Breton, « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire... », *op. cit.*

³⁴⁶ Martine Reid, « L'histoire littéraire au prisme du "genre" », dans *Le Français aujourd'hui*, Viviane Youx (sous la dir. de), n°193, juin 2016, p. 31.

dans les programmes de littérature, et ainsi modifier les repères, renouveler les références et opérer par là même plus en profondeur, sans pour autant réduire l'approche genrée de la littérature à la représentation de la question féminine, au risque d'une victimisation de la femme et de son enfermement dans le seul rapport masculin/féminin. Le champ des possibles reste donc vaste pour que les valeurs continuent de faire véritablement *actes*, sans que soit négligé pour autant l'enjeu littéraire.

Bibliographie

▪ *Corpus : réécritures de contes au format album publiées chez Talents Hauts*

MUNSCH, Robert (aut.), MARTSHENKO, Michael (ill.), *La Princesse et le dragon* [1980 : 1^{re} éd. américaine], Paris, Talents Hauts, 2005.

AYMON, Gaël (aut.), BOURGEON, François, (ill.), *La Belle éveillée*, dans *Contes d'un autre genre*, Paris, Talents Hauts, 2011.

AYMON, Gaël (aut.), SERPRIX, Sylvie (ill.), *Rouge-Crinière*, dans *Contes d'un autre genre*, Paris, Talents Hauts, 2011.

AYMON, Gaël (aut.), NILLE, Peggy (ill.), *Perce-Neige et les trois ogresses*, dans *Contes d'un autre genre*, Paris, Talents Hauts, 2011.

DIAZ REQUERA, Raquel, *Rosalie et les princesses roses* [2010 : 1^{re} éd. espagnole], Paris, Talents Hauts, 2011.

AYMON, Gaël (aut.), RIBARD, Nancy (ill.), *Les souliers écarlates*, Paris, Talents Hauts, 2012.

CALI, Davide (aut.), BARBANÈGRE, Raphaëlle (ill.), *Blanche-Neige et les 77 nains*, Paris, Talents Hauts, 2016.

▪ *Corpus secondaire*

➤ Contes traditionnels

ANDERSEN, Hans Christian, *Œuvres* [1832 à 1842 : 1^{re} éd. danoise des *Contes pour enfants*], Paris, Gallimard (coll. « Bibliothèque de la Pléiade »), 1992-1995.

GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhelm, *Contes* [1812 et 1815 : 1^{re} éd. allemande des *Contes de l'enfance et foyer*], Paris, Flammarion (coll. « Grand format »), 1967.

PERRAULT, Charles, *Contes* [1697 : 1^{re} éd. des *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités. Les Contes de ma mère l'Oye*], Paris, Gallimard (coll. « Folio classique »), 1999.

➤ Autres réécritures de contes au format album publiées chez Talents Hauts

AYMON, Gaël (aut.), RIOLAND, Lucie (ill.), *Le Fils des géants*, Paris, Talents Hauts, 2013.

Classe gagnante du concours Lire Égaux 2015 (aut.), L., Fred (ill.), *Le Prince au petit pois*, Paris, Talents Hauts, 2016.

▪ Travaux critiques sur les contes traditionnels et/ou les réécritures de contes

BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées* [1976], Paris, Pocket, 1999.

CONNAN-PINTADO, Christiane, *Lire des contes détournés à l'école. À partir des Contes de Perrault*, Paris, Hatier (coll. « Hatier Pédagogie »), 2009.

CONNAN-PINTADO, Christiane, TAUVERON, Catherine (sous la dir. de), *Fortune des Contes des Grimm en France. Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2013.

ESCOLA, Marc, *Contes de Charles Perrault*, Paris, Gallimard (coll. « Foliothèque »), 2005.

FERRIER, Bertrand, « "Ils se remarièrent et eurent beaucoup de petits crapauds..." Réécritures de la famille dans les contes modernes à destination des jeunes lecteurs », *D'un conte à l'autre, d'une génération à l'autre*, D'HUMIÈRES, Catherine (sous la dir. de), Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2008, p. 25-41.

GÉLINAS, Gérard, *Enquête sur les Contes de Perrault*, Paris, Imago, 2004.

JAN, Isabelle, *Andersen et ses contes. Essai suivi de cinq contes*, Paris, Aubier Montaigne, 1977.

PERROT, Jean, *Tricentenaire Charles Perrault : les grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire*, Paris, In Press (coll. « Lectures d'enfance »), 1998.

PROPP, Vladimir, *Morphologie du conte* [1928 : 1^{re} éd. soviétique], Paris, Gallimard, 1970.

ROBERT, Raymonde, *Le conte de fées littéraire en France de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle* (2^{ème} édition) [1982], Paris, Honoré Champion, 2002.

SERMAIN, Jean-Paul, *Le conte de fées : du classicisme aux Lumières*, Paris, Desjonquères (coll. « L'esprit des lettres »), 2005.

VIGNARD, Anne, « Écritures et réécritures de textes patrimoniaux tels que les contes dans les albums de littérature de jeunesse : transmission ou trahison ? », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, France, 2012.

URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766183/document> [consulté le 17.09.17]

▪ *Travaux critiques sur la question du genre en littérature de jeunesse*

BIREN, Aude, « Genre, clichés, stéréotypes : la parole donnée aux enfants », *Le Français aujourd'hui*, n°193, juin 2016, p. 87-96.

BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* 2/2002 (n° 57), p. 261-292.

URL : www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm [consulté le 22.05.16]

BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, PANISSAL Nathalie, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés* 1/2009 (n° 21), p. 107-129.

URL : www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2009-1-page-107.htm [consulté le 22.05.16]

BRUNO, Pierre et BUTLEN, Max (sous la dir. de), *Genre, sexisme et féminisme, Le Français aujourd'hui*, n°163, décembre 2008.

BRUNO Pierre et MONGENOT, Christiane, « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ? », *Le Français aujourd'hui*, n°193, juin 2016, p.63-76.

CHABROL-GAGNE, Nelly, *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*, Le Puy en Velay, L'atelier du poisson soluble, 2011.

CONNAN-PINTADO, Christiane et BÉHOTÉGUY, Gilles (sous la dir. de), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.

COSTE, Marion, « De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : la littérature et l'égalité fille-garçon », *Le Français aujourd'hui*, n°197, juin 2017, p. 109-118.

ÉRARD, Carine, MANUELIAN, Marie, « Le "sexisme" dans la littérature de jeunesse : des questions de définition et de socialisation aux enjeux d'éducation », *Nous voulons lire*, n°198, décembre 2013 – janvier 2014, p. 14-18.

GIANINI BELOTTI, Elena, *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des Femmes, 1974.

MAGNAN-RAHIMI, Nathalie, « Publier une littérature de jeunesse pour promouvoir l'égalité : une tâche complexe », *Le Français aujourd'hui*, n°193, juin 2016, p. 99-103, p. 51-54.

MANUELIAN, Marie, « « Littérature pour la jeunesse non sexiste : création, militantisme ou opportunisme ? », *Le Français aujourd'hui*, n°193, juin 2016, p. 99-103, p. 47-50.

PASQUIER, Gaël, « Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire : quelle place pour les garçons ? », *Pour en finir avec la fabrique de garçons. Volume 1, À l'école*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014, p. 161-184.

PASQUIER, Gaël, MARRO, Cendrine, BRETON, Laurence, « Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire », *Le Français aujourd'hui*, n°193, juin 2016, p. 99-103.

POULOU, Bernadette (sous la dir. de), *Faire face au sexisme, Nous voulons lire*, n°198, décembre 2013 – janvier 2014.

VON STOCKAR-BRIDEL, Denise, « Féministe ou féminin : approche sociologique et artistique de la problématique des genres », *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (sous la dir. de), Paris, Gallimard Jeunesse, 2015, p. 187-198.

▪ *Ouvrages sur la notion de lecture littéraire*

PICARD, Michel, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Les Éditions de Minuit (coll. « Critique »), 1986.

TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*, Paris, Hatier (coll. « Hatier pédagogie »), 2002.

▪ *Articles sur la notion d'écriture littéraire*

BUCHETON, Dominique, BAUTIER, Élisabeth, « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », dans *Le Français aujourd'hui*, n°113, mars 1996, p. 24-32.

HOUDART-MÉROT, Violaine, « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », *Le Français aujourd'hui*, n°153, juin 2006, p. 25-32.

TAUVERON, Catherine, « Le texte singulier de l'élève ou la question de sujet scripteur », *Le Français aujourd'hui*, n°157, juin 2007, p. 75-82.

▪ *Ouvrages sur le genre de l'album*

VAN DER LINDEN, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy en Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006.

VAN DER LINDEN, Sophie, *Album[s]*, Conflans-Sainte-Honorine, De Facto, 2013.

▪ *Travaux critiques sur des notions ou procédés littéraires*

➤ L'intertextualité

GENETTE, Gérard, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

➤ La parodie

SANGSUE Daniel, *La parodie*, Paris, Hachette (coll. « Concours littéraires »), 1994.

SANGSUE Daniel, *La relation parodique*, Paris, José Corti (coll. « Les essais »), 2007.

➤ Le stéréotype

AMOSSY, Ruth, HERSCHBERG PIERROT, Anne, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société* (3^{ème} édition) [1997], Paris, Armand Collin, 2011.

BUTLEN, Max, « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », *Le Français aujourd'hui*, n°149, juin 2005, p. 45-53.

DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, P.I.E P. Lang (coll. « Théo'crit », n°1), 2010.

Annexe :

Présentation du corpus



Aut. : **Robert Munsch**
 Ill. : **Michael Martshenko**
 Publié en : **2005**

Titre original : ***The Paperbag Princess*** [1980]

Intrigue : Un dragon brûle le château de la princesse Élisabeth et kidnappe le prince Ronald, qu'elle doit épouser. Pour le délivrer, la princesse vainc le dragon par la ruse. Ronald, toutefois, rejette Élisabeth car celle-ci, vêtue d'une robe de papier après l'incendie qui a ravagé son château, ne ressemble plus à une « vraie princesse ». Élisabeth décide alors de ne pas épouser Ronald et part seule.

Hypotextes : Réécriture parodique d'un archétype – la princesse prisonnière dans une tour, attendant que le prince la délivre – pouvant évoquer des contes tels que *Raiponce*, *Les Deux frères* ou *Les Quatre frères habiles* des Grimm.



Titre : ***La Belle éveillée***

Aut. : **Gaël Aymon**
 Ill. : **François Bourgeon**
 Publié en : **2011**

Intrigue : Une reine, peinant à avoir un enfant, donne finalement naissance à une petite fille. Les conseillers du roi lui assurent qu'une malédiction pèse sur la princesse, qui tombera dans un profond sommeil avant l'âge de quinze ans après s'être piqué le doigt à une rose, et que seul le baiser d'un prince la réveillera. Sept fées apparaissent alors, donnant à la princesse un ensemble de qualités ainsi qu'un sommeil exécrable. À l'adolescence, la jeune fille se pique effectivement le doigt à une rose, que la reine avait cachée en dépit des ordres du roi. Le couple royal quitte alors le château avec les conseillers et le roi promet la main de sa fille au prince qui la réveillera. Une semaine après, la princesse se réveille seule, sort du château et rencontre un prince venu la sauver. Celui-ci lui apprend que sa mère a été condamnée à mort pour avoir conservé la rose. La Belle part retrouver ses parents pour sauver sa mère et – grâce à une ruse – obtient de son père le droit de « garder sa main ».

Hypotexte : Réécriture parodique de *La Belle au bois dormant*, mélangeant les deux versions de Perrault et des Grimm.



Titre : **Rouge-Crinière**

Aut. : **Gaël Aymon**

Ill. : **Sylvie Serprix**

Publié en : **2011**

Intrigue : Un soldat, accueilli par une guerrière vêtue d'une armure et d'un casque – Rouge-Crinière – peut se rendre dans l'ensemble des pièces de son palais, à l'exception d'une petite chapelle, sous peine de trouver la mort. Or, le soldat cherche le cœur de la guerrière afin de l'anéantir et celui-ci est justement caché dans la chapelle. Il s'y rend donc pour trouver le cœur et le détruire puis, rongé par le remord de s'attaquer ainsi à celle qui l'a accueilli, il décide finalement de recoudre le cœur particulièrement meurtri de la jeune femme. Rouge-Crinière le surprend et veut le tuer pour avoir désobéi. Le soldat lui tend alors son cœur qu'il a recousu, ce qui a pour conséquence de fendre l'armure de la guerrière et de la libérer de sa violence et de sa haine.

Hypotexte : Réécriture-réappropriation de *La Barbe bleue*, de Perrault.



Titre : **Perce-Neige
et les trois ogresses**

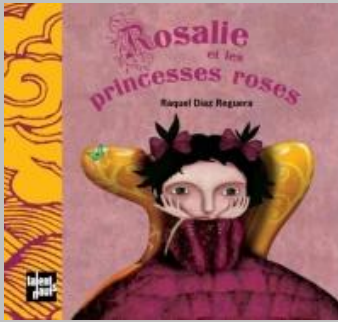
Aut. : **Gaël Aymon**

Ill. : **Peggy Nille**

Publié en : **2011**

Intrigue : Une reine donne naissance à un petit garçon – Perce-Neige – ainsi nommé en raison de sa délicatesse, et meurt en couches. L'enfant est élevé par le roi, qui veut en faire un guerrier, or Perce-Neige est un garçon doux et aimable qui refuse de se battre. Le roi, qui a honte de ce fils différent de ce qu'il espérait, le condamne à mort en l'envoyant combattre sans armure. Sauvé par un capitaine, Perce-Neige est accueilli par trois ogresses, chez lesquels il s'occupe du ménage et de la cuisine en échange du gîte. Le jeune homme finit par se lasser de ce quotidien et – par vanité autant que par ennui – adresse un message à son père lui indiquant qu'il lui a échappé. Le roi décide alors de tuer son fils de ses propres mains, mais la porte de la maison des ogresses est magique et le roi ne peut la franchir. Il dit alors à son fils qu'il ne sera jamais un homme, ce qui blesse Perce-Neige au point de le plonger dans un sommeil proche de la mort. Les ogresses tuent le roi. Quant à Perce-Neige, il est réveillé par le baiser de la fille d'un sultan, qui parcourt le monde afin d'échapper à un mariage forcé dans son royaume. Tous deux se marient en se promettant de se laisser libres l'un et l'autre de leurs choix.

Hypotexte : Réécriture-réappropriation de *Blanche-Neige*, des Grimm.

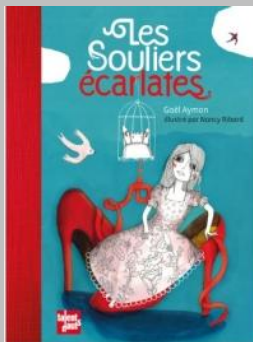


Aut. / Ill. : **Raquel Diaz Requena**
Publié en : **2011**

Titre original : *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* [2010]

Intrigue : Rosalie est une jeune princesse que son statut condamne à la passivité : elle n'a pas le droit de vivre des aventures et doit impérativement être vêtue de rose, comme sa mère et toutes les reines avant elle. Rosalie va alors chercher à s'affranchir de ce carcan en interrogeant tout le royaume avec l'objectif de convaincre chacun, roi, reine, fée et conseillers, qu'elle est avant tout une enfant et a de ce fait le droit d'être libre de s'amuser, de découvrir le monde... et de quitter sa robe rose.

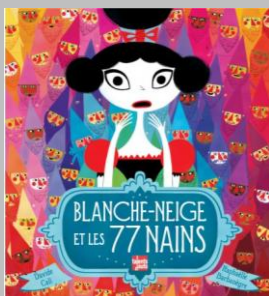
Hypotexte : Réécriture-réappropriation de l'archétype de la princesse passive et fragile. Allusions à *La Princesse au petit pois* d'Andersen et au *Roi Grenouille* des Grimm.



Aut. : **Gaël Aymon**
Ill. : **Nancy Ribard**
Publié en : **2012**

Intrigue : Un seigneur a épousé une jeune fille, belle et fragile, qu'il maltraite, si bien qu'elle se transforme peu à peu en poupée. Heureusement, des souliers rouges lui permettent de s'évader dans un monde magique, où elle peut danser et ainsi redevenir elle-même. Quand le seigneur découvre les échappées de la jeune fille, qui choisit alors de lui tenir tête, sa colère est telle qu'il se frappe lui-même, se brisant le buste et disparaissant à tout jamais.

Hypotexte : Réécriture-réappropriation convoquant plusieurs contes : *La Barbe bleue* de Perrault, *La Princesse au petit pois* et *Les souliers rouges* d'Andersen, et *Le Bal des princesses* des frères Grimm.



Aut. : **Davide Cali**
Ill. : **Raphaëlle Barbanègre**
Publié en : **2016**

Intrigue : Fuyant la sorcière, Blanche-Neige trouve refuge dans une maison où vivent 77 nains, qui l'invitent à rester chez eux, à condition qu'elle s'occupe du ménage. Vivre avec 77 nains n'est pas de tout repos et Blanche-Neige, épuisée, finit par croquer avec plaisir la pomme de la sorcière pour pouvoir – enfin – dormir en paix.

Hypotexte : Réécriture parodique de *Blanche-Neige* des Grimm.

Table des matières

Introduction.....	6
I. Contes et contextes : réinterroger les stéréotypes de genre à l'école primaire	13
I-1. La réception du conte à l'école : entre tradition et réécritures contemporaines	13
a) La place du conte à l'école	13
b) Les <i>topoi</i> à l'œuvre dans le conte	25
I-2. La société évolue, le conte évolue ?	34
a) Les contes ne sont en rien « hors du temps »	34
b) Quel déplacement des enjeux dans les réécritures de conte chez Talents Hauts ?	43
II. Vers une égalité fille-garçon ? Réception et réécriture de contes antisexistes à l'école	51
II-1. <i>Quid</i> du sexisme dans la littérature de jeunesse ?	52
a) Talents Hauts : un contexte éditorial déterminant	52
b) Le sexisme au programme ? Un double-enjeu social et littéraire	61
II-2. Le cadre de l'Éducation Nationale	69
a) Limites de la théorie et mises en pratique	69
b) Des pistes didactiques pour aller au-delà des stéréotypes	79
III. Le prisme du genre pour penser l'égalité fille-garçon dans la littérature de jeunesse à l'école	88
III -1. Être une <i>vraie</i> princesse ?	88
a) Les caractéristiques du féminin	88
b) Le passage à l'action	95
III-2. Un détournement des valeurs ?	102
a) Quelle place pour le masculin ?	103
b) Avoir le droit d'être	110
Conclusion	117
Bibliographie	121
Annexe : Présentation du corpus	128
<i>La Princesse et le dragon</i>	128
<i>La Belle éveillée</i>	128

<i>Rouge-Crinrière</i>	129
<i>Perce-Neige et les trois ogresses</i>	129
<i>Rosalie et les princesses roses</i>	130
<i>Les Souliers écarlates</i>	130
<i>Blanche-Neige et les 77 nains</i>	130