



HAL
open science

Déconstruire les stéréotypes de genre à partir de contes

Morgane Veiga

► **To cite this version:**

Morgane Veiga. Déconstruire les stéréotypes de genre à partir de contes. Education. 2020. dumas-03136384

HAL Id: dumas-03136384

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03136384>

Submitted on 9 Feb 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.



Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Déconstruire les stéréotypes de genre à partir de contes

Présenté par Morgane Veiga

Mémoire de M2 encadré par Martine Pons

Table des matières

1	Introduction	1
2	Du genre au conte	1
2.1	Définitions de termes.....	1
2.1.1	Distinguer sexe et genre	2
2.1.2	Les assignations de genre	2
2.1.3	Qu'est-ce qu'un stéréotype ?	3
2.2	L'évolution du statut des femmes au sein de notre société : d'hier à aujourd'hui.....	3
2.2.1	Un sujet d'Epoque : comment les femmes se sont faites une place dans une société réservée aux hommes.....	3
2.2.2	Et aujourd'hui, quelle place pour les femmes en France ?.....	4
2.3	Les filles et les garçons à l'école.....	5
2.3.1	Historiquement.....	5
2.4	Les volontés ministérielles d'aujourd'hui	6
2.4.1	Des écarts qui persistent entre filles et garçons à l'école	6
2.4.2	Agir sur les stéréotypes de genre dès l'enfance	8
2.5	Usage pédagogique du conte à l'école	9
2.5.1	Définir le conte.....	9
2.5.2	La place du conte à l'école : pourquoi ?.....	10
2.5.3	Ce que le conte classique véhicule de la place de la femme dans la société	12
3	Problématique.....	13
4	Présentation du contexte du dispositif	14
4.1	Les participants à l'étude	14
4.2	La mise en œuvre matérielle	14
4.3	La collecte des données	15
4.4	Les choix temporels.....	16
4.5	Les séances.....	16

4.6	Le traitement des données.....	19
5	Les résultats.....	19
5.1	Résultats du questionnaire initial.....	19
5.1.1	Les traits de caractère des personnages.....	20
5.2	Résultats des séances.....	21
5.2.1	Des activités selon le genre ?.....	21
5.2.2	Les traits de caractère des personnages.....	22
5.2.1	L’impact du sexe des personnages sur les représentations des élèves.....	23
5.3	Résultats du questionnaire final.....	25
5.3.1	Réponses générales.....	25
5.3.2	Activités des personnages.....	26
5.3.3	Les traits de caractère des personnages.....	27
6	Discussion.....	27
6.1	Recontextualisation.....	27
6.2	Mise en regard des résultats face aux hypothèses exposées.....	27
6.2.1	Hypothèse 1 : Les élèves ont déjà intégré des stéréotypes de genre.....	27
6.2.2	Hypothèse 2 : Analyser les activités des personnages de contes pour faire démentir les stéréotypes.....	28
6.2.3	Hypothèse 3 : une description fine des personnages pour réfuter les assignations de genre.....	28
6.2.4	Une perspective supplémentaire : l’aspect historique.....	30
6.3	Limites et perspectives.....	30
6.3.1	Limites de cette étude et perspectives d’amélioration.....	30
6.3.2	Ma pratique professionnelle.....	32
7	Bibliographie.....	33
8	Annexes.....	I

1 Introduction

Cette étude s'inscrit principalement dans le cadre de l'enseignement moral et civique mais aussi inévitablement en français par le biais de l'écriture, la lecture, la compréhension et le lexique. A travers ces disciplines, cette recherche questionne le genre par l'utilisation du conte traditionnel et détourné auprès d'élèves en classe de CM1 – CM2.

Cette problématique paraît intéressante dans cet établissement car elle s'inscrit parfaitement dans le projet d'école qui est le conte. Celui-ci étant étudié depuis plusieurs années, les élèves en ont acquis un répertoire étayé. Cette étude vient compléter cette liste grâce aux contes détournés ; plus rarement étudiés à l'école. Ceux-ci vont permettre un nouvel angle de vue pour aborder une question d'actualité, à savoir la place des hommes et des femmes dans la société. Les femmes ont progressivement réussi à se faire une place plus enviable dans un monde gouverné par le patriarcat. Afin de progresser dans cet axe, l'éducation nationale a choisi de sensibiliser les élèves dès leur plus jeune âge à l'égalité des sexes. Ceci dans l'idée que l'école est le lieu de formation des citoyens de demain et qu'elle peut alors outiller les élèves pour construire un monde plus égalitaire. L'enjeu majeur de cette étude est donc d'instruire et de montrer un modèle en faveur de la parité. On peut ajouter qu'à l'heure actuelle, le genre est beaucoup questionné car il permet de s'identifier sexuellement. Il paraît donc important d'aborder ce sujet avec des élèves de cycle trois car ils sont à un âge clé de leur construction identitaire. Ils se questionnent et l'école va leur permettre de trouver des réponses et de construire leur opinion.

Afin de répondre à cette question, j'exposerai dans un premier temps des connaissances autour du genre et du conte pour arriver à la pertinence de cette problématique et les quelques hypothèses avancées autour de celle-ci. Puis, je présenterai le contexte du dispositif mis en place. Ensuite, je dévoilerai les résultats obtenus à cette étude. Enfin, je vérifierai si mes résultats permettent de valider les hypothèses émises ainsi que les limites et perspectives de cette étude à travers la discussion et la conclusion.

2 Du genre au conte

2.1 Définitions de termes

Dans un premier temps, il semble pertinent de définir quelques termes clés de ce sujet.

2.1.1 Distinguer sexe et genre

Tout d'abord, distinguons sexe et genre. Selon le Larousse en ligne, le sexe se résume au « caractère physique permanent de l'individu humain, animal ou végétal, permettant de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles »¹. Le sexe est donc un atout physique qui résulte de la nature. Quant au genre, il s'agirait, d'après la sociologie, de la « dimension identitaire, historique, culturelle et symbolique de l'appartenance biologique au sexe masculin ou féminin »² (Larousse en ligne). Le genre serait alors ce qui permet à l'individu d'adhérer à son sexe, notamment par les relations sociales. Christine Morin-Messabel et Muriel Salle expliquent que le genre est victime d'un usage abusif (2013). Elles invitent à repenser la notion à partir de la définition de l'UNESCO « « [le genre] se réfère aux différences et aux relations sociales entre les hommes et les femmes. » (2018, p. 21) ». Par cette définition, c'est l'aspect culturel plus que biologique qui est appuyé. Naïma Anka Idrissi, Fanny Gallot et Gaël Pasquier (2018, p.11) expliquent que le genre « permet de comprendre la manière dont la vie sociale est structurée, dans une opposition fondamentale entre ce qui est considéré comme féminin et masculin. ». Le genre serait donc un axe pour interpréter son environnement.

2.1.2 Les assignations de genre

Selon le genre, la société a des attentes particulières envers les individus : c'est ce qu'on appelle des assignations de genre. Béatrice Damian-Gaillard, Sandy Montañola et Aurélie Olivesi (2014, p. 13) expliquent dans leur ouvrage : « L'action d'assigner consiste à attribuer à une personne une place, une fonction, un rôle, et plus particulièrement, attendre qu'elle le performe en se conformant aux attentes sociales construites autour des identités de genre, selon qu'elle est perçue comme étant un homme ou une femme. Complexe, cette notion renvoie aux normes et engage des systèmes de croyances et de représentations touchant aux définitions des féminin(s) et masculin(s). Ces éléments se transmettent au sein de différentes instances (familiales, professionnelles, médiatiques, etc.), et forment des « héritages sexués » (Lahire), composés d'une pluralité de dispositions – au sens de manières d'agir, de penser –, incorporées tout au long de la vie, qui peuvent parfois entrer en contradiction selon les contextes ou les domaines mobilisés lors des interactions sociales. ».

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sexe/72458?q=sexe#71649>

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604>

2.1.3 Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Cette notion d'assignation nous amène inévitablement à aborder celle de stéréotype. En effet, les stéréotypes sont les « croyances que possède l'individu par rapport aux caractéristiques des membres d'un groupe donné » (Guimond, cité par Morin-Messabel et Salle, 2013, p. 32). Le terme « croyance » est également utilisé par d'autres auteurs pour définir le stéréotype (Delouée et Légal, 2015 ; Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996). Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouée expliquent que « Les stéréotypes sont généralement socialement partagés en ce sens qu'ils sont véhiculés et entretenus par l'environnement social » (2015, p. 9). Ces derniers différencient le stéréotype, qui peut être positif, du préjugé plus négatif. Finalement, les stéréotypes seraient des croyances partagées dans un groupe et à différencier du préjugé qui serait plus péjoratif.

2.2 L'évolution du statut des femmes au sein de notre société : d'hier à aujourd'hui

La place de la femme au sein de la société française a suscité beaucoup de débats, et cela à travers les époques. Ce n'est donc pas un sujet nouveau. Cependant, il demeure continuellement d'actualité puisque bien que leur place ait évolué, la situation des femmes n'est pas toujours égale à celle de leurs homologues les hommes. C'est ce que nous allons voir dans cette partie.

2.2.1 Un sujet d'Epoque : comment les femmes se sont faites une place dans une société réservée aux hommes

« Toute l'histoire des femmes a été faite par des hommes » (de Beauvoir, 1986a, p. 222)

La question de la place de la femme dans la société n'est pas nouvelle. C'est un sujet récurrent qui a préoccupé plusieurs générations, c'est ce qu'affirme Simone de Beauvoir (1986a). Selon cette dernière, il y a toujours eu et dans tout contexte le Sujet et l'Autre (ici la femme) ou encore, le dominant et le dominé.

Selon Simone de Beauvoir « Ce monde a toujours appartenu aux mâles » (1986a, p. 111). Historiquement, au début de l'espèce humaine la femme crée de nouveaux besoins en mettant au monde, elle ne peut donc pas travailler. Plus tard, sous l'Ancien régime, les femmes qui travaillent peuvent goûter à l'indépendance alors que dans les milieux ruraux elles sont servantes.

Au XVIII^e, certains auteurs semblent plus ouverts à l'émancipation de la femme. Diderot considère la femme comme un être humain et Stuart Mill défend la condition féminine. Bien que d'autres restent plus craintifs. Louis de Bonald, essayiste, philosophe et homme politique, dira alors : « L'homme est à la femme ce que la femme est à l'enfant » (de Beauvoir, 1986a, p. 191 – 192). Tout comme Balzac qui s'exclamera : « la tournée des femmes et sa seule gloire sont de faire battre le cœur des hommes [...] la femme n'est à proprement parler qu'une annexe de l'homme. » (Beauvoir, 1986a, p. 455). A la fin de ce siècle-là, Olympe de Gouges propose une « Déclaration des droits de la femme » (de Beauvoir, 1986a, p.189).

Mais quand Napoléon reprend le pouvoir, c'est un retour en arrière. La femme est une mère et non une citoyenne, elle ne peut donc pas bénéficier des droits qui se confèrent à ce statut. De plus, elle « doit obéissance à son mari » (de Beauvoir, 1986a, p. 191).

Cependant, avec la révolution industrielle les femmes travaillent et à bas prix. Leur émancipation devient alors une menace pour les hommes. Dans la classe ouvrière les hommes veulent « freiner cette libération parce que les femmes leur apparaissent comme de dangereuses concurrentes » (de Beauvoir, 1986a, p. 26). Les femmes gravissent les marches vers l'égalité : des chartes sont élaborées sur le travail des femmes pour déclarer leurs droits (jour de chômage, heures réglementées, congés payés...). Les femmes gagnent du terrain. Cependant, une enquête à la fin du XIX^e siècle révèle que pour une même journée de travail, la femme obtient la moitié de la paye de l'homme. Elle n'est donc pas indépendante et a besoin d'une protection. C'est d'ailleurs un des arguments que mettent en avant les antagonistes de leur émancipation : « voter est une charge et non un droit, les femmes n'en sont pas dignes » (de Beauvoir, 1986a, p. 213). Les femmes étant moins instruites, moins intelligentes que les hommes, ne pourraient avoir leur propre avis. Mais en 1944, les femmes obtiennent reconnaissance : elles accèdent au droit de vote. Notons qu'à cette date-là bien d'autres pays avaient accordé le droit de vote à leurs habitantes (Nouvelle Zélande, Australie, Angleterre...).

2.2.2 Et aujourd'hui, quelle place pour les femmes en France ?

Aujourd'hui en France, les femmes ont les mêmes droits que les hommes, bien que la femme soit toujours handicapée par son statut de femme puisqu'il y a toujours des inégalités (de Beauvoir, 1986a ; Rouyer, Croity-Belz et Preteur, 2010). A titre d'illustration, « selon l'Office européen de statistiques Eurostat, le salaire horaire brut moyen des femmes est de 15,4 % inférieur à celui des hommes dans notre pays ». Ce qui, ramené sur l'année, reviendrait à dire

que les femmes cessent de travailler « à partir du 5 novembre à 16 h 47 » (Le monde, 2019). La place de la femme, et plus particulièrement les biais de la société à son égard, sont beaucoup discutés notamment sur les réseaux sociaux. C'est le cas par exemple des différents hashtags apparus au cours des dernières années : #5novembre16h47, #MeToo, #femicides, etc.

2.3 Les filles et les garçons à l'école

Si l'égalité fille garçon fait partie des grandes directives de l'école d'aujourd'hui (Rosenwald, 2019 ; Messabel et Salle, 2013), cela n'a pas toujours été le cas. Pour comprendre l'ascension des filles dans l'école, commençons par tracer les grands traits de leur parcours au sein de celle-ci depuis le XIX^e siècle.

2.3.1 Historiquement

2.3.1.1 Les débuts de la scolarisation des filles

Les filles se voient autoriser l'accès à l'enseignement primaire en 1836. Celui-ci est donné par des institutions religieuses « soucieuses de former des épouses et des mères chrétiennes » (Grégoire, 2007, p.9). En 1880, avec la loi Camille Sée les filles vont pouvoir aller au collège. Cependant, « les matières "nobles" sont exclues de leurs programmes (grec, latin, philosophie, mathématiques...) » (Grégoire, 2007, p.9). C'est à partir de 1924 que va se mettre en place l'« uniformisation des programmes scolaires » ainsi que la « création d'un baccalauréat unique » avec des épreuves identiques pour les filles et les garçons (CNIDFF, 2018).

2.3.1.2 La mixité à l'école

La question de la mixité à l'école est quant à elle abordée à partir du XIX^e et XX^e par les pédagogues et féministes (Dafflon-Novelle, 2006). En 1833, suite à la loi Guizot, c'est plus de la moitié des communes qui ont une école mixte mais cela pour des raisons économiques (Pezeu, s.d.). Les élèves sont dans les mêmes établissements mais n'ont pas le même enseignement (Messabel et Salle, 2013). Pour ce point-là il faudra attendre la loi Haby de 1975 qui va rendre la mixité « obligatoire de la maternelle au lycée » (Pezeu, s.d.). Le 25 février 2000 est proposée une convention pour l'égalité des chances filles garçons. Il s'agit de « veiller à la possibilité d'accéder à tous les rôles sociaux » et de permettre « une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes » (Messabel et Salle, 2013, p. 27) ce qui nécessite « une action dès le plus jeune âge sur les représentations » (Messabel et Salle, 2013, p. 27). Pour cela, l'école accorde notamment une grande importance dans la sélection des manuels scolaires et des livres

de littérature jeunesse. Aujourd'hui, la « question de la mixité à l'école, et du rôle de l'institution scolaire dans la lutte contre les stéréotypes de sexe est plus que jamais d'actualité » (Messabel et Salle, 2013, p. 23).

Le Code de l'éducation (article L.12-1), avec les modifications de la loi d'orientation et des programmes pour l'avenir de l'école de 2005, mentionne que : « Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. » (Legifrance, 2013). Des acquisitions politiques ont donc permis des progrès visibles à travers les programmes, les pratiques, les choix d'orientation. Pourtant, comme le soulignent Messabel et Salle, ce n'est « pas toujours une réalité à l'école » (2013, p. 23).

2.4 Les volontés ministérielles d'aujourd'hui

2.4.1 Des écarts qui persistent entre filles et garçons à l'école

2.4.1.1 Les écarts de traitement dans le métier d'élève

« A l'école les élèves sont avant tout des filles et des garçons. Le contexte scolaire, avec son organisation, les interactions des élèves mais aussi des élèves avec les enseignants, représente un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe. » (Croity-Belz *et al.*, 2010, p. 100). Ainsi selon les auteurs le sexe serait le deuxième facteur d'inégalité derrière celui de l'origine sociale.

En effet, les filles ont des facultés plus propices au cadre scolaire. D'abord, elles ont moins de difficultés d'adaptation au cadre scolaire. De plus, leur comportement est en adéquation avec les attentes de l'institution : elles sont de nature plus calmes, obéissantes, ce qui suscite de la part des professeurs des « préjugés favorables » qui induisent une baisse d'attention à leur égard (Croity-Belz *et al.*, 2010). En répondant à ce cadre, le regard des adultes s'oriente vers les garçons. Mais en perdant cette attention-là, les filles ont plus tendance à se dévaloriser. En effet, c'est la « valorisation culturelle de la masculinité transmise par la socialisation (familiale et scolaire) qui affecte fréquemment la confiance des filles. » (Croity-Belz *et al.*, 2010, p. 102).

« Les garçons se heurtent, quant à eux, à une contradiction entre les caractéristiques masculines socialement reconnues (indépendance, comportements moteurs...) et les attentes scolaires. » (Croity-Belz *et al.*, 2010, p. 100). Ce conflit va se résoudre par l'attention du professeur. Celui-

ci va les percevoir comme des élèves à fort potentiel. Ce regard valorisant qui leur est porté va leur permettre l'accès à l'autosatisfaction (Croity-Belz *et al.*, 2010).

Selon le sexe il y a donc des difficultés différentes selon le moment du cursus. L'enseignant joue un rôle dans la transmission des stéréotypes. Et ces stéréotypes vont avoir un impact sur l'estime de l'enfant et son expérience scolaire (Croity-Belz *et al.*, 2010). Effectivement, filles et garçons se construisent un rapport différent à l'école : « Les filles sont plus nombreuses que les garçons à aimer aller au collège. » (Croity-Belz *et al.*, 2010, p. 111) et ceci se vérifie par des synonymes plutôt négatifs que donnent les garçons pour décrire l'école.

2.4.1.2 *Quelques chiffres sur la représentation des filles et des garçons à l'école*

Amélie Courtinat-Camps et Yves Prêteur affirment qu'« En 2006, les filles réussissent mieux à tous les niveaux dans le système scolaire. » (Cités par Croity-Belz *et al.*, 2010, p. 101). Et ceci perdure : depuis 2005, les filles sont plus nombreuses que les garçons à obtenir le baccalauréat (83,8% contre 74% en 2017) (Rosenwald *et al.*, 2019). Ainsi, une fille qui entre à l'école à 2 ans en 2016 peut espérer suivre 18,6 années de formation initiale (contre 18,1 pour les garçons) (Rosenwald *et al.*, 2019).

Dans le premier degré, c'est 8% des filles contre 14% des garçons qui rencontrent des difficultés en lecture (Croity-Belz *et al.*, 2010). En 2017, à la Journée Défense et Citoyenneté, 9,8% des filles et 13,2% des garçons sont en difficultés de lecture. Plus généralement, les filles ont des meilleures performances en français dans tous les domaines évalués (sur une étude menée au début de la Classe Préparatoire et du Cours Élémentaire 1^{re} année). Globalement, c'est aussi le cas en mathématiques en CP (dans quatre domaines sur six les filles sont supérieures) bien que la tendance s'oppose en début de CE1 puisque les garçons ont, à leur tour, de meilleures maîtrises sauf dans deux domaines (Rosenwald *et al.*, 2019).

Au niveau du secondaire, les filles ont plus de diplômes et ceci dans des filières plus longues et à l'université (sciences humaines et sociales, littéraire, médical). Les garçons, quant à eux, s'investissent dans des filières plus sélectives (Brevet de Technicien Supérieur, Institut Universitaire de Technologie...) et plus scientifiques (Croity-Belz *et al.*, 2010). Ces choix sont dus en partie à l'adhésion aux stéréotypes de genre, à la construction identitaire (conformité aux attentes sociales) et au fait que les filles seront plus dévalorisées pour ces filières cotées (Croity-Belz *et al.*, 2010). C'est également ce qu'explique Mosconi, « Choisir d'investir telle ou telle discipline n'a pas seulement à voir avec des aptitudes, des capacités ou des savoir-faire,

c'est avant tout une question d'identité personnelle, où l'identité sexuée intervient plus ou moins fortement. » (2003, p. 33).

Aujourd'hui, « L'égalité fille – garçon est une valeur essentielle de l'école de la République » (Rosenwald *et al.*, 2019, p.3). La convention de 2006 précise : « C'est à l'école que s'apprend l'égalité entre filles et garçons, puis hommes et femmes. » (Messabel et Salle, 2013, p. 29).

2.4.2 Agir sur les stéréotypes de genre dès l'enfance

Le terme « stéréotype de sexe » apparaît en 2006 dans les textes institutionnels (Messabel et Salle, 2013, p. 31). En 2008, un référent égalité est mis en place dans les écoles pour lutter contre les stéréotypes (Rosenwald *et al.*, 2019). Plus récemment, « En 2013 l'Education nationale met en place les ABCD de l'égalité, un programme visant à lutter contre le sexisme et mettre en question les stéréotypes de sexe » (Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018, p. 10)

2.4.2.1 Le développement du sentiment d'appartenance sexuelle

Dès 2 ans, les enfants ont des comportements sexués. Manuel Tostain explique, « cette appropriation précoce des rôles de sexe, qui contribue à l'établissement de l'identité sexuelle (Chiland, 2003), c'est-à-dire du sentiment d'être une fille ou un garçon, s'enraciner dans les réactions de l'entourage qui renforce et valorise chez l'enfant les comportements jugés, selon les stéréotypes de sexe, en accord avec le sexe d'appartenance de l'enfant. » (2010, p. 41). L'aspect social paraît donc primordial dans cette construction. En effet, selon Véronique Rouyer et Christelle Robert « L'entourage socioculturel de l'enfant joue un rôle central dans le processus de sexualisation psychique » (2010, p. 15). Les élèves intériorisent donc des représentations et des normes de la société dès leur plus jeune âge. L'école va tenter d'agir sur leur socialisation en plaçant celle-ci au cœur des missions de l'école maternelle (programmes de 2015) en partie pour éviter de « (re)produire les inégalités entre les sexes » (Idrissi *et al.*, 2018, p. 11). Au-delà du rapport humain, Morin-Messabel Christine et Salle Muriel expliquent que dès le plus jeune âge, le sexisme passe par les objets. En effet, ces objets sont le produit des adultes : « La littérature de jeunesse est bien évidemment écrite par les adultes, et offre des représentations et des images de la société. » (2013, p. 47).

2.4.2.2 Le rôle de la littérature dans la construction identitaire

Selon les programmes d'enseignement de 2018, la littérature occupe une place importante dans l'enseignement : « elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe

à la construction de soi. » (MENESR, 2018, p. 8). La littérature joue alors un rôle influent sur le développement de l'enfant. Brigitte Crabbe nous met alors en garde sur l'usage à en faire : « Au cours de la journée scolaire, les élèves ont de multiples occasions d'utiliser des manuels, des dictionnaires, des albums et des livres de la BCD. Ces supports peuvent transmettre, de façon insidieuse, de nombreux stéréotypes sexistes. Il est nécessaire que les enseignant.e.s et les élèves apprennent à les déceler et à les décrypter. Tous ces supports aident à la construction du processus d'identification, de l'apprentissage des rôles sexués et des rapports sociaux de sexe » (1985, p. 25).

Ces dernières années, des contre-stéréotypes apparaissent dans la littérature jeunesse. C'est l'exemple des caricatures *Moi j'aime pas les filles*, *Moi j'aime pas les garçons* de Vittoria Facchini sortis en 2001 qui abusent de l'implicite et de l'ironie. Par exemple, l'auteur écrit dans ce dernier « les garçons sont tout le temps sales et mal peignés... De vrais épouvantails ! » ou encore, « les garçons adorent aussi jouer aux princes charmants » (Facchini, 2001b). On retrouve dans cette catégorie également *A quoi tu joues ?* écrit par Marie-Sabine Roger ou *Les p'tits mecs* de Manuela Olten en 2006. On trouve également les fables telles que *Les fantaisies de César* (Finkenstaedt), plus ancien, parut en 1989 ou plus récemment *T'es fleur ou t'es chou* publié en 2008 par Raison et Perrin. Dans ces derniers, la morale porte sur les préjugés qui empêchent le jeu ainsi que sur l'acceptation des différences pour un plaisir partagé (Messabel et Salle, 2013). L'œuvre de Marie-Sabine Roger et Anne Sol illustre parfaitement ce point. Chaque double page présente un stéréotype sur les filles ou les garçons par une phrase et une illustration. Mais, la page de droite laisse une ouverture sur une nouvelle qui vient contredire ce stéréotype. Par exemple, la deuxième double page de l'ouvrage présente l'idée que « Les garçons ça joue pas à la dînette » mais si l'on ouvre la page cachée à l'intérieur, on découvre un cuisinier passionné par son métier.

2.5 Usage pédagogique du conte à l'école

2.5.1 Définir le conte

Dans un premier temps, il paraît pertinent de définir le conte. « Le mot conte désigne à la fois un récit et un genre littéraire (oral et écrit). C'est une histoire racontée de génération en génération, en vue de divertir, d'éduquer et de moraliser. Il est une des plus anciennes manifestations de la littérature populaire de transmission orale. Il possède un aspect intemporel » (Montalon et Poupon, s.d.). Le conte permettrait, selon Bettelheim de répondre aux questions : « A quoi le monde ressemble-t-il vraiment ? Comment vais-je y vivre ?

Comment faire pour être vraiment moi-même ? » auxquels il suggérerait des réponses laissant aux enfants l'imagination de son application dans sa propre vie (1976, p. 64).

Le conte répond à des règles précises. Comme le rappellent Frédérique Poupon et Isabelle Montalon, « Le schéma narratif du conte s'articule en 5 grandes étapes. La situation initiale : Un évènement déclencheur et processus narratif (amorce et déroulement de la quête) souvent accompagné d'évènements perturbateurs. Ces circonstances entraînent le héros dans des péripéties. Le dénouement est l'ultime quête du héros. La situation finale résulte de cette ultime quête. » (s.d., p. 1).

Propp est le plus célèbre à s'être intéressé à ce sujet. Ce dernier présente dans son ouvrage les trente et une fonctions qui symbolisent « la base morphologique des contes merveilleux en général » (1970, p. 35). Par exemple, dans un conte, il y a souvent un enfreint à l'interdiction posée, un héros recevant un objet magique ou encore un mariage et un accès au titre tant convoité par ce dernier (annexe 1). De plus, le conte suit souvent la même structure. On y retrouve la formulette « Il était une fois » et le récit est au passé « exprimé par les temps de l'imparfait et du passé simple » (Gillig, 2013, p. 10).

Algirdas-Julien Greimas est à l'origine du schéma actanciel qui résume les différents personnages rencontrés dans un conte : le destinataire, le destinataire, l'adjuvant et l'opposant. Le destinataire « pousse le héros à accomplir les tâches difficiles, qui l'envoie dans sa quête », le destinataire est le « héros bénéficiaire de l'objet de la quête », l'adjuvant joue le rôle d'« auxiliaire magique », quant à l'opposant, il est « celui qui veut du mal au héros » (Gillig, 2013, p. 41).

2.5.2 La place du conte à l'école : pourquoi ?

Si le conteur de jadis a aujourd'hui disparu, pour laisser sa place à la télévision dans les ménages (Gillig, 2013) le conte est, lui, toujours bien d'actualité.

2.5.2.1 Ce qu'en disent les textes officiels

Tout d'abord, comme le rappelle Serge Martin, une des grandes fonctions de l'école est « la transmission patrimoniale des grands textes du passé. » (1997, p. 9). De ce fait, le conte y a toute sa place. Ceci est confirmé par l'éducation nationale notamment à travers sa sélection d'ouvrages patrimoniaux à destination des enseignants : « Les listes officielles d'ouvrages sélectionnés par le Ministère de l'éducation nationale témoignent de cette diversité. Dans celle

du cycle 3 voisinent, par exemple, les contes russes d'Afanassiev, recueillis au XIX^e siècle, un conte contemporain de l'écrivain martiniquais Patrick Chamoiseau, des extraits des *Mille et une nuits*, des contes modernes de Pierre Gripari, une parodie du *Blanche-Neige* des frères Grimm, *Cochon-Neige ou les tribulations d'un petit cochon trop mignon*, écrit par Vincent Malone... » (Connan-Pintado, 2009, p. 5). Serge Martin va plus loin en expliquant : « l'implicite des textes officiels même, font comme si les contes constituaient le genre dominant de l'acculturation littéraire à l'école. » (1997, p. 9). On peut noter que les auteurs cités dans cette liste de références sont essentiellement masculins. En effet, dans la section « contes et fables » on compte 24 écrivains et 9 auteures³.

2.5.2.2 *Ses intérêts du point de vue pédagogique*

Le conte serait donc un support pédagogique indispensable, notamment pour étayer la culture du jeune lecteur. De même « Le conte occupe une place privilégiée dans la culture de l'enfance. Régulièrement lu et étudié à tous les niveaux de la scolarité, il 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. Dans le même temps, il se prête à la construction de nombreux apprentissages en lecture et en écriture. » (Connan-Pintado, 2009, p. 5). Agnès Delon, Thierry Gaudin, Christine Houyel et Hélène Lagarde (2008) conviennent également que les contes permettent de mêler lecture et écriture dans les apprentissages.

2.5.2.3 *Pourquoi lire des contes détournés ?*

Christiane Connan-Pintado présente les contes détournés comme « propice à la construction des différentes compétences littéraires » (2009, p. 59) et plus précisément en cinq compétences. Tout d'abord la compétence linguistique, qui selon les « choix lexicaux et syntaxiques de l'auteur enrichissent le jeune lecteur ». Puis, une compétence encyclopédique : « grâce à l'apport de connaissances fourni par des ouvrages qui font tous plus ou moins référence au monde et/ou aux livres. » (P. 60). Ensuite, une compétence logique puisque « lire c'est lier, effectuer des mises en relation [...] les parties d'une œuvre sont organisées et cette structure fait sens. » (P. 61). En outre, la compétence rhétorique se construit en analysant les différences avec le conte d'origine : ce qui a été ajouté ou ce qui n'est plus présent. L'auteure précise qu'il est important pour travailler les contes détournés d'avoir travaillé le conte d'origine auparavant.

³https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle_3_Litterature_2007_MLFLF_1023850.pdf

Enfin, Christiane Connan-Pintado parle de la « compétence idéologique » car selon le contexte les thématiques peuvent être différentes et l'auteur ne fera donc pas forcément passer les mêmes valeurs lors de sa réécriture. C'est l'exemple du statut de la femme : ayant évolué, les femmes ne se voient plus donner les mêmes rôles dans les contes modernes (2009).

2.5.3 Ce que le conte classique véhicule de la place de la femme dans la société

Tout d'abord, précisons que « Tout lecteur aborde une lecture à partir de ses codes de référence, codes socioculturels ou littéraire qu'il projette sur le texte et qui conditionnent sa compréhension. » (Connan-Pintado, 2009, p. 56). Ce qui veut donc dire que les stéréotypes que les enfants ont intégrés influent leur vision lors des lectures.

2.5.3.1 Répondre à des attentes genrées

Bruno Bettelheim (1976) explique le complexe d'Œdipe en s'appuyant sur les contes. Selon lui, « La petite fille désire se voir sous les traits d'une belle jeune fille (par exemple une princesse) prisonnière d'un personnage de sexe féminin, égoïste et méchant, qui met une barrière infranchissable entre elle et l'amant. » (P. 150). C'est l'exemple de Raiponce, Cendrillon ou encore Blanche Neige. Le conte permet donc de leur faire vivre ce fantasme tout en restant en bons termes dans la vraie vie.

2.5.3.2 Les stéréotypes rencontrés dans les contes

Les personnages que l'on rencontre dans les contes véhiculent des stéréotypes.

Comme l'expliquent Mireille Olivet et ses collaborateurs, la femme a souvent le rôle d'une princesse qui sera décrite comme belle, passive, naïve, patiente. Les rares activités qui lui sont confiées sont les tâches domestiques. Enfin, cette dernière pourra s'épanouir dans le mariage, pour lequel elle mène une quête dévolue, aboutissant à la joie et la naissance d'enfants (2018). Ce rôle d'« épouse idéale » dans la conception du rôle féminin est extrêmement présent dans la tradition occidentale-catholique et slave. (Schnitzer, 1981).

Comme l'expliquait Simone de Beauvoir : « Elle (la femme) 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. » (1986b, p. 43 – 44). La femme représentée dans les contes attend qu'un homme, le « prince charmant » (Olivet et al., 2018, p. 7), vienne la sauver. Elle serait donc totalement dépendante de ce personnage masculin, fort et courageux.

Lorsque la femme ne joue pas le rôle de la princesse, c'est pour endosser celui de la belle-mère « cruelle[s] et jalouse[s] » ou d'une sorcière (Olivet et al., 2018, p. 7). Selon les mêmes auteurs « on peine à trouver des personnages positifs de femmes indépendantes. » mais ils admettent que plus rarement la femme peut être représentée par une fée, protagoniste plus positif. Schnitzer montre que la fille peut être maligne et astucieuse, notamment dans les contes venus d'Orient à travers les diverses énigmes que les hommes leurs donnent à résoudre (1981, p. 112). Mais la jeune fille est symbole de sagesse, et lorsqu'elle désobéit la sentence est irrévocable. C'est l'exemple du Petit Chaperon Rouge, vêtue de rouge, emblème de puberté et de virginité : « c'est en désobéissant à sa mère que Chaperon Rouge se fait dévorer par le méchant loup » (Schnitzer, 1981, p. 122). Ce conte livre une morale destinée aux petites filles : « Le conte de Perrault est une mise en garde : « Méfiez-vous, fillette ! » » (Schnitzer, 1981, p. 122).

Les contes plus modernes ont tenté de modifier cette image des femmes, mais la conclusion qu'en tire Olivet et ses collaborateurs n'est pas plus convaincante : « Si les personnages féminins gagnent en indépendance et sont plus actifs, la répartition traditionnelle des rôles qui prévaut dans les contes est toutefois respectée. Les héroïnes ont toujours les mêmes attributs (beauté, naïveté). Et le mariage semble toujours un but à atteindre. » (2018, p. 8).

3 Problématique

A la lumière de ces recherches, on perçoit plusieurs axes majeurs. D'abord, on peut admettre que la condition féminine a évolué à travers les âges. Cependant, on remarque que des inégalités sont toujours présentes et perdurent. C'est pourquoi, l'éducation nationale a placé l'égalité filles garçons comme un des points fondamentaux de l'école de la République afin de construire « une culture de l'égalité et du respect mutuel ». Pour cela, le comité interministériel du 8 mars 2018 informe vouloir agir auprès de la communauté éducative en instaurant un « référent égalité » dans les établissements scolaires et en formant à « la déconstruction des préjugés et à la prévention du harcèlement et des violences sexistes et sexuelles ». Ils indiquent également souhaiter agir auprès des parents par une mise à disposition d'outils et auprès des

élèves par la mixité dans les filières⁴. Ainsi, c'est en déconstruisant les stéréotypes dès le plus jeune âge que les mentalités pourront évoluer.

Nous avons également pu voir que le conte traditionnel est un aspect essentiel de la littérature française transmise à l'école. Ce genre littéraire, par son style particulier, amène à réfléchir sur certains aspects de la société dans laquelle il se situe à travers ce que souhaite dénoncer l'auteur. Plus récemment, le conte détourné a fait son apparition. Il porte avec lui les sujets de notre temps car les préoccupations ne sont plus les mêmes. Les contes récents mettent en avant les inégalités car c'est un sujet prédominant des débats d'aujourd'hui. Le conte détourné va donc permettre de sensibiliser à l'égalité par son aspect caricatural.

La question qui se pose est donc celle-ci : Comment, à partir de l'analyse des contes, et plus particulièrement de contes détournés, faire prendre conscience des assignations de genre à des élèves de CM1 – CM2 ? Ma première hypothèse formulée sur le sujet fut que les élèves de cet âge-là avaient déjà assimilé de nombreux stéréotypes. De plus, je supposais qu'il serait judicieux de s'appuyer sur les activités et les descriptions des personnages faites dans les contes traditionnels et dans leurs adaptations plus modernes.

4 Présentation du contexte du dispositif

4.1 Les participants à l'étude

Le dispositif a été mis en place dans une classe de 11 CM1 (cours moyen 1^{re} année) et 17 CM2 (cours moyen 2^e année), soit un total de 28 élèves. Parmi ces 28 élèves, on compte 13 filles et 15 garçons. Cette classe fait partie d'une école rurale de 5 classes allant de la toute petite section à la classe de CM2. L'école est située dans un petit village de l'Isère, département de la région Auvergne-Rhône-Alpes.

4.2 La mise en œuvre matérielle

Dans ce dispositif, les élèves ont étudié trois contes traditionnels différents : « *Hansel et Gretel* », « *Le Petit Chaperon Rouge* » et « *Cendrillon* » (version de Charles Perrault). Ces contes ont été étudiés d'abord dans leur forme traditionnelle puis également vus dans plusieurs versions issues de périodes et de contextes différents. Ce travail a permis d'établir des différences et des ressemblances qui amènent à penser la place des hommes et des femmes selon

⁴ <https://www.education.gouv.fr/egalite-des-filles-et-des-garcons-9047>

les contextes, les choix des auteurs, etc. Parmi ces versions détournées, la classe s'est notamment intéressée à « *Gretel et Hansel* » (annexe 2) et « *Cendron* » (annexe 4).

La séquence a été pensée à partir du document de la Direction générale de l'enseignement obligatoire Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (Suisse) et du Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes Département du territoire et de l'environnement (Suisse)⁵. Les questionnaires sont inspirés du travail de Lolita Pereira et Vaillant Thomas (2016)⁶. L'étude s'appuie également sur l'ouvrage de Philippe Virmoux et Jean-Charles Bussy (2019) pour le questionnaire distribué en séance 2. Enfin, le matériel de la dernière séance a été réalisé à partir de l'idée proposée par Jean-Marie Gillig (2013, p. 126 – 130).

4.3 La collecte des données

Afin de connaître leurs opinions initiales sur les assignations de genre présents dans les contes, les élèves ont complété un questionnaire formé de questions fermées à choix multiples avant la première séance (annexe 5). Les interrogations de celui-ci portaient sur les personnages présents dans les contes (sorcier/sorcière, ogre/ogresse), le caractère des personnages selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon (courage, gentillesse, bravoure) et l'aspect physique (robe).

A la fin de la séquence, l'évolution des représentations a été mesurée à l'aide d'un autre questionnaire (annexe 6). Ce dernier n'a pas la même présentation que le premier afin d'éviter une redondance. Ce nouveau questionnaire est composé d'une question ouverte dans laquelle les élèves devaient citer un personnage méchant issu des contes, puis d'un tableau à compléter en cochant « garçon » « fille » ou « les deux » au sujet d'actions présentes dans les contes.

Lors des séances 2, 3 et 4 les élèves ont eu des tâches manuscrites à réaliser : une illustration d'une belle-mère, un tableau et un questionnaire. Ces phases ont systématiquement été suivies d'un temps d'échange afin de discuter et de confronter les représentations des élèves. Ces temps-là ont été enregistrés et retranscrits afin de ne pas passer à côté d'éléments utiles pour l'analyse. Enfin, la dernière séance a été proposée sur un temps d'écriture. En piochant diverses modalités, les élèves ont dû écrire leur propre conte individuellement. Ainsi, cette séance a permis de voir comment les élèves se positionnaient dans un temps de travail décroché.

⁵https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/etat_droit/democratie/egalite_femmes_hommes/Formation/jom_2018/Jom_18_dossier_p%C3%A9d.1-6.pdf

⁶ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01409777/document>

4.4 Les choix temporels

Séance 1	Interprétation théâtrale	Lundi 27 Janvier
Séance 2	Portrait-robot	Lundi 3 Février
Séance 3	Jeu des différences	Lundi 10 février
Séance 4	De Cendrillon à Cendron	Lundi 17 février
Séance 5	Création d'un conte	Lundi 9 mars

Les séances 1 à 4 ont eu lieu chaque semaine sur la plage horaire consacrée à l'enseignement moral et civique en fin de période 3. La dernière séance a été proposée au retour des vacances d'hiver sur un temps d'écriture. Celle-ci a volontairement été proposée plus tard afin de laisser un temps pour que s'opèrent (ou non) des changements dans les représentations des élèves.

4.5 Les séances

Séance 1 : interprétation théâtrale

Objectifs		Matériel
<ul style="list-style-type: none"> • Vivre, ressentir et exprimer des émotions • Travailler sur la comparaison masculin / féminin et les stéréotypes qui s'y rattachent. 		<ul style="list-style-type: none"> • Conte Hansel et Gretel • Conte Gretel et Hansel • Scènes à jouer pour les élèves
25'	Mise en route – collectif	
Lire le conte original de Hansel et Gretel puis le conte détourné Gretel et Hansel (annexe 1).		
15'	Recherche – par groupe de 6	
<p>Les élèves sont en groupes de 6, par deux ils choisissent une scène du conte détourné à présenter à leur groupe. Deux élèves jouent la scène, les autres regardent.</p> <p>Scène 1 : le père fait part à la mère de sa volonté d'abandonner ses enfants.</p> <p>Scène 2 : Gretel console Hansel car ils ont entendu que leurs parents veulent les perdre.</p> <p>Scène 3 : l'ogre ordonne à Hansel d'aller chercher de l'eau et de préparer à manger.</p>		
15'	Mise en commun- collectif	
Ouvrir la discussion sur les scènes jouées et inviter les élèves à exprimer leurs ressentis : qui a le plus de courage ? Et s'il y avait deux sœurs ou deux frères serait-ce différent ?		
5'	Institutionnalisation – collectif	
Constater aussi que certains personnages n'ont pas d'équivalent. Une fée est toujours un personnage féminin ; même si le mot « fé » existe, il est rare d'en voir dans les contes.		

Séance 2 : portrait-robot

Objectifs		Matériel
<ul style="list-style-type: none"> • Travailler sur le vocabulaire masculin / féminin. • Elargir son vocabulaire. • Observer les adjectifs et accessoires connotés • Déjouer certains stéréotypes de sexe. 		<ul style="list-style-type: none"> • Conte du Petit Chaperon Rouge • Fiche « analyse des personnages des contes » (Virmoux et Bussy, 2019) • Feuilles, crayons, stylos feutres • Liste de mots • Image des personnages du conte choisi
10'	Mise en route – collectif	
A partir du Petit Chaperon Rouge, faire lister les différents personnages.		
15'	Recherche – individuel	
Chacun choisi un personnage et complète la fiche « Analyse des personnages du conte ». Différenciation : faire le travail en groupe, donner une image du personnage choisi.		
15'	Mise en commun – collectif	
Mettre en commun les descriptions des personnages et ouvrir la discussion sur les caractéristiques de chacun : que pensez-vous de la manière dont les personnages sont présentés dans les contes ? Pensez-vous que cela corresponde à la réalité ? Y a-t-il des activités réservées aux hommes ? Aux femmes ? Mettre en regard avec le conte détourné.		
10'	Institutionnalisation – collectif	
« Dans les contes traditionnels, les personnages masculins et féminins sont souvent présentés de telle manière que l'on pourrait croire que les filles sont faites pour certaines activités et les garçons pour d'autres. Tout ceci est bien sûr faux. » Définir ce qu'est un stéréotype : une généralisation, un préjugé, un cliché...		

Séance 3 : jeu des différences

Objectifs		Matériel
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à se rendre compte des attributs liés aux personnages. • Mettre en évidence les stéréotypes associés aux personnages. 		<ul style="list-style-type: none"> • Conte de Hansel et Gretel • Conte de Cendrillon Perrault
25'	Mise en route – collectif	
Lire le conte de Blanche-Neige et de Cendrillon (Perrault).		

Ouvrir la discussion sur les belles-mères : qu'est-ce qu'une belle-mère ? Comment sont les belles-mères des deux contes ? Sont-elles gentilles ou méchantes ?	
15'	Recherche – individuel ou binôme
Dresser un portrait (dessin) et chercher les différences, physiques ou de caractère. Différenciation : donner une liste de mots pour décrire une personne.	
10'	Mise en commun – collectif
Ouvrir la discussion sur les stéréotypes : si dans plusieurs contes, les belles-mères sont méchantes, peut-on dire que toutes les belles-mères sont méchantes ? Pourquoi sont-elles méchantes ? Connaissez-vous de gentilles belles-mères ? Mettre en avant le stéréotype selon lequel les personnages féminins âgés sont rarement positifs.	
10'	Institutionnalisation – collectif
Un stéréotype ne correspond pas à la réalité : toutes les belles-mères ne sont pas méchantes.	

Séance 4 : de Cendrillon à Cendron

Objectif	Matériel
<ul style="list-style-type: none"> Comprendre qu'un conte véhicule les valeurs et rôles en lien avec le contexte 	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire Conte de Cendron (annexe 4)
5'	Mise en route – collectif
Demander de résumer le conte de Cendrillon de Perrault.	
10'	Recherche 1 – individuellement
Répondre à la partie A du questionnaire (annexe 3).	
15'	Mise en commun 1 – collectif
Mise en commun des réponses.	
10'	Recherche 2 – binôme
Par deux, répondre à la partie B du questionnaire (annexe 3).	
15'	Mise en commun 2 – collectif
Mise en commun des réponses.	
Lire le conte détourné Cendron (annexe 4). Ouvrir la discussion sur ce conte détourné : y a-t-il des éléments de l'histoire qui paraissent bizarres, comiques, impossibles ? Pourquoi ?	
10'	Institutionnalisation – collectif
Les stéréotypes poussent à attribuer des qualités aux filles ou aux garçons dans les contes, alors que les rôles et les caractéristiques des personnages ne devraient pas dépendre du sexe. Prolongement possible : lire le conte du Prince Gringalet.	

Séance 5 : raconte-moi une histoire

Objectifs		Matériel
<ul style="list-style-type: none"> Inventer un conte en respectant les éléments de ce genre 		<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire Jeu de cartes
10'	Mise en route	
Distribuer le questionnaire (annexe 6), les élèves le complètent seul.		
10'	Rechercher	
<p>Explication : « vous allez devoir raconter un conte inventé à partir d'un jeu de carte. »</p> <p>Rappeler les caractéristiques du conte : formulette au début et structure particulière.</p> <p>Le jeu est partagé en trois catégories dans trois enveloppes différentes : personnages, lieux, accessoires. Un élève vient tirer une ou deux cartes de chaque catégorie. Laisser cinq minutes pour imaginer un conte en utilisant tous les éléments des cartes. Chaque élève raconte ensuite son histoire. Les récits peuvent être enregistrés.</p>		
10'	Mise en commun	
Mettre en commun et échanger autour des nouvelles histoires. Avez-vous remarqué des éléments bizarres ou comiques ? Qu'est-ce qui produit cet effet ?		
25'	Réinvestissement – individuel	
Les contes peuvent être écrits.		

4.6 Le traitement des données

Afin de recueillir le discours des élèves j'ai utilisé un dictaphone. Toutes les séances ont été enregistrées puis retranscrites. J'ai ensuite choisi ce qui paraissait pertinent à exploiter. Concernant les données écrites, les dessins des belles-mères ont été sélectionnés et scannés car ils étaient représentatifs de ceux de leurs camarades. Les réponses aux questionnaires de début et de fin de séquence ont été comptabilisées grâce à un tableau sur Word. Les questions fermées ont été mises en graphique avec Excel. La question ouverte « Cite un personnage méchant issu des contes » a finalement été facilement comptabilisée car les élèves ont proposé des réponses similaires. Elles ont donc été dénombrées de la même manière que les questions fermées.

5 Les résultats

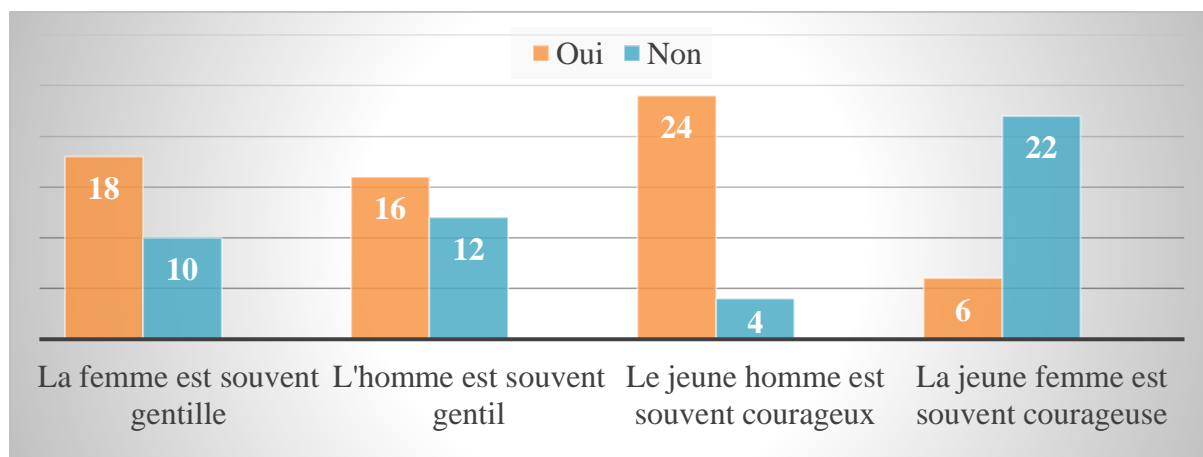
5.1 Résultats du questionnaire initial

Les élèves ont répondu à un premier questionnaire en début de séquence. Celui-ci a permis de faire ressortir la vision des élèves sur les types de personnages que l'on rencontre dans les

contes, leur caractère selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon et leur aspect physique. Cette première partie témoigne de résultats obtenus à certaines questions.

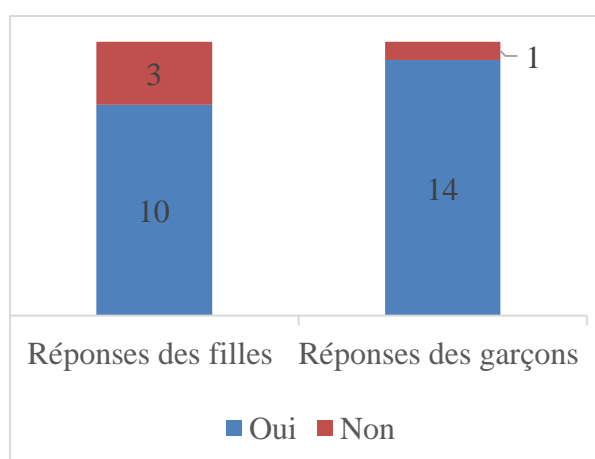
5.1.1 Les traits de caractère des personnages

Graphique 1 Traits de caractère des personnages dans un conte

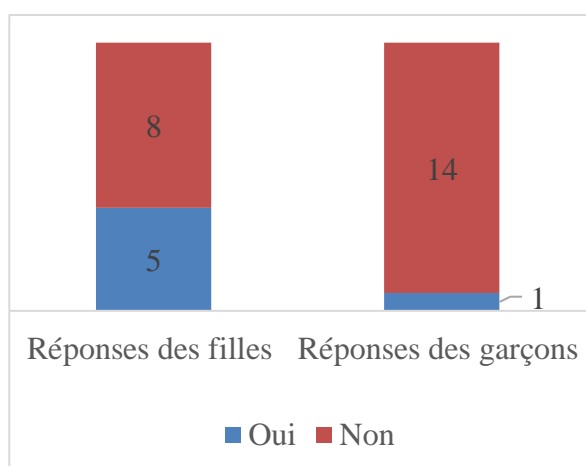


Le graphique 3 montre une grande hétérogénéité des opinions lorsque l'on aborde le caractère gentil des personnages, bien que filles et garçons pensent que les deux sexes soient généralement gentils dans les contes. Ainsi, les filles sont plus tranchées sur l'aspect gentil des hommes dans les contes (8 oui contre 5 non parmi les 13 filles) et les garçons plus tranchés sur la gentillesse des femmes dans les contes (11 oui et 4 non parmi les 15 garçons).

Graphique 2 Zoom sur ... « Le jeune homme est souvent courageux »



Graphique 3 Zoom sur... « La jeune femme est souvent courageuse »



Dans le graphique 3 on remarque que les garçons et les filles s'entendent pour la plupart des items. Ainsi, la majorité des élèves pense que la femme n'est pas courageuse dans les contes (22 contre 6) mais que l'homme l'est (24 avis positifs contre 4 négatifs). Si on regarde de plus

près les réponses (graphiques 4 et 5), on peut voir que les filles sont moins en accord au sujet du courage des jeunes femmes dans les contes (8 non contre 5 oui) alors que les garçons sont beaucoup plus consensuels (14/15). Concernant l'aspect courageux des jeunes hommes dans les contes les garçons sont également plus tranchés (14/15) que les filles (10/13).

5.2 Résultats des séances

5.2.1 Des activités selon le genre ?

5.2.1.1 Activités d'intérieur ou d'extérieur : une question de sexe ?

La deuxième séance était principalement axée sur le vocabulaire masculin et féminin afin de déjouer certains stéréotypes. Au début de cette séance, les élèves ont complété un tableau qui a permis de dresser les portraits des personnages du Petit Chaperon Rouge (annexe 7). La mise en commun a permis de concevoir les portraits du Petit Chaperon Rouge, de la grand-mère, du loup, de la mère et du chasseur. Solen a alors constaté « *les femmes sont à l'intérieur et les hommes ils sont à l'extérieur [des maisons]* ». Plusieurs filles se sont alors exprimées : « *Moi je ne suis pas d'accord parce que je suis presque tout le temps dehors parce que mes parents ils ont un camping et il y a que l'école et le soir qui me font rester à l'intérieur sinon après je suis tout le temps à l'extérieur.* » (Hinatéa), « *Moi je suis tout le temps dehors !* » (Emma), « *Moi je suis tout le temps dehors sauf quand il fait pas beau* » (Léonie). Noa a finalement pris la parole : « *Des fois je suis dedans parce que j'ai pas envie d'être dehors* ».

5.2.1.2 La danse : une discipline genrée ?

Lors de la quatrième séance nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux valeurs et rôles véhiculés par un conte. Les élèves ont répondu à un questionnaire sur le conte de Cendrillon. Puis les mêmes questions ont été posées en imaginant qu'il ne s'agisse plus de Cendrillon mais d'un homme, Cendron. Une des questions portait sur la réaction qu'aurait Cendron lorsque ses demi-frères s'en iraient au bal. Certains garçons tendent à penser que la danse n'est pas une discipline masculine : « *il s'en fiche d'aller danser [...] Parce que c'est un garçon.* » (Maël), « *Moi je pense que bof parce que pour un garçon, un bal...* » (Solen), alors que les filles ne relèvent pas ce point-là : « *il serait sorti avec eux parce qu'il serait le bienvenu et qu'il aurait pu danser avec des filles.* » (Léonie).

5.2.1.3 Un physique de conte de fées

En séance 4, nous avons discuté du comportement de Cendron s'il se rendait au bal. Une élève a pris la parole en expliquant comment elle envisageait son arrivée au bal : « *Il serait rentré au*

bal en claquant les portes, il aurait enlevé son tee-shirt pour montrer ses pectoraux (rires) et du coup les filles seraient tombées à ses pieds (rires). » deux garçons de la classe ont alors réagi : « *Euh il faut pas montrer ses pectoraux pour avoir des filles à ses côtés.* » (Kyann), « *Ben c'est faux ce qu'elle a dit Inès parce que quand on est allé à la piscine par exemple euh on était bien les pectoraux nus (rires) et les filles elles tombaient pas à nos pieds.* » (Solen).

5.2.2 Les traits de caractère des personnages

5.2.2.1 Le caractère : une affaire de sexe ?

Lorsque nous avons étudié le conte détourné de Cendrillon en séance 4, les élèves ont répondu à deux questionnaires : l'un sur Cendrillon, l'autre sur Cendron. Concernant le caractère qu'aurait eu Cendron, voici les différentes interventions : « *ça va être le même caractère parce que le nom ça ne change pas le caractère* » (Emma), « *il serait plus autoritaire* » (Nina), « *Moi j'ai mis sûrement parce que c'est pas parce que c'est un garçon que tu as forcément plus de courage et que tu es plus fort* » (Hinatéa), « *Moi j'ai mis oui et non parce que peut-être qu'il aura le même caractère mais peut-être que non* » (Solen).

5.2.2.2 La belle-mère des contes

Au cours de la troisième séance, les élèves ont écouté l'histoire de Blanche-Neige. Après un court échange autour de ce qu'est une belle-mère, les élèves en ont réalisé une illustration telle qu'ils la perçoivent dans les contes. Quelques productions sont présentes en annexe 8. Ces trois figures sont représentatives de ce qu'ont montré les élèves. La belle-mère est décrite mentalement comme : arrogante, méchante, maléfique, envieuse, sadique, moqueuse, coriace, peste. Physiquement, les élèves ont représenté la belle-mère vêtue d'une robe, sourcils froncés, de grandes dents, les épaules carrées, de longs cheveux, un chapeau ou une couronne...

Lors de la séance 4, les élèves ont caractérisé les belles sœurs et la belle-mère comme : « *jalouses* » (Morgane), ayant « *une très très mauvaise attitude envers Cendrillon* » (Raphaël), « *orgueilleuses* » (Raphaël), « *malhonnêtes* » (Alban M), « *égoïstes* » (Solen), « *désagréables* » (Nina), « *elles éprouvent de la haine* » (Noa). Les élèves ont ensuite pu comparer avec les mots utilisés pour décrire Cendrillon. Ils ont constaté que beaucoup de mots étaient contraires : « *Poli impoli* » (Maël), « *Honnête et malhonnête* » (Léonie), « *agréable et désagréable* » (Maël), « *gentille et méchante* » (Lana), « *généreuse et égoïste* » (Solen).

5.2.1 L'impact du sexe des personnages sur les représentations des élèves

5.2.1.1 *Et si on changeait le sexe des personnages ?*

La première séance portait sur la comparaison du masculin et du féminin dans les contes à travers la mise en scène de scénette. Ce travail a permis d'une part de vivre, de ressentir et d'exprimer des émotions lorsqu'ils étaient acteurs et d'autre part d'observer les différents rôles (hommes et femmes) lorsqu'ils endossaient le rôle de spectateur. Dans la troisième scène jouée, l'ogre ordonne à Hansel d'aller chercher de l'eau et de préparer à manger pour sa sœur enfermée. Les élèves étaient plutôt mitigés face à cette interprétation : certains avaient peur de l'ogre, d'autres non. Je leur ai alors demandé si la sorcière du conte original faisait peur :

« Maël : *Ça me fait pas peur parce que les ogres et les sorcières ça existe pas !*

Solen : *Si les sorcières ça a existé ! Au moyen-âge y avait des sorcières. »*

5.2.1.2 *Et si on inversait les rôles ? Quand les hommes prennent la place des femmes*

En séance 4, nous avons étudié les attitudes et sentiments du beau-père et de ses garçons vis-à-vis de Cendron (conte de Cendrillon détourné). A la question « *Le beau-père et ses garçons auraient-ils les mêmes sentiments et les mêmes attitudes envers lui qu'envers Cendrillon ?* », peu d'élèves se sont exprimés. Je leur ai alors posé une question similaire pour provoquer le débat : « *La belle-mère et ses filles auraient-elles les mêmes sentiments et les mêmes attitudes envers lui qu'envers Cendrillon ?* ». Filles et garçons répondent majoritairement que non pour des raisons physiques. Les garçons pensent qu'elles auraient été plus gentilles par attirance : « *Peut-être parce que c'est un garçon tout simplement et qu'elles étaient amoureuses de lui. Une sorte de préjugé...* » (Raphaël), « *Peut-être que Cendron il serait moins beau du coup elles seraient plus gentilles.* » (Alban M.), bien que certains soient indécis sur la question : « *Peut-être... Qu'elles pourraient être gentilles et méchantes ça dépend...* » (Arthur), « *[...] oui et non parce que déjà l'égalité homme femme ça existait pas donc elles auraient été plus gentilles.* » (Solen). Les filles justifient ce comportement divergent compte tenu des attributs physiques de l'homme : « *[...] elles auraient peur de lui parce qu'il est plus fort.* » (Maëlle), « *[...] peut-être qu'il aurait osé se défendre.* » (Léonie), « *Peut-être qu'elles seraient plus timides parce que c'est un garçon [...] parce qu'il est plus fort.* » (Nina). L'une d'entre elles prit cependant une position différente face à ces remarques : « *C'est pas parce que tu es un garçon que tu es plus imposant. Par exemple c'est pas méchant mais mon cousin il est pas imposant même s'il a mon âge et puis mon tonton lui aussi il est pas imposant, c'est pas parce que t'es un homme que t'es imposant. Par exemple ma tata elle décide souvent pour mon tonton.* » (Hinatéa).

5.2.1.3 Réfléchir aux stéréotypes à partir d'une version plus récente

Lors de la deuxième séance, nous avons travaillé sur le vocabulaire du masculin et du féminin afin de déjouer certains stéréotypes de sexe à travers le Petit Chaperon Rouge. Nous avons poursuivi en abordant le conte détourné de Roald Dahl que nous avons étudié en lecture :

« Noa : Et ben dans cette version on est plus sur des préjugés alors que sur la version plus récente [celle de Roald Dahl] c'est remixé [...] les préjugés ont été enlevés.

Moi : comment ça se fait qu'ils ont été enlevés ? ça vient de quoi ?

Noa : Avant on n'avait pas l'égalité homme – femme et tout ça alors que dans la version plus récente s'était déjà passé du coup bah ils ont fait avec.

Moi : Solen ?

Solen : Moi c'est un peu comme ce que disait Noa, c'est qu'avant c'était pas l'égalité homme femme c'était les hommes c'était les plus forts et les femmes ben... elles étaient bonnes à rien quoi (rires). Maintenant, les hommes et les femmes sont égaux en droits en France... [...]

Pinja : Moi je ne suis pas vraiment d'accord parce que des fois il y a des garçons qui traitent les filles comme si c'était rien du tout.

Maëlle : Moi je dis qu'avant et ben c'est les femmes qui faisaient le plus de trucs parce qu'elles faisaient à manger et tout et les hommes ils faisaient ce qu'ils voulaient et c'est les femmes qui faisaient à manger, qui lavaient les affaires des hommes...

Moi : Et maintenant, tu en penses quoi ? Tu penses que c'est encore d'actualité ?

Alban M : Un petit peu oui.

Noa : Encore certains trucs. Y a certaines personnes pour qui c'est encore comme ça.

Moi : Vous trouvez ça normal ou pas ? C'est votre avis.

Classe : Non.

Alban C : Ça s'appelle du sexisme.

Moi : C'est quoi le sexisme ?

Alban C : C'est de faire des différences.

Moi : Kyann ?

Kyann : Euh... Elles étaient comme des esclaves !

Hinatéa : Moi je suis pas totalement d'accord parce que c'est pas qu'elles font juste les tâches ménagères mais si par exemple elle fait pas à manger et qu'elle fait pas les courses ben il va pas pouvoir manger.

Paul J : Ben oui mais maitresse c'est qui qui fait les barbecues l'été ?! »

Cette version contemporaine du Petit Chaperon Rouge a également permis à un élève de remarquer un élément que nous n'avions pas encore considéré au sujet des contes traditionnels : « *les hommes ils ont des armes alors que les femmes n'ont rien pour se défendre* » (Raphaël).

5.3 Résultats du questionnaire final

5.3.1 Réponses générales

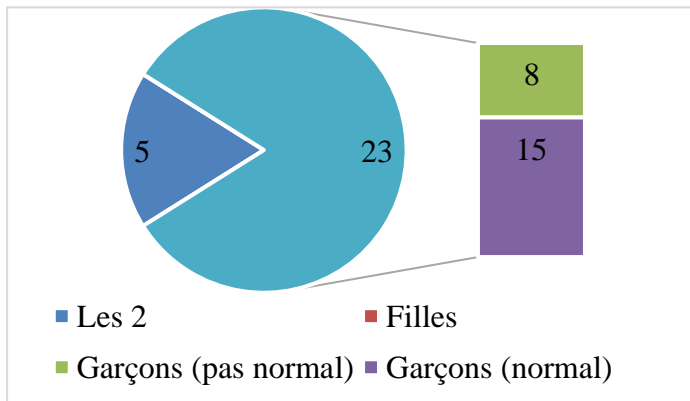
Le tableau 1 ci-dessous répertorie les réponses au questionnaire final (annexe 6). Afin de déchiffrer ce tableau, une première colonne présente les actions à catégoriser par les élèves. Les deux colonnes suivantes présentent d'une part les réponses des filles et d'autre part celles des garçons. Au sein de celles-ci trois colonnes indiquent les réponses possibles des élèves : c'est une action pour les garçons, pour les filles ou pour les deux. De plus, selon les réponses des élèves, une ligne supplémentaire permet d'indiquer si les élèves trouvent cela normal (O) ou non représentatif de la vie réelle (N). Le tableau 1 est difficile à décrypter. Il permet simplement de faire ressortir grossièrement que les élèves répondent majoritairement que les deux sexes peuvent réaliser ces différentes actions dans les contes tout comme dans la vie réelle. Cependant certaines exceptions sont faites, celles-ci sont développées ci-dessous.

Tableau 1 Les actions dans les contes catégorisées par les élèves et leur vision de la réalité

	Réponses des filles						Réponses des garçons					
	Garçon		Fille		Les 2		Garçon		Fille		Les 2	
	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
Chasser	7	4	0	0	2	0	8	4	0	0	2	1
Agir avec courage	1	3	0	0	9	0	1	2	0	0	12	0
Manipuler quelqu'un	0	2	3	2	6	0	0	1	2	0	12	0
Utiliser son intelligence	0	1	1	2	9	0	0	0	1	3	11	0
Utiliser sa force	5	6	0	0	2	0	4	5	0	0	6	0
Sauver quelqu'un au péril de sa vie	2	5	0	1	5	0	3	5	0	0	8	0
Conquérir l'amour	0	0	0	4	8	1	1	3	1	0	10	0
Agir naïvement	0	2	1	2	7	1	2	1	0	1	11	0
Être empoisonné	0	0	1	5	7	0	0	0	1	6	6	2
Agir seul, sans l'aide de quelqu'un	3	2	2	0	6	0	4	1	0	0	9	1
Parler aux animaux	0	0	4	3	4	2	0	2	2	5	4	2
Chanter	0	0	3	4	6	0	0	0	2	3	10	0

5.3.2 Activités des personnages

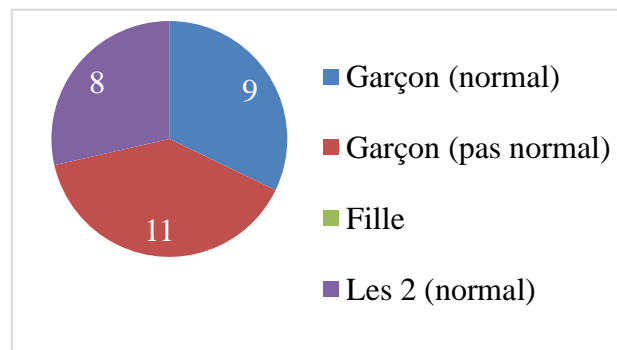
Graphique 4 Dans un conte, chasser est une tâche pour...



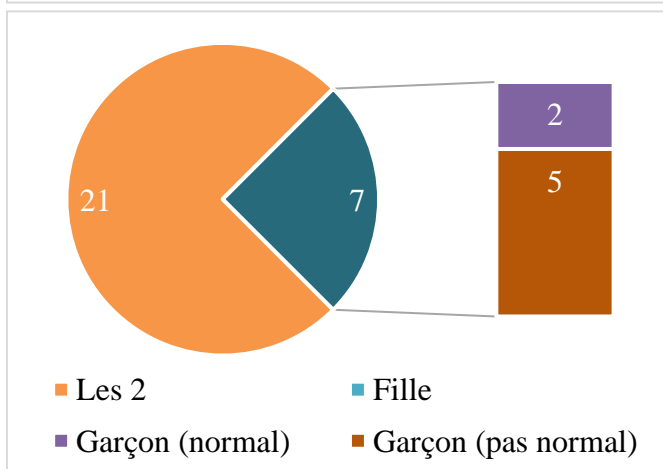
Ce graphique 6 montre que la plupart des élèves pense que la chasse est une pratique destinée aux garçons dans les contes (23). Parmi ces 23 élèves, 15 pensent que ceci est normal et 8 que ceci n'est pas représentatif de la vie réelle (ou n'est pas juste). Aucun élève ne pense que la chasse est une tâche pour les filles dans les contes.

Le graphique 7 montre que les élèves de cette classe admettent que ce sont les garçons qui utilisent leur force dans les contes (20). Parmi ces 20 réponses, 11 envisagent que ce n'est pas représentatif de la vie réelle. 8 estiment que les deux sexes peuvent être courageux dans les contes et que ceci est à l'image de la société. Aucun élève ne pense que ce sont les filles qui utilisent leur force dans les contes.

Graphique 5 Dans un conte, utiliser sa force est une tâche pour...



Graphique 6 Dans un conte, agir avec courage est une tâche pour...

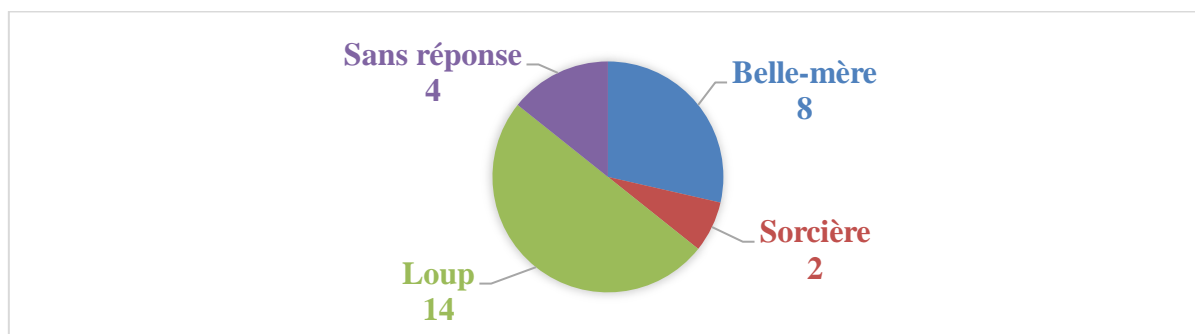


Selon les élèves de cette classe, « agir avec courage » (graphique 8) est quelque chose que font les filles et les garçons dans les contes tout comme dans la vie réelle (21 élèves). Un quart des élèves admettent que les garçons sont plus courageux (7 élèves). Parmi ces 7 élèves, 5 pensent que ceci n'est pas visible dans notre société. En outre, qu'il s'agisse de chasser (graphique 6), d'utiliser sa force (graphique 7) ou d'agir avec courage (graphique 8), aucun élève n'accorde ces tâches aux filles dans les contes.

(graphique 8), aucun élève n'accorde ces tâches aux filles dans les contes.

5.3.3 Les traits de caractère des personnages

Graphique 7 Résultat à la question ouverte "Cite un personnage méchant issu d'un conte"



Parmi les 8 élèves ayant répondu que la belle-mère est un personnage méchant issu d'un conte, 2 sont des garçons et 6 sont des filles. A la même question, 9 garçons et 5 filles (soit 14 élèves) ont écrit qu'il s'agissait du loup. Enfin, une fille et un garçon ont inscrit la sorcière (soit 2 réponses).

6 Discussion

6.1 Recontextualisation

Cette étude avait pour objectif de faire réaliser à des élèves de CM1 – CM2 les assignations de genre à travers l'usage de contes et de leurs adaptations contemporaines. Pour cela, une séquence de 5 séances a été construite puis proposée principalement en enseignement morale et civique. Nous allons à présent voir si ce travail a permis de vérifier les hypothèses émises, à savoir : en CM1 – CM2 les élèves ont déjà intériorisé des assignations de genre, il faut analyser les activités des personnages de contes et en proposer une description fine pour faire démentir les stéréotypes.

6.2 Mise en regard des résultats face aux hypothèses exposées

6.2.1 Hypothèse 1 : Les élèves ont déjà intégré des stéréotypes de genre

Les résultats ont montré que certains garçons justifient leurs réponses par l'appartenance sexuelle : « *il s'en fiche d'aller danser [...] Parce que c'est un garçon.* » (Maël) « *Moi je pense que bof parce que pour un garçon, un bal...* » (Solen). Une fille a également confié : « *Il serait rentré au bal en claquant les portes, il aurait enlevé son tee-shirt pour montrer ses pectoraux (rires) et du coup les filles seraient tombées à ses pieds (rires).* » (Inès). Les préjugés sont déjà bien ancrés à cet âge-là. En effet, comme l'expliquent Olivet et al (2018) : la femme dans les

contes serait totalement dépendante de ce personnage masculin, fort et courageux. Les élèves ont intégré des comportements qui dictent ce que doivent faire les filles et les garçons dans notre société. En outre, les élèves ont 10 – 11 ans et entrent dans la préadolescence. Ceci est visible à travers les différentes prises de parole : les élèves imaginent des scènes d’amour, le physique entre en jeu, etc. Les élèves sont particulièrement sujet à l’identification à travers les personnages : ils se projettent et incarnent leurs fantasmes à travers ces personnalités (Bettelheim, 1976). Tout cela vient donc approuver ce qu’exposait Christiane Connan-Pintado en 2009, à savoir que les codes intériorisés des élèves influent sur leur compréhension du texte.

6.2.2 Hypothèse 2 : Analyser les activités des personnages de contes pour faire démentir les stéréotypes

Concernant l’activité des personnages, un élève a constaté au cours de la deuxième séance à travers l’étude du Petit Chaperon Rouge que les hommes étaient souvent représentés à l’extérieur et les femmes à l’intérieur. Les élèves ont alors réfuté le conte en témoignant à partir de leur propre vécu. Selon eux, le sexe n’influe pas sur les lieux de fréquentation dans la vie réelle. En comparant le conte traditionnel au conte moderne, les élèves affirment que les choses ont changé. Cependant certaines phrases tendent à affirmer le contraire : « *Moi je suis pas totalement d’accord parce que c’est pas qu’elles font juste les tâches ménagères mais si par exemple elle fait pas à manger et qu’elle fait pas les courses ben il va pas pouvoir manger.* » (Hinatéa), « *Ben oui mais maitresse c’est qui qui fait les barbecues l’été ?!* » (Paul J). Faire à manger serait donc une affaire de femme à l’exception du barbecue. On constate que faire à manger est plutôt une tâche d’intérieur alors que le barbecue se passe à l’extérieur. On peut imaginer que les enfants pensent cela car c’est ce que leur entourage leur donne à voir.

Les élèves ont cependant tout à fait conscience dans certaines situations que ces comportements sont sexués. Un élève a d’ailleurs expliqué qu’il s’agissait de « *sexisme* » (Alban C), un autre a ajouté à la fin de sa prise de parole « *... Une sorte de préjugé...* » (Raphaël).

6.2.3 Hypothèse 3 : une description fine des personnages pour réfuter les assignations de genre

6.2.3.1 La personnalité des protagonistes de contes

Les élèves ont répondu à deux questionnaires : l’un en début de la séquence, l’autre en fin de séquence. Les questions permettent de mettre en parallèle certains traits de caractère, notamment le courage et la gentillesse. Lors du premier questionnaire les élèves ont révélé

trouver que filles et garçons sont gentils dans les contes. Lors du questionnaire final, à la première question, 10 élèves ont évoqué des personnages féminins comme méchants et 14 élèves des personnages masculins. Ces réponses montrent que les élèves ne déterminaient et ne déterminent toujours pas l'amabilité des personnages selon leur sexe. Ceci s'est confirmé plus généralement au cours de la séquence puisque les élèves pensent majoritairement qu'il n'y a pas de caractéristiques réservées aux filles ou aux garçons « *parce que le nom ça ne change pas le caractère* » (Emma). Cependant, un personnage déroge à la règle : celui de la belle-mère. Ainsi, la belle-mère décrite par les élèves est conforme à l'idée d'Olivet et ses collaborateurs : elles sont représentées de manières négatives.

Le caractère courageux des personnages a également pu être comparé à travers ces deux questionnaires. En début de séquence les élèves décrivaient les hommes comme étant plus courageux que les femmes. En fin de séquence, la majorité des élèves pense que les deux sexes peuvent être courageux. Une infime partie des participants pense que ce sont les garçons mais que ce n'est pas représentatif de la réalité et 2 élèves sont toujours convaincus que ce sont les hommes et que cela est juste. Leur avis a donc majoritairement changé au cours de la séquence.

6.2.3.2 *Le comportement des personnages de contes*

Si le sexe n'a pas d'impact sur le caractère, il en aurait cependant sur les sentiments et les attitudes. En effet, les élèves affirment que si Cendrillon avait été un homme, il n'aurait pas agi de la même façon avec sa belle-famille. Ainsi, les garçons pensent que la cause est indépendante de sa volonté. Les belles-sœurs ne se seraient elles-mêmes pas conduites de la même manière car elles auraient été charmées par le jeune homme. Les filles imaginent quant à elles que les atouts physiques de Cendron lui auraient permis de se défendre car un homme est plus fort. Les élèves approuvent donc chacun à leur façon ce qu'affirmaient Simone de Beauvoir et Olivet et ses collaborateurs : la femme attend l'amour et son « prince charmant » fort et courageux (1983b ; 2018). Cependant, d'autres (filles et garçons) se sont posés des questions, questions restées en suspens... Parmi ceux-là on note les interventions d'Arthur et Hinatéa. A la fin de la séquence, seul un peu plus d'un tiers de la classe affirme que les garçons sont forts dans les contes et qu'il en est de même dans la réalité. Le physique est toujours quelque chose de sexué pour les élèves.

Enfin, un élève a remarqué que ce sont les hommes qui sont armés dans les contes. La femme n'a donc rien pour se défendre, c'est à l'homme que revient ce pouvoir. Cependant, dans les contes modernes les codes sont bouleversés. Ainsi, dans le Petit Chaperon Rouge de Roald Dahl

il n'y a pas de chasseur et c'est le personnage éponyme qui porte l'arme. Ceci contredit ce qu'affirment Olivet et ses collaborateurs (2008) puisque la répartition des rôles n'est plus la même que dans le conte traditionnel. Lors du questionnaire final, on remarque que le stéréotype porté par le conte traditionnel est bien ancré dans la pensée des élèves : plus de la moitié considère que la chasse est une affaire d'homme dans les contes tout comme dans la société. Ceci est sûrement dû au contexte rural de cette école. Les jeunes de cette classe ont peut-être un entourage plutôt masculin qui se rend à la chasse. En effet, certains garçons de la classe m'avaient confié en début d'année s'y rendre en compagnie d'un papa, d'un oncle, etc. le weekend.

6.2.4 Une perspective supplémentaire : l'aspect historique

Un aspect qui n'avait pas été abordé lors de mes hypothèses mais qui s'est révélé sur le terrain est celui de la temporalité. En effet, les contes n'ont pas la même portée selon le contexte et l'époque comme nous l'a démontré Christiane Connan-Pintado (2009) à travers sa compétence idéologique. Certains élèves s'aperçoivent que l'adaptation moderne du Petit Chaperon Rouge n'a pas été écrite dans les mêmes circonstances que le conte de Perrault. Les élèves relèvent que les stéréotypes que nous avons constatés concernant les hommes et les femmes ne sont plus présents. Ils justifient : « *Avant on n'avait pas l'égalité homme – femme et tout ça alors que dans la version plus récente s'était déjà passé du coup bah ils ont fait avec* » (Noa), « *avant c'était pas l'égalité homme femme c'était les hommes c'était les plus forts et les femmes ben... elles étaient bonnes à rien quoi (rires). Maintenant, les hommes et les femmes sont égaux en droits en France.* » (Solen). Une partie des élèves a donc conscience de l'histoire des femmes en France et de l'évolution de leur statut. Ainsi, il aurait pu être pertinent d'appuyer l'aspect paritaire que nous défendons à notre époque pour une réelle égalité, c'est ce que nous verrons dans une prochaine partie.

6.3 Limites et perspectives

6.3.1 Limites de cette étude et perspectives d'amélioration

6.3.1.1 Le problème des questionnaires

Les questionnaires proposés en amont et en aval de la séquence ne permettent pas des comparaisons claires. Ainsi, l'évolution de la vision des élèves concernant les types de personnages rencontrés dans le conte n'est pas clairement perceptible (sorcier / sorcière, ogre / ogresse) tout comme leur avis sur le physique de la femme (porte-t-elles une robe ?). Bien que

le questionnaire final soit plus complet, les items proposés ne sont pas tous représentatifs de la séquence. En effet, certains points n'ont finalement pas été abordés. Par exemple : « capturer quelqu'un », « tuer quelqu'un », « chanter », etc. (tableau 1). Les élèves ont majoritairement considéré que les deux sexes pouvaient les réaliser. Cependant, n'ayant pas recolté leur avis initial sur ces sujets, je ne peux pas dire que cette étude soit à l'origine de ces réponses.

6.3.1.2 *Reformuler pour captiver l'attention des élèves*

De manière général, les retranscriptions m'ont permis de voir que mes questions n'étaient pas suffisamment explicites. Je leur demandais par exemple « Est-ce normal ? », qui aurait pu être plus compréhensible en demandant : « Et vous, est-ce que vous pensez que ce soit normal que certaines tâches soient réservées aux hommes et d'autres aux femmes ? ». Cette question permet de reformuler tout en permettant aux élèves peu investis de suivre le fil.

6.3.1.3 *L'organisation générale des séances*

Dans cette étude, les phases de recherches passent beaucoup par l'écrit et les mises en commun sont essentiellement orales. Ces dernières sont plutôt longues car il y a de nombreuses questions. Il aurait pu être intéressant de cibler celles qui permettent de contextualiser, sur lesquelles passer plus rapidement en prenant note des points importants au tableau, afin d'avoir un temps plus conséquent pour les questions qui controversent. De plus, il n'y a pas de traces finales concrètes de ce qu'ont appris les élèves. Il serait pertinent de construire avec eux un support qui témoigne de leurs apprentissages au fil des séances. Ceci permettrait de donner du sens et de montrer l'évolution de leur pensée.

6.3.1.4 *L'aspect historique à développer*

Certains élèves de la classe savent que la société d'aujourd'hui tend à promouvoir l'égalité hommes et femmes dans notre pays. Cette étude n'approfondit pas suffisamment cet aspect. Bien que nous ayons pu constater qu'aujourd'hui nous veillons à la parité, la discussion entre les élèves (p. 23 - 24) aurait pu permettre d'ouvrir un débat sur la véracité de l'égalité actuelle entre les sexes. Car en effet, l'égalité est aujourd'hui un objectif, ce n'est pas un acquis. Il aurait également pu être pertinent de proposer une séance décrochée en histoire pour repérer les contes dans des périodes et présenter les contextes qui s'y réfèrent. Ainsi, on offre un cadre de compréhension plus complet et on sensibilise les enfants à l'acquisition progressive des droits des femmes en France. En outre, un élève a affirmé que les sorcières ont existés. Cette réplique

aurait pu permettre une parenthèse sur Jeanne d'Arc, figure emblématique de la guerre de cent ans, notamment à travers une exploitation en lecture.

6.3.2 Ma pratique professionnelle

Je retiens de cette étude que les élèves de CM1 et CM2 ont déjà intégré un certain nombre de préjugés, notamment par leur entourage. L'école intervient ici pour leur faire voir d'autres aspects et ainsi se créer une opinion personnelle et réfléchie. Cette classe d'âge est particulièrement propice à aborder les stéréotypes de genre car les élèves sont en pleine construction identitaire.

Cette étude menée dans ma classe m'a permis de remettre en question ma pratique professionnelle future. En effet, je remarque l'importance de partir de ce que remarquent et savent déjà les apprenants. L'élève est le point central des pédagogies actuelles. Je perçois à présent l'intérêt de placer l'enfant au cœur de ses apprentissages et l'impact que cela a sur ces acquisitions. Ainsi, dans ma pratique future j'envisage de veiller à être plus présente avec mes élèves et de moins me soucier de réaliser tout ce qui est prévu dans le temps imparti. Je retiens également qu'une trace écrite plus personnelle est favorable pour l'appropriation. Dans chaque matière, il serait essentiel de prévoir en fin de séance un temps pour reprendre clairement ce qui a été vu au regard des objectifs présentés en début de séance. Afin de répondre à ces objectifs, je constate l'importance de mettre en réseau les apprentissages pour donner du sens. Cette séquence a permis de mêler l'enseignement moral au français (lecture, écriture, vocabulaire). Ce thème aurait également pu être travaillé en histoire. Enfin, ce mémoire a été l'occasion d'instaurer des situations qui s'apparentent au débat. Ainsi, les élèves ont pu discuter sans avoir peur d'avoir la bonne ou la mauvaise réponse. Je pense renouveler ce mode de travail car les élèves s'investissent et sont acteurs. Par la suite, il serait nécessaire de consacrer un temps d'apprentissage au débat en classe.

7 Bibliographie

Beauvoir, (de) S. (1986a). *Le Deuxième Sexe, Tome 1*. Paris, France : Gallimard.

Beauvoir, (de) S. (1986b). *Le Deuxième Sexe Tome 2*. Paris, France : Gallimard.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, France : Robert Laffont.

Charrel, M. (2019). A partir du 5 novembre à 16 h 47, les Françaises travailleront pour rien. Le Monde. Repéré à https://www.lemonde.fr/economie/article/2019/11/03/salaires-a-partir-du-5-novembre-16h47-les-francaises-travailleront-pour-rien_6017895_3234.html le 20/12/2019.

Chiland, C. (2003). *Le transsexualisme*, Paris : Presses universitaires de France.

CNIDFF. (2018, mars 8). Historique du droit des femmes. Repéré à <http://www.territoire-de-belfort.gouv.fr/Politiques-publiques/Egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes-Lutte-contre-toutes-les-discriminations/Droits-des-femmes-egalite-Homme-Femme/Historique-du-droit-des-femmes> le 20/12/2019.

Connan-Pintado, C. (2010). *Hatier pédagogie - Lire les contes détournés à l'école, de la GS au CM2* (Hatier). Paris, France : Hatier.

Crabbé, B., Delfosse, M.-L., Gaiardo, L., Verlaeckt, G., & Wilwerth, E. (1985). *Les Femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.

Dafflon-Novelle, A. (2006). *Filles-garçons: socialisation différenciée?* Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Dahl, R., & Blake, Q. (2018). *Un conte peut en cacher un autre*. Paris, France : Gallimard Jeunesse.

Damian-Gaillard, B. (2014). Introduction. In S. Montañola & A. Olivesi (Éd.), *Assignment de genre dans les médias* (Presses universitaires de Rennes éd., p. 11-19). Repéré à http://pureditions.fr/couvertures/1391680104_doc.pdf le 21/02/2020.

Delon, A., Gaudin, T., Houyel, C., Lagarde, H., Le Geay, A., Poslaniec, C., ... Quintin, C. (2008). *Guide pour enseigner le conte à l'école*. Paris, France : Retz.

Facchini, V. (2001). *Moi, j'aime pas les filles ... (Aux couleurs du monde)* (Circonflexe). Paris, France : Circonflexe.

Facchini, V. (2001b). *Moi, j'aime pas les garçons ... (Aux couleurs du monde)* (Circonflexe). Paris, France : Circonflexe.

Genre. (s.d.). Dans *Le dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604> le 23/01/2020.

Gillig, J. (2013). *Le conte en pédagogie et en rééducation (Enfances)*. Paris, France : Dunod.

Grégoire, P. (2007, décembre). Femme : Les chemins de l'égalité. *Courrier d'Et@t*, 2-3.

Guimond, S. (2004). Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire. Dans M-C. Toczek & D. Martinot (Dir.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin, 169 – 195.

Henkes, K., & Finkenstaedt, I. (1989). *Les fantaisies de César* (0 éd.). Paris, France : L'Ecole des loisirs.

Idrissi, N. A., Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons : La boîte à outils du professeur*. Malakoff, France : Dunod.

Lahire B. (2001). « Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances », T. Blöss (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 9-25.

Légal, J., & Delouvé, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.

Legifrance. (2013). Code de l'éducation : Article L121-1. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682629&dateTexte=20141211> le 23/01/2020.

Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Hayen, Belgique : Mardaga.

Martin, S. (1997). *Les contes à l'école*. Paris, France : Bertrand Lacoste.

Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). Programme du cycle 3. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf le 16/01/2020.

Montalon, I., Poupon, F., & Groupe Départemental Sciences et Technologie du Vaucluse. (s. d.). La structure du conte. Repéré à https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-11/annexe_18_-_schema_narratif_contes.pdf le 21/01/2020

Morin-Messabel, C., & Salle, M. (2013). *A l'école des stéréotypes : comprendre et déconstruire*. Paris, France : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 51(1), 31-38.

Olivet, M., Modiano, S., Froidevaux, M., Ratti, A.-C., SchwabMarrello, C., Subilia-Odermatt, X., Weber, S. (2018). Journée « Oser tous les métiers » : Activités 1-6e. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/etat_droit/democratie/egalite_femmes_hommes/Formation/jom_2018/Jom_18_dossier_p%C3%A9d.1-6.pdf le 17/01/2020.

Oltén, M. (2006). *Les p'tits mecs*. Paris, France : Seuil Jeunesse.

Pereira, L., & Vaillant, T. (2016). Il était une fois un prince et sa preuse chevaleresse.... Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01409777/document> le 12/12/2019.

Perrin, C., & Raison, G. (2008). *T'es fleur ou t'es chou ?* (Maison aux histoires (1a)). Paris, France : Rue du monde.

Pezeu, G. (s.d.). Une histoire de la mixité - Les Cahiers pédagogiques. Repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite> le 23/01/2020.

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris, France : Seuil.

Roger, M.-S., & Sol, A. (2009). *A quoi tu joues ?*. Paris, France : Sarbacane.

Rosenwald, F. & Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2019). *Filles et garçons 2019 : sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris, France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Preteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Paris, France : Erès.

Schnitzer, L. (1981). *Ce que disent les contes*. Paris, France : Sorbier.

Sexe. (s.d.). Dans *Le dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sexe/72458?q=sexe#71649> le 23/01/2020.

Virmoux, P., & Bussy, J.-C. (2019). *Les contes dans tous leurs états : Cycle 3*. Paris, France : Retz.

8 Annexes

Annexe 1 : Les 31 fonctions du conte selon Propp	I
Annexe 2 : Gretel et Hansel	II
Annexe 3 : Questionnaire partie A et B à partir de Cendrillon	IV
Annexe 4 : Cendron	IV
Annexe 5 : questionnaire 1	VII
Annexe 6 : questionnaire 2	VIII
Annexe 7 : Analyse des personnages des contes	VIII
Annexe 8 : Illustrations de la belle-mère selon trois des élèves	IX

Annexe 1 : Les 31 fonctions du conte selon Propp

- « 1 - Un des membres de la famille s'éloigne de la maison. [...]
- 2 - Le héros se fait signifier une interdiction. [...]
- 3 - L'interdiction est transgressée. [...]
- 4 - L'agresseur essaye d'obtenir des renseignements. [...]
- 5 - L'agresseur reçoit des informations sur sa victime. [...]
- 6 - L'agresseur tente de tromper sa victime pour s'emparer d'elle ou de ses biens. [...]
- 7 - La victime se laisse tromper et aide son ennemi malgré elle. [...]
- 8 - L'agresseur nuit à l'un des membres de la famille ou lui porte préjudice. [...]
- 8a - Il manque quelque chose à l'un des membres de la famille; L'un des membres de la famille a envie de posséder quelque chose. [...]
- 9 - La nouvelle du méfait ou du manque est divulguée, on s'adresse au héros par une demande ou un ordre, on l'envoie ou on le laisse partir. [...]
- 10 - Le héros-quêteur accepte ou décide d'agir. [...]
- 11 - Le héros quitte sa maison. [...]
- 12 - Le héros subit une épreuve, un questionnaire, une attaque, etc., qui le préparent à la réception d'un objet ou d'un auxiliaire magique. [...]
- 13 - Le héros réagit aux actions du futur donateur. [...]
- 14 - L'objet magique est mis à la disposition du héros. [...]
- 15 - Le héros est transporté, conduit ou amené près du lieu où se trouve l'objet de sa quête. [...]
- 16 - Le héros et son agresseur s'affrontent dans le combat. [...]
- 17 - Le héros reçoit une marque. [...]
- 18 - L'agresseur est vaincu. [...]
- 19 - Le méfait est réparé ou le manque comblé. [...]
- 20 - Le héros revient. [...]
- 21 - Le héros est poursuivi. [...]
- 22 - Le héros est secouru. [...]
- 23 - Le héros arrive incognito chez lui ou dans une autre contrée. [...]
- 24 - Un faux héros fait valoir des prétentions mensongères. [...]
- 25 - On propose au héros une tâche difficile. [...]
- 26 - La tâche est accomplie. [...]
- 27 - Le héros est reconnu. [...]
- 28 - Le faux héros ou l'agresseur, le méchant, est démasqué. [...]
- 29 - Le héros reçoit une nouvelle apparence. [...]
- 30 - Le faux héros ou l'agresseur est puni. [...]
- 31 - Le héros se marie et monte sur le trône. » (Propp, 1970, p. 36 – 78).

Annexe 2 : Gretel et Hansel

Une bûcheronne, son mari et ses deux enfants vivaient à l'orée d'une forêt. La fille s'appelait Gretel et le garçon Hansel. La famille était très pauvre. Une année, la famine régna dans le pays et la bûcheronne, durant une de ses nuits sans sommeil où elle ruminait des idées noires et remâchait ses soucis, dit à son mari : « Qu'allons-nous devenir ? Comment nourrir nos pauvres enfants ? Nous n'avons plus rien à manger.

- Eh bien, dit l'homme, sais-tu ce que nous allons faire ? dès l'aube, nous conduirons les enfants au plus profond de la forêt, nous leur allumerons un feu et leur donnerons à chacun un petit morceau de pain. Puis, nous irons à notre travail et les laisserons seuls. Ils ne retrouveront plus leur chemin, et nous en serons débarrassés.

- Non, mon mari, dit la bûcheronne, je ne ferai pas cela ! Comment pourrais-je me résoudre à laisser nos enfants tout seuls dans la forêt ! Les bêtes sauvages ne tarderaient pas à les dévorer.

- Oh, folle ! rétorqua-t-il, tu préfères donc que nous mourrions de faim tous les quatre ? »

Il n'eut de cesse qu'elle acceptât ce qu'il proposait. Les deux petits, n'ayant pas pu s'endormir à cause de la faim qui les tenaillait, entendirent les paroles de leur père. Hansel pleura beaucoup et dit à sa sœur : « C'en est fait de nous !

- Ne t'en fais pas, dit Gretel. Je trouverai un moyen de nous en tirer. »

Quand les parents furent endormis, elle se leva, enfila ses habits, et sortit de la maison. Gretel ramassa autant de cailloux qu'elle put et les mit dans ses poches. Quand vint le jour, le père réveilla les deux enfants : « Debout, paresseux ! Nous allons dans la forêt pour y chercher du bois. » Il leur donna un morceau de pain à chacun et dit : « Voici pour le repas de midi ; ne mangez pas tout avant, car vous n'aurez rien d'autre. »

Comme les poches de Gretel étaient pleines de cailloux, Hansel mit le pain dans son tablier. Puis, ils se mirent tous en route pour la forêt. Tout le long du chemin, Gretel, qui fermait la marche, jetait des cailloux blancs sur le chemin. Quand ils furent arrivés au milieu de la forêt, la mère dit : « Maintenant, les enfants, ramassez du bois ! Je vais allumer un feu pour que vous n'ayez pas froid. » Gretel et Hansel amassèrent des brindilles au sommet d'une petite colline. Quand on y eut mis le feu et qu'il eut bien pris, le père dit : « Couchez-vous auprès de lui, les enfants, et reposez-vous. Nous allons abattre du bois. Quand nous aurons fini, nous reviendrons vous chercher. »

Les deux enfants s'endormirent. Quand ils se réveillèrent, il faisait nuit noire. Hansel se mit à pleurer et dit : « Comment ferons-nous pour sortir de la forêt ? » Gretel le consola. « Attends encore un peu, dit-elle, jusqu'à ce que la lune soit levée. Alors, nous retrouverons notre chemin. » Quand la pleine lune brilla dans le ciel, elle prit son frère par la main et suivit les petits cailloux blancs. Alors que le jour se levait, ils atteignirent la maison. Ils frappèrent à la porte. L'homme ouvrit et les vit. Il dit : « Méchants enfants ! Pourquoi avez-vous dormi si longtemps dans la forêt ? Nous pensions que vous ne reviendriez jamais. » Leur mère, elle, se réjouit, car elle avait le cœur lourd de les avoir laissés seuls dans les bois.

Peu de temps après, la misère régna de plus belle et, une fois de plus, pendant la nuit, les enfants entendirent ce que le père disait : « Il ne nous reste plus rien à manger, une demi-miche seulement. Il faut nous débarrasser des enfants ; nous les conduirons encore plus profondément dans la forêt pour qu'ils ne puissent plus retrouver leur chemin ; il n'y a rien d'autre à faire. » Quand les parents furent endormis, Gretel se leva avec l'intention d'aller ramasser de nouveau des cailloux. Mais l'homme avait verrouillé la porte et la fille ne put sortir. Elle consola cependant son grand frère : « Ne pleure pas, Hansel, dors tranquille ; le bon Dieu nous aidera. » Tôt le matin, le père fit lever les enfants. Il leur donna un morceau de pain, plus petit encore que l'autre fois. Parvenus dans la forêt, les parents laissèrent les enfants pour aller couper du bois. Le soir, Gretel et Hansel firent du feu, puis ils dormirent, et la soirée passa sans que personne ne revînt auprès d'eux. Ils s'éveillèrent au milieu de la nuit, et Gretel consola son grand frère, disant : « Attends que la lune se lève, Hansel, nous retrouverons le chemin de la maison. »

Quand la lune se leva, ils se mirent en route. Mais les deux enfants marchèrent toute la nuit et le jour suivant, sans trouver à sortir de la forêt. Ils mouraient de faim, n'ayant à se mettre sous la dent que quelques baies. Ils étaient si fatigués que leurs jambes ne voulaient plus les porter. Ils se couchèrent au pied d'un arbre et s'endormirent.

Ils reprirent leur marche, s'enfonçant toujours plus avant dans la forêt. À midi, ils virent un joli oiseau sur une branche, blanc comme neige. Il chantait si bien que les enfants s'arrêtèrent pour l'écouter. Quand il eut fini, il déploya ses ailes et vola devant eux. Ils le suivirent jusqu'à une petite maison sur le toit de laquelle le bel oiseau blanc se percha. Quand ils s'en approchèrent, ils virent qu'elle était faite de pain et recouverte de gâteaux. Les fenêtres étaient en sucre. « Nous allons nous régaler, dit Gretel, et faire un repas béni de Dieu. Je vais manger un morceau du toit ; il a l'air d'être bon ! »

Gretel grimpa sur le toit et en arracha une petite portion, pour goûter. Hansel se mit à lécher les carreaux. Tout à coup, la porte s'ouvrit et un homme, vieux comme les pierres, s'appuyant sur une canne, sortit de la maison. Gretel et Hansel eurent si peur qu'ils laissèrent tomber tout ce qu'ils tenaient dans leurs mains. Le vieux secoua la tête et dit : « Hé, chers enfants ! qui vous a conduits ici ? Entrez, venez chez moi ! Il ne vous sera fait aucun mal. »

Il les prit tous deux par la main et les fit entrer dans la maisonnette. Il leur servit un bon repas, du lait et des beignets avec du sucre, des pommes et des noix. Il prépara ensuite deux petits lits. Gretel et Hansel s'y couchèrent. Ils se croyaient au paradis. Mais la gentillesse du vieil homme n'était qu'apparente. En réalité, c'était un ogre très méchant qui n'avait construit la maison de pain que pour attirer les enfants. Quand il en prenait un, il le tuait, le faisait cuire et le mangeait. Pour lui, c'était alors jour de fête.

À l'aube, avant que les enfants ne se fussent éveillés, l'ogre se leva. Il attrapa Gretel, la conduisit dans une petite étable et l'y enferma. Elle eut beau crier, cela ne lui servit à rien. L'ogre s'approcha ensuite de Hansel, le secoua pour le réveiller et lui dit : « Debout, paresseux ! Va chercher de l'eau et prépare quelque chose de bon à manger pour ta sœur. Elle est enfermée à l'étable et il faut qu'elle engraisse. Quand elle sera à point, je la mangerai. »

Hansel se mit à pleurer, mais cela ne lui servit à rien. Il fut obligé de faire ce que lui demandait l'ogre. Tous les matins, le vieux se glissait jusqu'à l'étable et disait : « Gretel, tends tes doigts que je voie si tu es déjà assez grasse ».

Mais Gretel tendait un petit os et l'ogre, qui avait de mauvais yeux, ne s'en rendait pas compte. Il croyait que c'était vraiment le doigt de Gretel et s'étonnait qu'elle n'engraisât point. Quand quatre semaines furent passées, et que l'enfant était toujours aussi maigre, L'ogre perdit patience et décida de ne pas attendre plus longtemps. « Holà, Hansel, cria-t-il, dépêche-toi d'apporter de l'eau ! Que Gretel soit grasse ou maigre, c'est demain que je la tuerai et la mangerai. »

De bon matin, Hansel fut chargé de remplir la grande marmite d'eau et d'allumer le feu. « Nous allons d'abord faire la pâte, dit l'ogre. J'ai déjà fait chauffer le four et préparé ce qu'il faut. » Il poussa le pauvre Hansel vers le four, d'où sortaient de grandes flammes. « Faufile-toi dedans ! ordonna-t-il, et vois s'il est assez chaud pour la cuisson. » Il avait l'intention de fermer le four quand le garçon y serait, pour le faire rôtir. Il voulait le manger, lui aussi. Mais Hansel devina son intention et dit : « Je ne sais comment faire. Comment entre-t-on dans ce four ?

- Petit âne, dit l'ogre, l'ouverture est assez grande, vois, je pourrais y entrer moi-même. »

Et il y passa la tête. Alors Hansel le poussa vivement dans le four, claqua la porte et mit le verrou.

Pendant que l'ogre brûlait, il courut vers la petite étable et dit : « Gretel, nous sommes libres ! Le vieil ogre est mort ! » N'ayant plus rien à craindre, ils pénétrèrent dans la maison de l'ogre. Dans tous les coins, il y avait des caisses pleines de perles et de diamants. « C'est encore mieux que mes petits cailloux ! » dit Gretel, en se remplissant les poches. Et Hansel fit de même. « Maintenant, il nous faut partir, dit Gretel, si nous voulons fuir cette forêt ensorcelée. »

Au bout de plusieurs heures de marche, ils virent au loin leur maison. Ils se mirent à courir, se ruèrent dans la chambre de leurs parents et sautèrent au cou de leur mère. Son mari était mort entre-temps. Hansel secoua son tablier, et les perles et les diamants roulèrent à travers la chambre. Gretel en sortit d'autres de ses poches, par poignées. C'en était fini des soucis. Ils vécurent heureux tous ensemble.

Annexe 3 : Questionnaire partie A et B à partir de Cendrillon

Questionnaire partie A :

1. Pourquoi l'héroïne s'appelle-t-elle Cendrillon ?
2. Comment définirais-tu le caractère de Cendrillon ?
3. Quels sentiments et quelles attitudes ont la belle-mère et les deux demi-sœurs envers Cendrillon ?
4. Que fait Cendrillon lorsque ses sœurs partent pour le bal ?
5. Comment se termine le conte ?

Questionnaire partie B :

6. Imagine que Cendrillon est un garçon, appelons-le Cendron. Aurait-il le même caractère ?
7. Le beau-père et ses garçons auraient-ils les mêmes sentiments et les mêmes attitudes envers lui ?
8. Qu'aurait fait Cendron lorsque ses sœurs partent pour le bal ?
9. Comment se terminerait le conte ?

Annexe 4 : Cendron

Il était une fois une gentille dame qui épousa en secondes nocces un homme très hautain et très fier. Cet homme avait deux garçons qui lui ressemblaient. La femme, de son côté, avait un jeune garçon très doux et très bon.

A peine les nocces célébrées, le beau-père fit éclater sa mauvaise humeur ; il ne supportait pas les bonnes qualités de ce jeune enfant qui rendaient ses garçons encore plus haïssables. Il le chargea des plus viles occupations de la maison : c'était lui qui nettoyait la vaisselle et les escaliers, qui frottait la chambre du père et de ses garçons. Il couchait tout en haut de la maison, dans un grenier, sur une paille, pendant que ses frères dormaient dans de belles chambres, avec des lits confortables et des miroirs où ils se voyaient depuis les pieds jusqu'à la tête.

Le pauvre garçon endurait tout avec patience et n'osait s'en plaindre à sa mère. Lorsqu'il avait fait son ouvrage, il s'en allait au coin de la cheminée, et s'asseyait dans les cendres, ce qui faisait qu'on l'appelait communément Cendron. Cependant Cendron, même avec ses pauvres habits, était cent fois plus beau que ses frères.

Un jour, la fille de la reine décida de donner un bal et elle y invita toutes les personnes de qualité. Les deux frères furent aussi invités car ils étaient importants dans le pays. Les voilà bien aises et bien occupés à choisir les habits et les coiffures qui leur iraient le mieux. Cendron se sentait bien triste car c'était lui qui repassait le linge de ses frères : ils ne parlaient que de la manière dont ils s'habilleraient.

- "Moi, dit l'aîné, je mettrai mon habit de velours rouge."

- "Moi, dit le cadet, je n'aurai que mon pantalon ordinaire; mais par contre, je mettrai mon manteau à fleurs d'or et ma cravate de diamants."

Pendant que les deux frères essayaient leurs habits, ils lui disaient :

- "Cendron, aimerais-tu aller au bal ?"

- "Hélas, messieurs, vous vous moquez de moi, ce n'est pas ma place."

- "Tu as raison, on rirait bien si on te voyait aller au bal."

Les deux frères étaient toujours devant leur miroir, à admirer leur image, demandant à Cendron comment il les trouvait. Cendron, qui était bon, les flattait et se réjouissait de leur bonheur.

Enfin l'heureux jour arriva et les deux frères partirent. Cendron les suivit des yeux le plus longtemps qu'il put ; lorsqu'il ne les vit plus, il se mit à pleurer.

Son parrain, qui le vit tout en pleurs, lui demanda ce qu'il avait :

- "Je voudrais bien... je voudrais bien..."

Il pleurait si fort qu'il ne put achever. Son parrain, qui était sorcier, lui dit :

- "Tu voudrais bien aller au bal, n'est-ce pas ?

- "Hélas oui" dit Cendron en soupirant.

- "Hé bien, si tu te tiens bien, je t'y ferai aller" dit son parrain. Il le mena dans sa chambre, et lui dit :

- "Va dans le jardin et apporte-moi une citrouille."

Cendron alla aussitôt cueillir la plus belle citrouille qu'il put trouver et la porta à son parrain, ne voyant pas comment cette citrouille pourrait le faire aller au bal. Son parrain la creusa, et n'ayant laissé que l'écorce, il la frappa de sa baguette et la citrouille fut aussitôt changée en un beau carrosse tout doré. Ensuite il alla regarder dans sa souricière, où il trouva six souris vivantes ; il dit à Cendron de lever un peu la trappe de la souricière et à chaque souris qui sortait, il donnait un coup de sa baguette et la souris était aussitôt changée en un beau cheval; ce qui fit un bel attelage de six chevaux, d'un beau gris de souris pommelé. Puis il se demanda de quoi il ferait un cocher :

- "Je vais voir, dit Cendron, s'il n'y a point quelque rat dans la ratière, nous en ferons un cocher."

- "Tu as raison", dit son parrain "va voir."

Cendron lui apporta la ratière où il y avait trois gros rats. Le sorcier en prit un à cause de sa barbe et le changea en un gros cocher qui avait une des plus belles moustaches qu'on n'ait jamais vues. Ensuite il lui dit :

- "Va dans le jardin, tu y trouveras six lézards derrière l'arrosoir, apporte-les-moi."

Il ne les eut pas plus tôt apportés que le parrain les changea en six laquais, qui montèrent aussitôt derrière le carrosse avec leurs habits colorés, et qui s'y tenaient accrochés comme s'ils n'avaient fait que ça dans leur vie.

Le sorcier dit alors à Cendron :

- "Hé bien, voilà de quoi aller au bal, n'es-tu pas content?

- "Oui, mais je ne peux pas aller comme ça avec mes vilains habits."

Son parrain ne fit que le toucher avec sa baguette et ses habits furent changés en des habits de drap d'or et d'argent tout décorés de pierres précieuses. Il lui donna ensuite une paire de pantoufles de verre, les plus jolies du monde. Quand Cendron fut ainsi paré, il monta en carrosse ; mais son parrain lui recommanda instamment de ne pas dépasser minuit, l'avertissant que s'il demeurait au bal un moment de plus, son carrosse redeviendrait citrouille, ses chevaux des souris, ses laquais des lézards, et que ses vieux habits reprendraient leur première forme. Il promit à son parrain qu'il ne manquerait pas de sortir du bal avant minuit.

Il partit, ne se sentant pas de joie. La fille de la reine, qu'on alla avertir qu'il venait d'arriver un grand prince qu'on ne connaissait point, courut le recevoir. Elle lui donna la main à la descente du carrosse et le mena dans la salle où se trouvait tout le monde. Il se fit alors un grand silence ; on cessa de danser et les violons ne jouèrent plus, tant on était attentif à contempler la beauté de cet inconnu. On n'entendait qu'un bruit confus :

- "Ha, qu'il est beau !"

La reine même ne se lassait pas de le regarder et de dire tout bas au roi qu'il y avait longtemps qu'elle n'avait vu un si beau et si aimable monsieur. Tous les hommes étaient attentifs à considérer sa coiffure et ses habits, en rêvant d'en avoir de semblables dès le lendemain. La fille du roi le mit à la place d'honneur, et ensuite le prit pour le mener danser : il dansa avec tant de grâce qu'on l'admira encore davantage. On apporta une fort belle collation, dont la jeune princesse ne mangea point, tant elle était occupée à le contempler. Il alla s'asseoir auprès de ses frères et il partagea avec eux des oranges et des citrons que la princesse lui avait donnés, ce qui

les étonna fort, car ils ne le connaissaient pas. Alors qu'ils causaient ainsi, Cendron entendit sonner onze heures trois quarts : il fit aussitôt une grande révérence à la compagnie et s'en alla le plus vite qu'il put.

Dès qu'il fut arrivé, il alla trouver son parrain et, après l'avoir remercié, lui dit qu'il souhaiterait retourner le lendemain au bal, parce que la fille du roi l'en avait prié. Comme il était occupé à raconter à son parrain tout ce qui s'était passé au bal, les deux frères frappèrent à la porte ; Cendron alla leur ouvrir :

- "Que vous avez mis longtemps à revenir !" leur dit-il en bâillant, en se frottant les yeux, et en s'étendant comme s'il venait de se réveiller.

- "Si tu étais venu au bal, lui dit un de ses frères, tu ne t'y serais pas ennuyé : il y est venu le plus beau prince qu'on puisse jamais voir ; il a été charmant avec nous et il nous a donné des oranges et des citrons."

Cendron ne se sentait pas de joie et il leur demanda le nom de ce prince. Les frères répondirent qu'on ne le connaissait pas, et que la fille de la reine donnerait tout au monde pour savoir qui il était.

Le lendemain les deux frères retournèrent au bal et Cendron aussi, mais avec des habits encore plus beaux que la première fois. La fille de la reine fut toujours auprès de lui et n'arrêta pas de lui conter des douceurs. Le jeune homme ne s'ennuyait pas et oublia ce que son parrain lui avait recommandé, de sorte qu'il entendit sonner le premier coup de minuit, alors qu'il pensait qu'il était encore onze heures. Il se leva et s'enfuit aussi légèrement qu'une biche. La princesse le suivit, mais elle ne put l'attraper ; il laissa tomber une de ses pantoufles de verre que la princesse ramassa bien soigneusement. Cendron arriva chez lui bien essoufflé, sans carrosse, sans laquais, avec ses méchants habits, il ne lui restait qu'une de ses petites pantoufles, la même que celle qu'il avait laissée tomber. On demanda aux gardes de la porte du palais s'ils n'avaient pas vu sortir un prince ; ils dirent qu'ils n'avaient vu sortir personne, à part un jeune garçon fort mal vêtu, qui avait plus l'air d'un paysan que d'un gentilhomme.

Quand ses deux frères revinrent du bal, Cendron leur demanda s'ils s'étaient encore bien amusés et si le beau monsieur y avait été. Ils lui dirent que oui mais qu'il s'était enfui lorsque minuit avait sonné, si rapidement qu'il avait laissé tomber une de ses petites pantoufles de verre, la plus jolie du monde. La fille du roi l'avait ramassée et elle n'avait fait que la regarder pendant tout le reste du bal. Assurément, elle était fort amoureuse du beau monsieur à qui appartenait la petite pantoufle. Les frères avaient dit vrai car peu de jours après, la fille de la reine fit publier qu'elle épouserait celui dont la pantoufle irait au pied. On commença à essayer la pantoufle aux princes, ensuite aux ducs, puis à toute la cour, mais inutilement. On porta ensuite la pantoufle chez les deux frères qui firent tout leur possible pour y faire entrer leur pied mais ils n'y arrivèrent pas. Cendron qui les regardait et qui reconnut sa pantoufle, dit en riant :

- "Est-ce que je peux l'essayer ?"

Ses frères se mirent à rire et à se moquer de lui. La gente dame qui faisait l'essai de la pantoufle, regarda attentivement Cendron et, le trouvant fort beau, dit que cela était juste et qu'elle avait ordre de l'essayer à tous les garçons. Elle fit asseoir Cendron et approchant la pantoufle de son petit pied, elle vit qu'il y entrait sans peine et qu'elle lui allait parfaitement. L'étonnement des deux frères fut grand, mais plus grand encore quand Cendron tira de sa poche l'autre petite pantoufle qu'il mit à son pied. Là-dessus, le parrain arriva, donna un coup de sa baguette sur les habits de Cendron qui devinrent encore plus magnifiques que tous les autres.

Alors ses deux frères reconnurent le beau monsieur qu'ils avaient vu au bal. Ils se jetèrent à ses pieds pour lui demander pardon de tous les mauvais traitements qu'ils lui avaient fait souffrir. Cendron les releva, les embrassa et dit qu'il leur pardonnait de bon cœur. On mena Cendron chez la jeune princesse. Elle le trouva encore plus beau que jamais et peu de jours après, elle l'épousa. Cendron, qui était aussi bon que beau, fit loger ses deux frères au palais et les maria le jour même à deux grandes seigneures de la cour.

Annexe 5 : questionnaire 1

Dans un conte...

Une jeune femme est en danger et doit être sauvée par un chevalier :

- Tout le temps
- Très souvent
- Peu souvent
- Jamais

Un jeune homme est en danger et doit être sauvée par une dame :

- Tout le temps
- Très souvent
- Peu souvent
- Jamais

La femme porte toujours une robe :

- Oui
- Non

La femme est souvent gentille :

- Oui
- Non

L'homme est souvent gentil :

- Oui
- Non

Le jeune homme est souvent courageux :

- Oui
- Non

La jeune femme est souvent courageuse :

- Oui
- Non

Il y a des sorciers :

- Oui
- Non

Il y a des sorcières :

- Oui
- Non

Il y a des ogres :

- Oui
- Non

Il y a des ogresses :

- Oui
- Non

Aimerais-tu ajouter quelque chose ou expliquer une de tes réponses ? _____

Annexe 6 : questionnaire 2

Cite un personnage méchant issu d'un conte : _____

Actions	Garçon	Fille	Les 2	Vie réelle ?
Chasser				
Agir avec courage				
Manipuler quelqu'un				
Utiliser son intelligence				
Utiliser sa force				
Sauver quelqu'un au péril de sa vie				
Conquérir l'amour				
Agir naïvement				
Mourir				
Demander de l'aide				
Tuer quelqu'un				
Capturer quelqu'un				
Être empoisonné				
Agir seul, sans l'aide de quelqu'un				
Parler aux animaux				
Chanter				

Annexe 7 : Analyse des personnages des contes

Choisis deux personnages parmi les versions traditionnelles des contes que tu as lus dans le parcours contes. Pour chaque personnage, complète la grille quand c'est possible.

Quel est le nom du personnage ? De quelles autres manières le désigne-t-on ?		
Quel âge a-t-il ?		
Quel est son sexe ?		
La plupart du temps, vit-il à l'extérieur ou à l'intérieur ?		
Comment est-il décrit physiquement ?		
Comment son caractère est-il décrit ?		
Que fait-il de ses journées ? Travaille-t-il ? Si oui, quel est son métier ?		
A-t-il des loisirs ? Si oui, lesquels ?		

Annexe 8 : Illustrations de la belle-mère selon trois des élèves

Figure 1 Dessin de Noa



Figure 2 Dessin de Raphaël

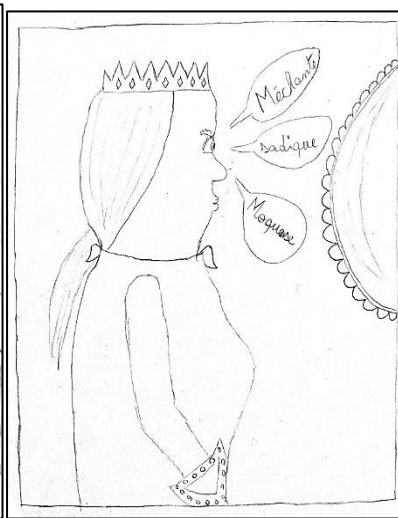


Figure 3 Dessin d'Ambre



Année universitaire 2019-2020
Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Déconstruire les stéréotypes de genre à partir de contes
Auteur : Morgane Veiga

Résumé : Les femmes ont longtemps vécu dans l'ombre des hommes, les filles ne bénéficiaient donc pas d'un même accès à l'école. Bien que l'égalité et l'accessibilité aient nettement évolué, des stéréotypes demeurent dans les mentalités. La littérature portant les mœurs de son temps, les contes modernes ne véhiculent plus les mêmes aujourd'hui qu'hier. Je me suis alors demandée comment faire prendre conscience aux élèves de CM1 – CM2 des stéréotypes de genre par le conte. Cinq séances en enseignement moral et civique et en français ont été proposées autour du caractère, du physique et des activités des personnages de contes. Les résultats montrent que filles et garçons tombent généralement d'accord dans leurs réponses. Ainsi, le questionnaire final révèle que le courage a évolué en faveur des deux sexes. Les élèves affirment que la plupart des activités ne sont pas sexuées mais leurs discours tendent à montrer le contraire. Ils indiquent que les comportements diffèrent en présence d'un homme ou d'une femme. Les élèves de cette classe d'âge ont donc déjà emmagasiné des assignations de genre. Enfin, cette recherche m'a permis de comprendre l'importance de placer l'élève au cœur du processus d'apprentissage en l'aidant par des gestes simples : reformuler, synthétiser...

Mots clés : EMC, Français, Cycle 3, CM1-CM2, assignation de genre, égalité, conte détourné.

Summary: For a long time, women have lived in the shadow of men, therefore girls didn't get the same access to school. Although equality and accessibility have greatly evolved, ways of thinking are still full of stereotypes. Literature being about the customs of its time, modern tales do not convey the same today than yesterday. So, I wondered how to make CM1-CM2 pupils acknowledge gender stereotypes through tales. Five moral and civic instruction and French sessions were suggested around the personality, the look and the activities of characters from tales. Results show that girls and boys globally agree in their answers. In this way, the final questionnaire reveals that courage evolved in favor of both genders. Pupils claim that activities are not gendered but their speeches tend to show the opposite. They show a change of behavior according whether there's a male or female presence. Therefore, the pupils of this class have already integrated gender attributions. Finally, this research made me realize the importance of putting the pupil in the heart of the learning process by helping them with simple gestures: reformulate, synthesize...

Keywords: MCI, French, 3rd cycle, CM1-CM2, gender attribution, equality, diverted tale.