



« *Le Petit Chaperon Rouge* »

Dans *Un conte peut en cacher un autre*

Roald Dah (auteur), Quentin Blake (illustrateur),
Anne Krief (traductrice). Poche, Folio Cadet, 2003

Quand le loup sentit des tiraillements
Et que de manger il était grand temps,
Il alla trouver Mère-Grand.

5 Dès qu'elle eut ouvert, elle reconnut
Le sourire narquois et les dents pointues.
Le loup demanda : « Puis-je entrer ? »
La grand-mère avait grand-peur.
« Il va, se dit-elle, me dévorer sur l'heure ! »

10 La pauvre femme avait raison :
Le loup affamé l'avalait tout rond.
Mais la grand-mère était coriace.
« C'est peu, dit le loup faisant la grimace,
C'est à peine s'il m'a semblé

15 Avoir eu quelque chose à manger ! »
Il fit le tour de la cuisine en glapissant :
« Il faut que j'en reprenne absolument ! »
Puis il ajouta d'un air effrayant :

20 « Je vais donc attendre ici un moment
Que le Petit Chaperon Rouge revienne
Des bois où pour l'instant elle se promène. »
(Un loup a beau avoir de mauvaises manières,
Il n'avait pas mangé les habits de la grand-mère !)
Il mit son manteau, coiffa son chapeau,

25 Enfila sa paire de godillots,
Se frisa les cheveux au fer
Et s'installa dans le fauteuil de grand-mère.
Quand Chaperon Rouge arriva, essoufflée,
Elle trouva grand-mère plutôt changée :

30 « Que tu as de grandes oreilles, Mère-Grand !
- C'est pour mieux t'écouter, mon enfant,
- Que tu as de grands yeux, Mère-Grand !
- C'est pour mieux te voir, mon enfant ! »
Derrière les lunettes de Mère-Grand,

35 Le loup la regardait en souriant,
« Je vais, pensait-il, manger cette enfant.
Ce sera une chair plus tendre que la Mère-Grand ;
Après les merles, un peu secs, des ortolans ! »
Mais le Petit Chaperon Rouge déclara : « Grand-mère,

40 Tu as un manteau de fourrure du tonnerre !
- Ce n'est pas dans le texte ! dit le loup. Attends...
Tu devrais dire : « Comme tu as de grandes dents ! »
Enfin... peu importe ce que tu me dis ou non,
C'est moi qui vais te manger, de toute façon ! »

45 La petite fille sourit, puis, battant des paupières,
De son pantalon, sortit un revolver.
C'est à la tête qu'elle visa le loup,
Et Bang ! L'étendit raide mort d'un coup.

50 Quelque temps après, dans la forêt,
Chaperon Rouge j'ai rencontré.
Quelle transformation ! Adieu rouge manteau !
Adieu ridicule petit chapeau !
« Salut ! me dit-elle, regarde donc, s'il te plait,
Mon manteau en loup, comme il est croquignolet ! »

Le petit Chaperon rouge, est l'un des 6 contes écrits par Roald Dahl dans :
« Un conte peut en cacher un autre » (illustré par Quentin Blake, Gallimard jeunesse, Folio Cadet)

Spécificités de ce texte

Le conte du *Petit Chaperon rouge*, issu de la culture orale populaire en a révélé la diversité à travers les nombreuses variantes dont il a fait l'objet¹. Il est entré dans notre patrimoine littéraire européen, dans notre « culture commune », depuis que Charles Perrault (fin du XVIIe siècle) et les frères Grimm (début du XIXe siècle) en ont diffusé des versions écrites offrant pour l'une une fin tragique, pour l'autre une fin heureuse.

Si l'on se situe dans la culture populaire, les contes de Roald Dahl pourront être considérés comme certaines des nombreuses variantes des histoires contées, si l'on se réfère aux textes véhiculés par la culture commune transmise à l'école, on parlera de « contes détournés » : un conte peut donc « *en cacher un autre* ».

Le conte, en tant que genre, appartient à toutes les cultures, il se transmet de génération en génération, il voyage à travers le temps et l'espace et se transforme au contact des cultures qui se l'approprient.

Roald Dahl choisit ici de modifier dans un humour noir et incisif, le caractère et le destin de Chaperon rouge.

Les particularités de ce conte :

- Il est court, écrit en vers et emprunte sa syntaxe au genre poétique.
- L'auteur joue avec les registres de langue, le vocabulaire et les expressions sont tantôt recherchés tantôt familiers ou désuets. Certains mots ne font pas partie du vocabulaire habituel des élèves (narquois, tiraillements, godillots, croquignolet, « du tonnerre », ortolans, « battre des paupières »)
- La dénomination des personnages et les formulettes sont empruntées aux contes de Perrault et des frères Grimm.
- Dans la version de Roald Dahl, il n'y a ni mère, ni panier, ni galette ni pot de beurre, ni chasseur. L'épisode de la rencontre avec le loup dans la forêt est gommé.
- L'auteur nous promène dans l'histoire en adoptant le point de vue du loup, décrivant ses pensées, ses émotions, ses ressentis physiques, ses actes, nous introduisant quasiment dans « la peau du personnage », tournant toute notre attention vers ce dernier. Aucun mot pour décrire explicitement les émotions de Chaperon, seules ses actions sont mentionnées. C'est dans ce décalage et la rupture avec une fin attendue, que réside en grande partie l'humour de ce texte.
- Le conte débute et se déroule en un lieu principal : la maison de Mère-Grand (lieu qui n'est pas explicitement nommé)
- Le lecteur entre de plain pied dans la tragédie : la grand-mère n'échappe pas à son destin, elle est avalée *tout rond* par un loup *affamé* qui n'est pas rassasié et attend Chaperon qui *se promène dans les bois*.
- « La forêt » est évoquée à deux reprises : à cette occasion, mais aussi dans l'épilogue, théâtre d'une rencontre entre Chaperon et l'auteur-narrateur qui s'immisce dans l'histoire et en devient l'un des personnages.
- C'est dans un fauteuil que le loup s'installe, non dans un lit.
- La chute est brutale : les échanges entre le loup et la fillette s'enchaînent rituellement comme dans les contes traditionnels reconnus par la culture scolaire, jusqu'au moment où Chaperon change le cours de sa destinée : elle modifie une réplique, *bat des paupières* et abat le loup d'un coup de révolver. L'héroïne s'avère moins naïve que dans la version de Perrault, le lecteur découvrira même une tueuse en série s'il lit le conte suivant :

Les trois petits cochons.

La compréhension de ce texte nécessite la connaissance du/des conte(s) traditionnel(s) pour effectuer les inférences de liaison indispensables à une représentation mentale cohérente de l'histoire, pour en savourer l'écriture, la chute et l'humour noir.

Ce Chaperon « déluré » et autonome s'inscrit dans les réécritures actuelles du conte et incite à une mise en réseau.

Fabienne Dacht CPCAIEEN Meaux-Villenoy

¹ Certaines sont citées dans l'article d'Yvonne Verdier : « *Grand-mères si vous saviez...Le petit Chaperon rouge dans la tradition orale* » publié dans *Les cahiers de la littérature orale*, IV , 1978

Texte de Roal DAHL : *Le petit chaperon rouge*
Analyse du texte effectuée par les enseignants en formation

1) Quelles difficultés pour les élèves ? quelles particularités de ce texte ?

- Temps de conjugaison (passé simple)
- Constructions syntaxiques
- Forme (présentation du texte //poésie, fable ; procédés stylistiques) ;
- Dialogues
- Inférences
- Aspect culturel (connaissances antérieures), figure du loup (archétype) patrimoine culturel (carence),
- Ruptures intra texte ; écarts / éléments du conte originel
- Situation d'énonciation (place du narrateur, entre dans l'histoire à la fin du texte)
- Vocabulaire : mots inhabituels....
- Interprétations erronées : → Ecueils possibles : : compréhension en îlots (rupture dans l'enchaînement des représentations mentales) – Flexibilité nécessaire pour parvenir à une compréhension globale du texte. Métacognition.

[Des obstacles qui n'en sont pas : (affirmation vérifiée à l'issue de plusieurs séances d'apprentissage de la compréhension consacrées à ce texte. Séances menées en REP+)

Le vocabulaire : Il n'est pas nécessaire de connaître les mots rares de ce texte pour faire les inférences nécessaires à une compréhension générale. Le recours au contexte et certains indices peuvent mettre les élèves sur la voie (ex : paire de godillots au moment du travestissement du loup). La définition de mots comme *ortolan*, peut-être donnée aux élèves.

La connaissance de ces mots favorise la création d'inférences d'élaboration ; ces inférences enrichissent les représentations mentales mais ne font pas obstacle à la compréhension du texte (cf annexe).

Face à un texte ardu syntaxiquement et pour éviter un déchiffrement laborieux qui occulterait les objectifs d'apprentissage de la compréhension, on peut recourir à une lecture magistrale complète ou partielle, ou à une appropriation individuelle suivie d'une lecture expressive magistrale. Cette pratique facilite le repérage des informations lors des nécessaires retours au texte lors des échanges.]

2) Quelle(s) compétence(s) spécifique(s) de compréhension permet-il de travailler ?

- La connaissance de la forme littéraire du conte : travailler en amont la poésie (forme et syntaxe spécifiques) ; familiariser les élèves avec types d'écrits variés.
- Travail sur les contes originels puis détournés pour construire les figures archétypales (du loup, de l'ogre...)
- Mise en réseau littéraire sur un genre (ici le conte) avec toutes les variantes
- Genre (humoristique)

3) Quel(s) dispositif(s) quelle démarche mettriez-vous en place pour permettre aux élèves d'entrer dans la compréhension de ce texte ?

- Lecture magistrale (partielle ou non)
- Interactions entre élèves : échanges de points de vue, justification, argumentation par retours au texte.
- Médiation imagée avec argumentation (images pouvant correspondre au texte + intrus pour favoriser la vigilance sur les écarts par rapport au texte)
- Atelier de compréhension de texte (ACT)

ELEMENTS DE PROGRESSIVITE

Pistes pédagogiques proposées par des collègues en formation.

Séquence d'apprentissage : compréhension d'un texte littéraire :

Support : Le petit chaperon rouge *Un conte peut en cacher un autre* Roald Dah (auteur), Quentin Blake (illustrateur), Anne Krief (traductrice). Poche, Folio Cadet, 2003

- Eléments à aborder **en amont** pour préparer les situations d'apprentissage (anticipation des difficultés potentielles voir ci-dessus).
- **Poursuite** des activités pour conforter, consolider ou amplifier les notions étudiées et les compétences construites.

	Lecture littéraire : Apprentissages à construire	Production	Consolidation- transfert- Valorisation
1	<p>Objectif : favoriser la compréhension des relations qu'entretiennent les personnages et des motivations qui les animent.</p> <p>➔</p> <p>(Re)découvrir les figures archétypales dans les contes traditionnels</p> <p>Lecture de contes traditionnels : Petit Chaperon rouge, trois petits cochons, petit Poucet...</p>	<p>Elaboration progressive d'outils de référence (sous forme de fiches d'identité, avis de recherche, portraits...) conservées dans un classeur ou un carnet personnel de lecteur.</p>	<p>Création du mur des archétypes</p>
2	<p>Objectif : Appropriation de la structure du conte par reformulation. Chronologie, thème du texte.</p> <p>Rencontre avec les créations graphiques de Warja Lavater</p> <p>Adaptation des contes traditionnels avec symbolisation des personnages et des décors.</p> <p>Reformulation des contes à l'aide de ces albums</p>	<p>Réalisation de boîtes à histoires à l'aide d'éléments symbolisés.</p>	<p>Présentation des boîtes à histoire dans d'autres classes</p>

3	<p>Objectif : se familiariser avec les structures syntaxiques et les images spécifiques à la poésie.</p> <p>Lectures offertes de poésies et de fables Dégager les idées forces, les sentiments, les émotions ressenties, la morale. Métaphores, rythme, forme...</p>	<p>Mises en voix des poésies et des fables seul à plusieurs.... Mises en scènes</p>	<p>Enregistrements avec environnements sonores (publication sur RadioFort-ECLAIR la web radio de la circonscription)</p>
4	<p>Séance d'apprentissage de la compréhension du conte de R Dahl Objectifs : Développer les compétences inférentielles et interprétatives. Comprendre les motivations des personnages et les relations qu'ils entretiennent. Dégager l'humour et les particularités du texte.</p> <p>Différents dispositifs possibles : ACT Médiation d'images avec intrus pour provoquer les retours au texte et les interactions. Comparaison conte traditionnel et conte détourné ... Associer un proverbe ou une morale à cette histoire (Tel est pris qui croyait prendre, l'habit ne fait pas le moine....)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le procès des personnages principaux : le loup et Chaperon rouge : trouver les arguments de la défense et de l'accusation 	<p>Mise en scène du conte</p> <p>Mise en scène des procès</p> <p>(vidéo ou enregistrements sonores)</p>
5	<p>Pour aller plus loin... Mise en réseau littéraire</p> <p>Autour d'autres œuvres littéraires de R Dahl Autour de contes détournés mettant en scène Chaperon rouge Autour d'autres contes détournés envoyant aux figures archétypales étudiées en 1 ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrire d'autres contes détournés à la manière de ceux de R Dahl avec une mise à jour contemporaine. 	<p>Réaliser un recueil de contes détournés, en partager la lecture avec d'autres classes.</p>

Ci-dessous

ANNEXE : INFERENCE :

TFL : Télé Formation Lecture <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=5100&Org=QUTH>

ANNEXES : LES INFÉRENCES :

Notion théorique : **Inférence**
Champ : **Inférences et implicite**
par : **Nicolas Campion**

Les inférences sont une composante essentielle des activités cognitives telles que la perception, la résolution de problème, la compréhension de texte ou la communication verbale. Faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir des informations disponibles. Une partie des informations nécessaires pour produire l'inférence correspond généralement à des connaissances qui doivent être récupérées en mémoire à long terme. L'individu disposerait pour cela de réseaux conceptuels et de schémas de généralité variable qui représentent les relations et les propriétés attribuées aux concepts, aux objets, aux états et aux événements qu'il connaît. La logique des propositions décrit des règles d'inférence formelles qui permettent des déductions valides sans qu'il soit besoin de prendre en compte la signification des propositions. Pour les tenants d'une logique naturelle, la compétence logique des individus résulte de l'utilisation spontanée de ces règles formelles, ce que conteste la théorie des modèles mentaux, qui attribue cette compétence à la construction de représentations analogiques des référents. Quoiqu'il en soit, dans la plupart des tâches cognitives, la pertinence de l'inférence ne dépend pas seulement de sa validité, mais aussi de la signification des informations en jeu. Pour ce qui concerne la lecture, les inférences engendrent de nouvelles propositions à partir des propositions du texte et des connaissances associées à ces propositions. La production des inférences intervient donc après la réalisation des premiers niveaux de traitement des lexèmes (morphologiques, sémantiques et syntaxiques) et après la construction des propositions sémantiques de type Prédicat – Argument, même si en retour elles peuvent participer aux effets de contexte et faciliter (ou altérer) l'issue des premiers niveaux de traitement. Les présuppositions se classent parmi les inférences. Elles ont pour particularité d'être strictement valides car elles sont exclusivement contraintes par les propriétés de la langue. Mais quel que soit le type de connaissance dont elles dérivent, les inférences du lecteur visent principalement à établir des liens de cohérence entre les propositions du texte et à intégrer ces propositions dans une représentation plausible de la situation de référence, c'est à dire compatible avec des connaissances. Comme les relations de cohérence et la situation de référence ne sont, en général, que partiellement explicitées, le recours à des inférences est nécessaire. La production d'inférences pertinentes implique un accès rapide aux connaissances nécessaires et des processus d'évaluation de la plausibilité de l'inférence produite. En amont, interviennent la capacité de la mémoire de travail du lecteur, sa capacité de lecture et d'utilisation des connecteurs linguistiques, ainsi que son niveau d'expertise vis à vis du domaine de connaissance abordé.

Nicolas Campion

Notion théorique : **Inférence**
Champ : **Inférences et implicite**
par : **Daniel Martins**

Les inférences sont un des éléments le plus importants des processus de pensée. Il est donc normal qu'un très grand nombre de recherches théoriques et expérimentales aient été réalisées sur ce thème, (Aguilar & Denhière, 2002 ; Champion & Rossi, 1999 ; Kekenbosh, 1994 ; Martins, Le Bouédec, 1998). Les inférences occupent une place primordiale dans les processus de compréhension du discours (écrit ou oral) dans la mesure où le discours ne peut pas tout énoncer et qu'une part relativement importante dans le discours reste implicite et est laissée donc au lecteur ou à l'auditeur pour l'interprétation. Ceci semble normal dans la mesure où un texte (ou discours) serait extrêmement coûteux à traiter cognitivement et ennuyeux, s'il devait expliciter toutes les idées.

On définira le processus de production d'inférence comme l'activité mentale qui consiste à aller chercher une information dans la Mémoire-à-Long-Terme pour l'ajouter à l'information du texte, au cours de la lecture (ou du discours), afin de faciliter sa compréhension. Selon les théories modernes (Kintsch, 1988), comprendre un texte consiste à construire au moins deux niveaux de représentation mentale. Le premier est relatif à la signification des phrases du texte, la signification étant définie par des propositions de type PREDICAT (argument). Le second est relatif à la construction d'un modèle de la situation que le texte évoque.

Les recherches dans le domaine distinguent deux catégories d'inférences : d'une part les inférences de liaison (inférences rétroactives) et d'autre part les inférences d'élaboration (inférences prospectives). Les inférences de liaison - souvent considérées comme nécessaires à la compréhension textuelle - sont en relation avec le premier niveau de la construction de la signification : elles servent à relier la signification d'une phrase ou d'une proposition du texte à une autre phrase ou proposition traitée auparavant, au cours de la lecture, dans le cas où le lien entre ces phrases n'est pas explicite, c'est à dire quand il existe une lacune sémantique entre elles. Ces inférences ont donc pour fonction de restaurer l'incohérence textuelle. Les inférences d'élaboration - considérées parfois comme optionnelles pour la compréhension - ont comme fonction d'enrichir la représentation mentale, au cours de la lecture. Les inférences de liaison sont de deux types : les inférences anaphoriques et les inférences de causalité. Les inférences anaphoriques permettent au lecteur de trouver le référent de l'anaphore (par exemple : il, elle, celle-ci, etc.). En général, ces inférences sont réalisées facilement et de manière automatique. Néanmoins le traitement de l'anaphore peut être difficile, si le référent se trouve très éloigné de l'expression anaphorique, s'il y a plusieurs candidats référentiels possibles et si une trop grande quantité d'information est insérée entre l'anaphore et son référent. Ce dernier cas de figure présente une difficulté particulière avec l'avancée en âge, en raison d'un déclin de la mémoire de travail. Les inférences de causalité portent sur les phrases dont la signification est une cause très prédictive d'une conséquence ou, à l'inverse, sur des phrases dont la signification exprime une conséquence. Dans ces cas le lecteur cherche les conséquences ou les causes d'un événement décrit dans la phrase qu'il est en train de lire, alors que ces conséquences ou causes ne sont pas explicites dans le texte.

Le processus de recherche des causes ou de l'attente de conséquences a été considéré souvent comme le propre d'une lecture active où le lecteur cherche véritablement à comprendre les liens entre les événements décrits dans le texte. Si le texte ne contient pas explicitement la cause ou la conséquence, alors le lecteur essaye de les trouver en produisant une inférence. Cependant les lecteurs ne disposant pas de connaissances dans le domaine ne pourront pas s'apercevoir de l'absence du lien causal et ne pourront pas produire l'inférence nécessaire à la compréhension. On peut dans ce cas chercher à améliorer la compréhension en insérant un connecteur de causalité dans le but d'inciter le lecteur à chercher le lien causal, s'il dispose d'un minimum de connaissances dans le domaine. Dans d'autres cas il sera nécessaire d'ajouter l'information manquante afin que le lien puisse être réalisé.

Les inférences d'élaboration peuvent être classées en thématiques, instrumentales et prédictives ; on considère que ces inférences sont souvent liées au modèle mental évoqué par le texte. Par exemple, si dans un texte on informe le lecteur que « le tremblement de terre a été de 8 dans l'échelle de Richter » on fera l'inférence déductive que beaucoup de maisons sont détruites même si le texte ne fait pas mention de cette conséquence probable, propre à ce type de situation du monde physique (inférence prédictive). Si on décrit « Marie assise dans une terrasse de café en train de prendre un café que le garçon vient de lui servir », on inférera (mais sans doute pas nécessairement) qu'elle sucre son café avec une cuillère (inférence instrumentale). Enfin si on décrit une scène, comme par exemple : « Pierre jouait avec de petites voitures, Julie jouait à la poupée et François avec une console de jeux », on pourra inférer le thème jeu et produire mentalement l'inférence « les enfants jouaient ».

Une question importante concernant le processus de production des inférences au cours de la lecture est de savoir dans quel cas ce processus est automatique et dans quel cas il est le produit d'un traitement intentionnel, exigeant un effort cognitif important. La réponse à cette question dépend sans

doute du degré d'expertise du lecteur dans le domaine sur lequel porte le texte. Si le lecteur est expert dans le domaine il produira facilement et sans doute automatiquement des inférences dès que le texte présente des lacunes. Si le lecteur est plutôt novice dans le domaine, alors le texte à étudier devra être plus explicite et comprendre davantage des liens, des explications et des commentaires, pouvant enrichir la représentation mentale.

Daniel Martins