

Construire des automatismes linguistiques et culturels en classe de littérature

Françoise Demougin, professeure des universités,
Université Montpellier 2, France.

Résumé : le texte littéraire, par le cadre de pensée, les scènes/lieux/personnages types qu'il propose, par les mots pour « dire le monde » qu'il offre, structure la parole seconde de l'élève par rapport à un texte littéraire devenu proprement inaugural. Les stéréotypes linguistiques, discursifs et culturels ont ici une part de choix, comme outils et comme repères dans la langue : ils permettent notamment de renouveler l'apprentissage du lexique en mettant en lumière la charge culturelle des mots, et leur épaisseur sémantique. C'est ainsi que s'articulent l'expérience de l'œuvre littéraire et les apprentissages langagiers et sociaux.

La classe de littérature, comme l'objet littéraire lui-même, est donc un lieu d'appropriation de la langue, et la lecture littéraire y apparaît pour ce qu'elle est : fondamentalement subversive, transgressive en ce qu'elle presuppose une activité de reconnaissance, prélude au plaisir de la subversion. Notre propos vise à montrer comment l'élève, dès la maternelle, par la conquête d'automatismes linguistiques et culturels, y devient un lecteur avisé, désirant parler, disposant d'un usage de la langue pour cela et ayant le souci de l'autre. La reconfiguration du couple littérature – linguistique ainsi opérée vise à construire un lecteur authentique maniant une langue appropriée, aux deux sens du terme (convenant à la situation de communication choisie et possédée en propre).

INTRODUCTION

Rappelons pour commencer que l'enseignement de la littérature française est inséparable du corpus d'œuvres que cette littérature déploie dans l'Histoire. Ce déploiement s'est produit historiquement au double titre de valeurs considérées comme universelles (le beau, le bien, le bon, pour reprendre la triade cousinienne) et d'une norme linguistique étroite (celle du « beau français » dont la littérature est gardienne, selon les termes de Vaugelas qui définit le bon usage en fonction des meilleurs écrivains de son temps et de la « plus saine partie de la cour »). Le texte littéraire est apparu, dans son usage scolaire, comme un laboratoire langagier précieux pour maîtriser les références culturelles et les structures linguistiques : son étude dans le système éducatif français repose ainsi pour partie sur la lecture savante qu'on en fait (dans la tradition herméneutique, s'appuyant notamment sur une contextualisation souvent érudite des textes, et un maillage d'interlectures recommandées), pour partie sur le développement de la compétence textuelle des élèves. Exhibé comme modèle textuel, déclencheur de pratiques d'écriture et guide dans le processus rédac-

tionnel, le texte littéraire a ainsi conforté une place déjà consacrée dans l'enseignement du français.

Mais prendre le texte littéraire comme un réceptacle de références culturelles, ce qu'il est à l'évidence, ne mène pas à enfermer l'enseignement de la littérature française dans une perspective cultivée et élitaire, qui n'apporte rien à l'enseignement à proprement parler du français. Il n'est plus réaliste, aujourd'hui où le fossé entre culture première et culture seconde¹ se creuse, de garder le cap d'un texte littéraire uniquement modélisateur de la langue française. Le lexique de ce point de vue est un champ d'investigation fécond, et notre hypothèse de travail est que le texte littéraire, et à travers lui l'usage littéraire de la langue, « incarne » le lexique et permet au lecteur scolaire de se repérer dans sa langue de manière plus « authentique » que d'autres usages de la langue, notamment à partir de l'activation de la stéréotypie qu'on y trouve (que celle-ci s'exerce de manière strictement linguistique, à travers des lexies figées ou semi-figées, ou plus globalement de manière culturelle, à travers des représentations catégorielles construites). En trouvant droit de cité parmi les processus co-

¹ Je reprends ici les termes bien connus de F. Dumont.

gnitifs, le stéréotypage² a ouvert de nouvelles perspectives sur certains apprentissages fondamentaux parce que transversaux. Les recherches de Jean-Louis Du-fays, dès 1994³, ont ainsi réarticulé, dans la lecture du texte, le social, le discours et le savoir autour du stéréotype, avec des caractéristiques bien dégagées aujourd’hui :

- une prise en compte du sujet lecteur, de sa mémoire discursive, des identités qu'il se construit tout au long de sa vie, en interprétant ses expériences, ce qui l'amène à catégoriser les autres avec des hétérostéréotypes, à s'approprier ceux qui pèsent sur lui comme des autostéréotypes ou à les rejeter ;
- une conception évolutive des connaissances comme toujours à construire et à déconstruire, dans une dynamique de reproduction et de production ;
- une approche systémique des pratiques sociales liée aux couples attente/surprise et stéréotype/nouveauté conçus comme embrayeurs de rétroaction : ainsi la confirmation, l'affirmation ou la transformation des hypothèses du lecteur au fur et à mesure de sa découverte du texte fait de la lecture un système en évolution.

C'est dans cette perspective que nous plaçons notre travail.

LA LECTURE LITTÉRAIRE ET LE SOUCI DE LA STÉRÉOTYPIE

Le stéréotype, culturel et pas seulement linguistique, constitue un pont entre domaine cognitif et domaine culturel : son maniement, on le sait, relève à la fois de la maîtrise du schème interprétatif donné, des relations culturelles instituées et de son dépassement, au cœur d'une dialectique entre le maintien et le rejet. Outils d'investigation présents dans la mémoire de l'individu engagé dans un acte de communication, les stéréotypes apparaissent comme ce qui permet de relier tout message reçu ou produit à l'univers des expériences familiaires (même si le stéréotype précède l'expérience individuelle pour remplir sa fonction sémiotique) et d'ainsi comprendre un comportement singulier à partir d'elles. Ils font partie d'un ensemble de connaissances préalables dont on sait (Kerbrat-Orecchioni, 1980) qu'il est nécessaire à toute communication, ensemble constitué d'éléments fragmentaires d'une part, liés à l'histoire du sujet, et d'éléments systématiques d'autre part, liés à l'inscription du sujet dans une collectivité. Une enquête (Demougin 2001) que nous avons menée en milieu scolaire (primaire et collège) a montré l'importance de la maîtrise du stéréotype dans l'apprentissage. Nous avions en effet noté une corrélation absolue entre l'absence de cette dernière et la situation d'échec scolaire d'adolescents

marseillais⁴. Or le texte littéraire⁵, par le cadre de pensée qu'il propose, et par les mots pour « dire le monde » qu'il offre, par les scènes types, par les lieux types, par les personnages types, par le lexique type qu'il développe, est un élément structurant de la parole de l'élève, devenue parole seconde par rapport à un texte littéraire premier devenu, lui, proprement inaugural (Foucault 1962, p.24-25). L'élève parle sur le texte, ou à côté de lui, et dans le même temps, il le répète de manière plus ou moins masquée et c'est dans cette répétition que prend vigueur le « souci de la langue », l'attention portée à cette dernière. Les stéréotypes linguistiques, discursifs et culturels ont ici une part de choix, comme entrées, comme outils et comme repères dans la langue ; ils permettent aussi, dans une perspective plus didactique, de renouveler les modalités de l'apprentissage du lexique en mettant en lumière la charge culturelle des mots, et les résonances qu'ils ont dans la langue. C'est ainsi que s'articulent dans la classe de littérature l'expérience de l'œuvre littéraire, les apprentissages langagiers et sociaux, et les mécanismes esthétiques et cognitifs.

UNE EXPÉRIMENTATION SCOLAIRE

Nous avons choisi de travailler avec des élèves de Grande Section de maternelle parce que l'approche de la littérature y est forcément neuve et parce que cette classe est dans le cursus scolaire l'étape qui précède immédiatement l'apprentissage systématique de la lecture-écriture du français en Cours préparatoire. Il s'agit donc d'un temps d'apprentissage où se conjoint, dans la lecture notamment mais pas seulement, la nécessaire appropriation des formes scolaires du langage pour réussir à l'école (et la distanciation est une des capacités que la réussite scolaire presuppose) et la construction d'une imaginaire collectif institué, sans que l'acte de lire soit lié de manière exclusive à la maîtrise du code. On y prouve et éprouve la norme en autorisant l'écart puisqu'il s'agit bien d'une entrée dans le monde scolaire. Or les enseignants de l'école maternelle remarquent que les enfants ayant des facilités pour inventer, imaginer, écrire, sont notamment ceux qui, de manière quasi automatique, réinvestissent les tournures syntaxiques et le lexique mémorisés lors des lectures faites en classe ou à la maison. De nombreux chercheurs (Tauveron 2006 en particulier) ont montré que les élèves en difficulté d'apprentissage étaient précisément ceux qui avaient des difficultés à reconnaître le stéréotype du personnage, à reconnaître les marques d'appartenance générique d'un texte, à saisir la logique des parcours narratifs, la permanence des personnages dans le récit.

Nous avons souhaité, donc, (dé)montrer l'utilité de l'acquisition de stéréotypes à la maternelle. Notre hypothèse de recherche est qu'en travaillant la

² On tend actuellement à remonter du produit des comportements au processus qui les génère et donc du stéréotype vers le stéréotypage (Leyens, Yzerbit & Schadron, 1996).

³ Dans son ouvrage *Stéréotypes et lecture*, Liège : Mardaga.

⁴ Résultats de cette enquête dans mon article : « Stéréotypes et processus référentiels », *Communications interculturelles et processus référentiels*, Presses Universitaires Montpellier III, coll. Le film du discours, 2001.

⁵ Nous nous plaçons là dans la logique de la forme scolaire.

construction / déconstruction⁶ / appropriation de stéréotypes (en l'occurrence nous avons choisi de travailler sur des représentations entitatives (Schadron 2003, p.189-200), à partir de stylisations littéraires⁷, autour d'un personnage : le loup, et d'un mot : le labyrinthe), on facilite l'entrée dans la langue (écrite et orale) des jeunes élèves en leur apportant une sécurité linguistique (notamment lexicale et syntaxique) et culturelle (sur le double plan de l'imaginaire et de l'imagination) plus grande, notamment par l'installation de *frames* (Minsky 1975) et de *scripts* (Schank & Abelson 1977). On définit un *frame* comme une structure de données représentant une situation stéréotypée, et un *script* comme une structure de données regroupant l'ensemble des connaissances relatives à une situation typique, qui permet de combiner des représentations. Les *scripts* décrivent la chronologie et décomposent les procédures. Ils décrivent non plus des objets (concepts) mais des scènes de la vie courante. Les contes et les mythes, dans cette perspective, présentent entre eux des analogies tant au plan structurel qu'au plan des logiques fictionnelles et des modes de narration, des rôles thématiques (plus ou moins figés); ils s'appuient en outre sur des formules-types, un lexique type, des lieux types, des scènes types. Or c'est précisément sur ce triple niveau qu'agit le stéréotype en littérature : linguistique (syntagmes figés, motifs narratifs, lieux communs...), discursif (enchaînements prédictifs, fonctions narratives liées à l'appartenance générale...), culturel (représentations thématiques, axiologiques, liées à une *doxa*...). On comprend alors que le stéréotype n'existe que s'il est réactivé par et dans l'acte de lecture⁸. Mais encore faut-il qu'un travail d'appropriation se fasse, un peu comme on parle de travail de deuil. Et c'est cet aspect plus proprement didactique qui nous intéresse particulièrement ici.

L'expérimentation sur laquelle s'appuie notre propos a été menée durant l'année scolaire 2008-2009 dans une classe de Grande Section de maternelle de Vézenobres (Gard). La classe est constituée de 25 élèves issus de milieux sociaux divers. L'enseignante, Florence Constant, enseigne en maternelle depuis plusieurs années. L'équipe pédagogique de l'école a été amenée à constater un manque d'écoute et de concentration de plus en plus fréquent chez les élèves, des difficultés pour mémoriser et restituer des phrases, des difficultés pour construire des phrases correctes, et plus globalement un appauvrissement du lexique. Cet appauvrissement joue sur deux niveaux distincts : d'une part les mots eux-mêmes sont inconnus des élèves, d'autre part la valeur implicite correspondant à la dimension pragmatique des mots, valeur surgie de leur utilisation en situation et servant de marque d'appartenance et d'identification culturelles, est ignorée. Il y a donc ur-

gence à pallier ces déficits, et notamment la non reconnaissance de la valeur sémantique ajoutée à une simple occurrence verbale ou phonétique, qui fait appel à une reconnaissance et à un consensus sociétal ; car il faut voir dans cette valeur sémantique ajoutée un certain pari sur la réception de l'autre, qui consolide et conforte les interlocuteurs dans leur identité culturelle – dans la mesure où le consensus est accepté. C'est de fait cette représentation culturelle collective qui rend compte des différents soubassemens imaginaires implicites et définit un modèle de production et un modèle de réception⁹ dans les échanges.

Le travail s'est déroulé en quatre phases :
 1/Mise au point en groupe de recherche-action¹⁰ de la séquence sur l'année / insertion dans le projet d'école
 2/ évaluation-diagnostique des élèves avec liste d'indicateurs retenus
 3/ Suivi des séances (observations, enregistrements audio et vidéo)
 3/ Recueil des données, analyse et évaluation avec l'enseignante et le reste de l'équipe (avec indicateurs de réussite comme la longueur des prises de parole – écrite ou orale –, le nombre de mots employés – nouveaux ou réemployés, la correction syntaxique, le développement de la compétence de lecture, entre autres).

Deux réceptacles ont été choisis, nous l'avons indiqué : le mot « labyrinthe » et le personnage du loup.

Le « labyrinthe »

Le travail sur le labyrinthe¹¹ montre comment le sens vient aux mots. Les représentations initiales du labyrinthe, en effet, tant sur le plan du langage que sur le plan du dessin (annexe1) montrent qu'il est peu connu au départ des élèves : il ne fait pas partie des images mentales de la plupart des enfants de la classe. Le récit oral du mythe par l'enseignante, volontairement scindé en trois parties distinctes (a/Dédale et le Minotaure, b/Thésée, c/le fil d'Ariane), a permis d'étayer et de faire naître les premiers doutes sur la conception du labyrinthe ; la confrontation des représentations initiales avec la description exprimée dans le mythe¹² a permis la mise en mots des dysfonctionnements du labyrinthe des élèves et la rédaction d'un cahier des charges auquel ils se sont référés pour vérifier l'élaboration de leur nouveau labyrinthe. C'est par le « déjà connu », en l'occurrence les mots « palais », « prison », l'expression « couloirs profonds et entrelacés », et la phrase « nul ne pouvait en sortir » que les enfants ont compris et pu imaginer autrement leur conception parfois erronée du labyrinthe et

⁹ Les travaux de R. Galisson en FLE sur la lexiculture sont à cet égard éclairants.

¹⁰ Séminaire « construire une culture humaniste » 2008-2010, IUFM de Montpellier site de Nîmes.

¹¹ Voir le compte-rendu de la séquence en annexe 2

¹² « Alors, il demanda à Dédale de construire un palais spécial où le Minotaure serait caché de tous et d'où il ne pourrait plus jamais sortir. Dédale construisit le **Labyrinthe**. C'était une prison aux couloirs si profonds et si entrelacés que nul ne pouvait en sortir. Dédale le construisit avec l'aide de son fils Icare. Le Minotaure fut enfermé dans le Labyrinthe ». Texte transcrit à partir du récit oral fait par la maîtresse.

⁶ On peut préférer à ce terme celui de « distanciation » qui renvoie à un traitement « distancé » du stéréotype.

⁷ Les contes et les mythes constituent un réservoir à ce titre exceptionnel, comme le remarque Anne Popet dans *Le conte et l'apprentissage de la langue*.

⁸ J.-L. Dufays montre ainsi, avec B. Kervyn, que « l'écriture littéraire n'est qu'une combinaison de stéréotypes ».

ainsi commencer à la transformer. Il est à noter que la conception d'un labyrinthe réel au moyen de « murs de papier », avec le versant technologique de la réalisation, a largement contribué à la maîtrise du mot et de son épaisseur sémantique. Le va et vient permanent entre le texte littéraire et son appropriation par le dessin, le langage, la lecture d'images, de tableaux, statues, poteries, cartes géographiques puis l'écriture de l'histoire avec les dessins des enfants, ont permis d'ancrez véritablement le mythe dans l'imaginaire des enfants (annexe 3). Au-delà du labyrinthe qui était l'objet de l'étude, objet technologique à fabriquer, d'autres stéréotypes ont émergé et ont permis des liens avec d'autres histoires au cours de l'année : Thésée comme stéréotype du héros, le Minotaure comme stéréotype du Mal, mal de l'interdit et du tabou, Dédaïle comme stéréotype du traître, du jaloux, Minos comme stéréotype du méchant, du cruel mais aussi du menteur, Ariane comme stéréotype de la bonté ; des expressions stéréotypées telles « Il était une fois », « il y a très longtemps », « les gens croyaient qu'il y avait plein de dieux » et des termes comme « malédiction » ont pris du sens et ont aidé à comprendre d'autres textes (comme *Blanche-neige*, *la Belle au Bois Dormant*, par exemple).

Le personnage du loup

Un autre stéréotype, très important à travailler en maternelle, si l'on veut que les enfants aient un accès « avisé » à un certain nombre d'albums de littérature de jeunesse, de textes et d'histoires est le loup. Il est apparu assez vite que le stéréotype du loup comme personnage-entité était mal acquis (annexe 4), qu'il fallait par conséquent le construire. La programmation des lectures, donnée en annexe 5, permet de se rendre compte des différenciations faites en fonction du niveau des enfants et des objectifs à atteindre. Il nous a paru intéressant de commencer par une histoire supposée connue : *Les trois petits cochons*, mais dans la version originale, où deux des trois petits cochons se font manger. Les élèves, du coup, n'ont pas reconnu « leur » histoire et cette remise en cause de leur représentation, de leur propre connaissance des contes les a obligés à interroger leur lecture et leur appréhension des personnages notamment. La comparaison de différentes versions d'un même conte (annexe 6) a permis d'affiner la perception du stéréotype, de sensibiliser aux différences d'écriture et de fin mais aussi à la permanence du stéréotype, à savoir le loup méchant ; autrement dit, elle a permis qu'ils comprennent ce qu'est un personnage-stéréotype. Lors de ces différentes lectures, les analyses des qualificatifs du loup ont permis, de fait, de créer le stéréotype du loup, reconnu comme identique dans chaque histoire. Un réseau « loup méchant » a donc été construit. Cependant, les enfants, affinant leur lecture, ont aussi remarqué que le loup n'était pas seulement « méchant », qu'il pouvait être aussi « rusé », « menteur » ou non ; les lectures rétroactives suscitées ont fait découvrir la partialité des synonymies : ainsi les élèves ont saisi des différences entre « féroce » et « dangereux », et de ce fait ont enrichi leur lexique. Ces apprentis lecteurs ont commencé à percevoir l'importance du choix des mots et les différents sèmes qui les constituent. Des stéréotypes lin-

guistiques ont également été remarqués : « Il était une fois, il y a très longtemps... ». Des divergences de réception des textes ont donné lieu à des échanges intéressants. Par exemple, « Tire la chevillette et la bobinette cherra » pour la version Perrault et « Tire la bobinette et la chevillette cherra » pour la version Grimm ont été notées grâce à des désaccords entre les enfants ; une vérification par les textes a été indispensable pour se rendre compte que les deux enfants avaient raison et, de fait, démontrer l'importance de la permanence de l'écrit qui permet de fixer ce que l'on a à dire, ou ce que l'on a dit. Des expressions stéréotypées comme « avoir une faim de loup », « sale comme un cochon », « être un porc » ont donné lieu à un travail de recherche sur d'autres expressions construites à partir du mot « loup » et à la création d'un petit dictionnaire (annexe 7). Là encore, un travail difficile, de dépassement de la forme littérale a été nécessaire ; le fait d'impliquer les enfants de la classe dans les définitions, de discuter sur la forme que devait prendre l'illustration, de mimer ces expressions quand cela était possible, a aidé à la compréhension et à la connaissance maîtrisée de ce qu'est une expression et sa valeur sémiopratique. Une petite histoire à inventer a été ensuite proposée à trois groupes d'élèves (volontairement homogènes quant aux compétences de « parleurs » afin que tous les élèves soient « acteurs »), à partir d'images dont l'une représentait obligatoirement un loup méchant pour évaluer la prise en compte des stéréotypes établis (annexe 8).

Après ce temps de construction, nous avons entrepris de déconstruire ce stéréotype progressivement, en utilisant des albums de la littérature de jeunesse qui, appuyés au départ sur des références culturelles fortes censées être connues des enfants, créaient pourtant la surprise par des faits inattendus. Le premier album utilisé à ces fins a été *Le plus féroce des loups*¹³, choisi en fonction de sa dimension atypique : le loup en effet y mange bien quelqu'un mais épargnant dans le même temps le faible lapin il ne correspond plus tout à fait au loup méchant. Le plaisir de la reconnaissance se double ici de celui de la subversion apportée au traitement narratif du personnage-type. Les élèves au cours de ce cheminement gouttent alors véritablement un plaisir de lire au sens où, maîtrisant le stéréotype, ils apprécient en connaisseurs le travail du texte. Le texte littéraire inverse alors le rapport à la norme qu'il a pourtant contribué à fixer et c'est dans ce paradoxe que se construit le sujet lecteur, le sujet parlant.

Ce travail a été poursuivi avec l'album *Le loup est revenu*,¹⁴ dans le même esprit, avec la fin à imaginer, ce qui a permis de préciser où en était chaque groupe d'enfants (annexe 8). La liste des personnages rencontrés et reconnus a été dressée. La lecture de l'épisode d'Isengrin coincé dans la glace dans le *Roman de Renart* a suscité un nouveau débat sur la méchanceté. Qui était le méchant dans cette histoire ? Le loup, le renard, les chasseurs, le comte ? Un nouveau

¹³ *Le plus féroce des loups*, Sylvie Poillevée et Olivier Tallec, les albums du Père Castor, Flammarion, 2005.

¹⁴ *Le loup est revenu*, Geoffroy de Pennart, Kaléidoscope, Ecole des loisirs, 1994.

trait de caractère du loup, inconnu des enfants et n'allant pas de soi, a été ainsi nommé : « naïf ». Le stéréotype du renard a été établi et confirmé avec la lecture offerte d'autres contes. Puis, l'étude de *Un loup sentimental*¹⁵ a résolument catégorisé le loup en « gentil » avec la double émergence d'un contre-stéréotype et d'un nouveau trait de caractère non connu (« sentimental »), non expliqué de manière à induire dans le texte une recherche de mots pouvant définir ce terme ; l'élaboration d'une liste de qualificatifs montrant l'expression de sentiments (« ému », « troublé », « bouleversé », « fou de rage », « coléreux », « pleurnichard ») a facilité, semble-t-il, la compréhension tout en rendant le loup plus sympathique aux enfants. Ainsi, pas de « traduction » du vocabulaire employé dans le texte, pas d'aide à la lecture sous forme de note de vocabulaire, mais un travail de distanciation et de contextualisation opéré par le jeune lecteur lui-même. C'est en somme une situation-problème qui est posée à l'élève. Ce dernier, par ses efforts d'inférences, de reconnaissance, va arriver petit à petit à « oser penser », « oser dire ». C'est ainsi l'évitement de penser qui est combattu, et la démarche heuristique qui est apprivoisée, deux sources bien identifiées d'échec scolaire concernant des élèves maîtrisant par ailleurs le code (Boimare, 2008).

La troisième phase du travail sur le stéréotype du loup, appropriative, a consisté à le faire réutiliser dans une production d'écrits, à faire en quelque sorte pratiquer la littérature à la fois par la lecture et par l'écriture, ou l'oralité, puisque nous sommes en présence d'élèves non scripteurs. Il s'agissait donc d'inciter les élèves à imaginer à leur tour une histoire leur permettant d'inclure des personnages où les stéréotypes du loup, du renard, de tous les autres personnages rencontrés et créés au gré des lectures, pourraient être utilisés, pas uniquement sous les traits physiques des personnages types. La création d'un album en fin d'année dans la classe où a eu lieu l'expérimentation a permis de mesurer l'apport cognitif et culturel des écrits réalisés lors des séances consacrées au travail sur le stéréotype. Le travail sur le loup en particulier a permis la rédaction collaborative d'une histoire dont la fin témoigne d'un usage de la langue « approprié » à ce dont les élèves parlaient, et à ce qu'ils voulaient signifier.

Ce travail a montré chez les élèves, dans le même temps, une écoute des histoires lues et une concentration dans la réception des textes de plus en plus grandes, un plaisir de plus en plus grand à saisir les allusions, à reconnaître les personnages et à les réutiliser dans d'autres contextes ; chez les élèves repérés par les enseignants comme les plus fragiles, la prise de parole s'est faite plus importante, confortée par le nourrissage culturel et linguistique opéré, comme en témoigne l'écriture de la fin de l'histoire de *Le loup est revenu* (annexe 8).

UN LECTEUR AVISÉ

Ce que notre expérimentation a pu mettre en lumière, à notre sens, est que le travail sur les stéréotypes habitue les élèves à avoir le « souci de la langue » dans le texte, à traquer par exemple dans le lexique ce qui relève de la synonymie, à différencier les emplois des différents synonymes selon la force que l'auteur veut donner à son texte. C'est ce comportement lectoral qui permet en somme de mieux entrer en littérature et en langue. On pourrait craindre que les stéréotypes ainsi enseignés ne finissent par enkyster les représentations mentales du jeune lecteur, or l'expérimentation menée montre qu'il n'en est rien, bien au contraire et que l'élève devient capable de jouer de l'imposition de la norme comme le texte littéraire l'y invite *in fine*. Ce qui n'est pas surprenant si on considère (Amossy & Herschberg Pierrot 2007, p.6) qu'un stéréotype n'existe que si on l'a suffisamment rencontré pour le définir comme tel et qu'il est donc une construction de lecture. Les rencontres multiples provoquées par l'enseignante ont ainsi permis la mise à distance nécessaire à une réception critique du stéréotype. C'est lorsque ce dernier est peu connu, peu rencontré dans des contextes différents, qu'il devient dangereux car réducteur et caricatural. Travailler des stéréotypes linguistiques et culturels dès la maternelle semble donc aller bien au-delà des seuls stéréotypes : c'est une démarche, une méthode voire une stratégie que l'on propose aux élèves pour poser des bases à partir desquelles il pourra se construire comme sujet lecteur. Les trois phases évoquées dans le travail en classe sur le loup (construction / déconstruction / appropriation) visent ainsi à installer chez l'élève clarté cognitive et attitude réflexive, à construire un lecteur par conséquent « avisé » qui développe une « pensée élargie » pour reprendre un vocabulaire kantien. Le texte littéraire, et à travers lui l'école, est bien ce lieu où se forme, par le souci de la langue, l'attention (au double sens, perceptif et cognitif de « être attentif », et pratique et éthique de « faire attention, prendre soin ») de l'élève, où se combat ce que les américains appellent l'« attention deficit disorder »¹⁶, où se promeut l'usage public de la raison et de la réflexion, autrement appelée « deep attention »¹⁷.

La lecture littéraire est apparue dans cette classe de littérature de maternelle pour ce qu'elle est : fondamentalement subversive, transgressive en ce qu'elle presuppose une activité de reconnaissance, prélude au plaisir de la subversion découverte. Et la classe de littérature, s'appuyant sur une reconfiguration du couple littérature – linguistique, où la seconde n'est pas seulement là pour fournir des outils pour activités normées à la première, permet de transformer

¹⁶ Voici ce qu'écrivit B. Stiegler dans *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, p. 107. : « Aux Etats-Unis, dès l'âge de trois mois, 40% des bébés regardent régulièrement la télévision, des DVD ou des enregistrements vidéo. La proportion passe à 90% à partir de deux ans, selon une enquête conduite par Frédéric Zimmerman et Dimitri Christakis [Pediatrics, vol. 113]. Celle-ci confirme en outre les résultats d'une autre étude, qui concluait, trois ans plus tôt, que l'exposition des bébés entre un et trois ans aux programmes de télévision augmente le risque de les voir souffrir de déficit attentionnel au cours du développement de l'appareil psychique. ».

¹⁷ Katherine Hayles, *Hyper and Deep Attention: the Generational Divide in Cognitive modes*, 2007, cité par B. Stiegler, *op.cit*, p.137.

¹⁵ *Un loup sentimental*, Geoffroy de Pennart, Kaléidoscope, Ecole des loisirs, 2000.

le lecteur scolaire en « lecteur authentique » maniant une langue *appropriée*, aux deux sens du terme (convenant à la situation de communication choisie et possédée en propre). Une des clés de cette reconfiguration, on l'a vu, est la création chez les élèves par la « fréquentation » d'œuvres littéraires d'automatismes linguistiques et culturels destinés précisément à être dépassés. L'apparente immuabilité du stéréotype, gravé par nature, devient le lieu de la transgression et de la modulation, le lieu de l'appropriation personnelle de la langue, de la production, simplement réactivée ou même novatrice, de sens et de symboles. Que cette appropriation se fasse au cours d'une expérience esthétique commune, celle en l'occurrence du texte littéraire, n'est pas anodin car susceptible de rétablir dans la classe un circuit du désir qui empêche le formatage intellectuel et le danger d'un communautarisme exacerbé qui irait à l'encontre d'une école sentie et voulue comme un lieu d'intégration et non d'exclusion.

BIBLIOGRAPHIE

- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (2007). *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*. Paris : Colin.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Boyer, H. (2007). *Stéréotypages, Stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scènes*. Paris : L'Harmattan.
- Constant, F. (2009). *Les stéréotypes pour grandir : de l'utilité de l'acquisition de stéréotypes à la maternelle*. Mémoire de CAFIPEMF, IA du Gard, France.
- Demougin, F. (1999). *Langue, culture et stéréotypes...* Montpellier : Presses Universitaires de Montpellier III.
- Demougin, F. (2001). Stéréotypes et processus référentiels. *Communications interculturelles et processus référentiels*. Montpellier : Presses Universitaires de Montpellier III.
- Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2004). L'écriture littéraire, une combinaison de stéréotypes, *L'Ecole des Lettres-Collèges*, 13, 69-83.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- Dumont, F. (1968/1994). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Éditions HMH/Éditions Fides/Bibliothèque québécoise.
- Foucault, M. (1962). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Galisson, R. (1989). *Lexique, langue et culture*. Paris : CLE International.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *De la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.
- Langlade, G. & Rouxel A. (2004). *Le sujet lecteur*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leyens, J.-P., Yzerbit, V. & Schadron, G. (1996). : *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- Minsky, M. (1981). A framework for Representing Knowledge. In J. Haugeland (Ed), *Mind Design*. Cambridge, MT : MIT Press.
- Popet, A. & Herman-Bredel, J. (2004). *Le conte et l'apprentissage de la langue*, Maternelle-CP. Paris : Retz.
- Schadron, G. & Morchain, P. (2003). Nécessité de justifier le sort d'un groupe et perception de son entitativité. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale/ New Review of Social Psychology*, 2, 189-200.
- Shank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.
- Stiegler, B. (2008). *Economie de l'hypermatériel et psychopouvoir : entretiens avec Philippe Petit et Vincent Bontems*. Paris : Mille et une nuits.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Tauveron, C. (2006). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

ANNEXE 1 : PREMIÈRES REPRÉSENTATIONS « QU'EST CE QU'UN LABYRINTHE ? »

Lise : « Là où on doit prendre un bon chemin pour arriver à une surprise.

Loïrys : Où on prend le bon chemin pour arriver à un autre chemin qui n'est pas un labyrinthe.

Manon M. : Parfois on trouve des indices.

Laurène : Un labyrinthe, ça sert de jeu aux enfants.

Anaïs : les labyrinthes, c'est où il y a une grande spirale, c'est grand.

Cléa : pour aller à la chasse au trésor.

Manon S. : Des fois, on peut se perdre, on peut plus se retrouver.

Doriane : Le labyrinthe, on prend le chemin qui mène au labyrinthe puis on arrive de nouveau sur la route qu'on a prise.

Sakoura : On peut voir des chevaux, des chèvres, des chouettes, des cochons.

Idir : Y'a des chevaux des poissons dans l'eau.

Isabelle : On peut voir des poneys.

Imane : Un labyrinthe, c'est où on prend le bon chemin quand on arrive devant le magasin puis après si on n'a pas pris le bon chemin, on repart.

Mélissa : Y'a des tortues, des chevaux dans un labyrinthe.

Maitresse : Nous allons chacun dessiner un labyrinthe tel qu'on l'imagine. »

Représentations d'Isabelle	Labyrinthe de Cléa et Isabelle après étude
Représentation de Manon M.	Labyrinthe de Manon M. et Florent
<p>MANON M</p> <p>Je savais pas ce que c'était un labyrinthe alors j'ai fait ça</p>	
Représentations de Romain et Dimitri	Labyrinthe de Romain et Dimitri
<p>Romain</p> <p>C'est un labyrinthe sans sortie, il manque des chemins piége</p>	

ANNEXE 2 : DÉMARCHE ET COMPTE-RENDU DE LA SÉQUENCE

La classe est divisée en 4 groupes hétérogènes et les essais de chacun sont consignés dans un cahier d'expériences

Démarche	Analyse
<p>Séance 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Installation du mot « labyrinthe ». Qu'est-ce qu'un labyrinthe ? Lister les connaissances des enfants sur le sujet. 2. Chacun dessine un labyrinthe tel qu'il l'imagine. (1/2 A4) 3. Récit du mythe simplifié aux enfants 	<p>Séance 1</p> <p>Certains enfants ne savent pas du tout ce qu'est un labyrinthe. Il y a des dessins de pyramide. D'autres font des chemins fermés non liés les uns aux autres. La plupart font des labyrinthes mais leurs tracés étant peu soignés, il est impossible de suivre leur chemin. Il y a peu de représentations correctes.</p> <p>Des leçons sont tirées: des traits soignés pour que chacun puisse suivre un chemin, deux traits pour que ce soit un chemin, une entrée et une sortie qui peut être soit l'entrée soit être différente.</p> <p>L'histoire du Minotaure a été bien perçue ; les enfants ont souri à l'amour de Pasiphae pour le taureau blanc ; ils ont déjà la perception de ce qui est possible. Cependant certains se demandent si cette histoire a existé, un peu inquiets du monstre qui était né. La M laisse en suspens dans un premier temps en rassurant tout de même par un grand sourire sur la suite et en insistant sur le fait que le Minotaure était enfermé dans le Labyrinthe.</p>
<p>Séance 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reprise de l'histoire pour tester la mémorisation. Les noms des personnages sont écrits au tableau. Récit à nouveau de l'histoire. 2. Séance d'EPS : se déplacer dans un labyrinthe tracé au sol avec des obstacles pour passer dessus et dessous. Puis par 2 les yeux fermés en se laissant guider par un pair. 3. Reprise par petits groupes de recherche (1/4 de classe) des labyrinthes dessinés, chacun expliquant son dessin collé dans le cahier d'expériences. Chaque groupe donne une définition du labyrinthe, décrit les éléments qui le composent 	<p>Séance 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans l'ensemble les enfants se souviennent de l'histoire, chacun ayant en mémoire un point particulier qui l'a marqué. Pour cette 1^{ère} restitution, ils donnent l'histoire en vrac sans ordre chronologique. Nous reprenons donc en organisant les propos. Puis la M raconte à nouveau l'histoire. 2. En EPS, les enfants adorent suivre le labyrinthe, passer dessous puis dessus, certains expliquant à leur pair ; avoir les yeux fermés, être guidé par un camarade permet de verbaliser des notions spatiales revues en début d'année, notamment des directions. 3. En ateliers, le travail d'interprétation en petits groupes est très intéressant, chacun pouvant s'exprimer sur son dessin ce qui permet de bien se rendre compte de sa vision du labyrinthe et ainsi de dégager un cahier des charges sur ce qu'il faut pour qu'un parcours dessiné soit un labyrinthe : une entrée, une sortie, un seul bon chemin et des pièges.
<p>Séance 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reprise de l'histoire par les enfants. On insiste sur le nom des personnages et la chronologie de l'histoire 2. Reprise du labyrinthe tracé au sol les yeux fermés, guidé par un pair. 3. Dessin du Minotaure tel qu'on l'imagine 4. Observation des dessins réalisés 	<p>Séance 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reprise à nouveau de l'histoire dans l'ordre chronologique. Un plus grand nombre d'enfants accroche et se rappelle les détails de l'histoire. 2. les enfants refont le parcours du labyrinthe par deux, un avec les yeux bandés. 3. En classe, ils dessinent le Minotaure tel qu'ils l'imaginent à partir de la description faite dans l'histoire.
<p>Séance 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Suite de l'histoire : les aventures de Thésée 2. Des images de Minotaure sont montrées : statue récente, peintures antiques ou mosaïque.... 	<p>Séance 4</p> <p>Reprise de l'histoire et au fur et à mesure que les enfants racontent, avec soit un imagier, soit des tableaux ou statues représentant les personnages ; également des cartes géographiques de Crète et de Grèce.</p>

<p>3. En atelier le matin par groupe de niveau, travail sur les labyrinthes, avec des fiches plastifiées et feutres velleda, s'entraîner sur les labyrinthes de formes différentes et difficultés croissantes.</p>	<p>La suite de l'histoire plaît aux enfants. Thésée est reconnu comme un héros.</p>
<p>Séance 5</p> <p>1. Reprise de l'histoire de Thésée et de son arrivée en Crète. Situation-problème : quelle solution pour lui pour sortir du labyrinthe ?</p> <p>Après discussion et hypothèses, poursuivre avec la solution du fil d'Ariane. Histoire de Ariane réécrite Montrer des images</p>	<p>Séance 5</p> <p>1. Reprise avec les images. Les enfants maîtrisent bien l'histoire. Des hypothèses de résolution (comment sortir Thésée du Labyrinthe ?) sont cherchées : demander les plans à Dédales, escalader les murs, creuser et passer par-dessous...etc.</p>
<p>Séance 6</p> <p>1. Reprise de l'histoire avec des images retracant tout dans l'ordre chronologique.</p> <p>2. Dessin d'une scène de l'histoire</p> <p>3. réalisation d'un Minotaure en pâte à modeler</p>	<p>Séance 6</p> <p>1. Beaucoup plus d'enfants sont capables de reconstituer le mythe. Ils perçoivent les caractères des différents personnages. Le problème est que ce n'est pas une histoire linéaire dans le temps mais que des événements surviennent simultanément ou avant (Nous avons commencé par parler de Dédales et nous parlons après de l'histoire arrivée en Crète avant l'arrivée de Dédales : le Minotaure, Dédales étant celui qui va permettre de l'enfermer) d'où une confusion chez certains qui font succéder les différentes actions ; ceci nous oblige à travailler en parallèle sur le temps de façon plus importante et notamment le temps lointain et des notions comme « pendant ce temps, en même temps que » par un travail sur l'emploi du temps de la semaine par ex.</p> <p>2. Les Minotaures en pâte à modeler en volume sont plutôt réussis. Les enfants n'ont pas trop de problèmes pour les réaliser. 3. Les dessins d'une scène de l'histoire sont également plutôt réussis. D'où l'idée d'en faire un petit livre racontant le mythe plutôt que de faire un panneau avec des peintures, statues.....</p>
<p>Séance 7</p> <p>1. Reconstitution de l'histoire à partir des dessins des enfants (séance 6) : dictée à l'adulte sur les dessins afin d'écrire l'histoire pour faire un petit livre; lister ceux qui manquent pour que l'histoire soit complète.</p>	<p>Séance 7</p> <p>1. Les enfants reconstituent l'histoire et recherchent dans les dessins déjà réalisés celui qui correspond à la chronologie. S'il y est, on note sur la page un petit texte racontant cette partie du mythe sinon on liste et les enfants spontanément disent comment ils voient le dessin. Par ex : le début : « les gens croyaient qu'il y avait beaucoup de dieux », une enfant propose de dessiner un bonhomme avec sur lui ce qu'il représente, une autre nous décrit comment dessiner Dédales qui pousse son neveu de la falaise. Les enfants sont bien dans le mythe.</p> <p>Les dessins seront poursuivis en atelier à l'accueil, chacun choisit ce qu'il veut faire. Tous prennent la parole pour participer.</p>
<p>Séance 8</p> <p>1. Fin à partir des dessins du petit livre racontant le mythe.</p> <p>2. Apprendre à le raconter.</p>	<p>Séance 8</p> <p>Le petit livre ayant rencontré un franc succès, est photocopié et emporté dans le cahier de vie pour pouvoir être raconté aux parents. Ces derniers l'accueillent très favorablement car ils entendaient parler d'une histoire depuis plusieurs semaines, histoire qu'ils avaient oubliée ou qu'ils ne connaissaient pas. Cela a permis d'échanger avec leurs enfants quelque soit le milieu social.</p>

ANNEXE 3 : HISTOIRE DU LABYRINTHE INVENTÉE PAR LES ÉLÈVES



ANNEXE 4 : PREMIERES REPRESENTATIONS MENTALES DU LOUP

Fin septembre

Que savez-vous des loups ?

Léa : « Ils ont une longue queue
Valentin :- Avec un long tronc
Jonathan :- Ils ont des longues oreilles
Ombeline :- Il a des grands pieds
Jérémy :- Il a une grosse nez
Simon :- Il a des dents pointues
Thibaut :- Ils mangent des légumes
Malena :- Il a une langue
Elina :- Ils ont des grandes jambes
Lucas :- Ils ont des coussinets sous les pattes, c'est comme des semelles mais pas tout à fait parce que ça va sous les doigts.
Mathis :- C'est grand le corps
Célia :- Il a des gros yeux
Clarisso :- Il a une bouche.
Brice :- Il a des griffes.
Quentin :- Il est tout gris
Félicien :- Il a une tête
Bastien :- Il a des mains
Léa :- ça s'appelle des pattes, les pieds aussi. Tous les animaux ont des pattes.
Mathis :- Aussi il mange des fruits.
Jonathan :- Même des animaux
Guilhem :-Ils ont des grosses cuisses.
Malena : Il a des moustaches
Simon :- Ils ont une grande bouche.

Félicien : - Ils mangent des tomates

Ombeline :- Ils mangent des salades.

Malena :- Ils mangent des lapins.

Valentin :- Ils mangent du lièvre

Léa :- Aussi de la viande

Bastien :- Ils mangent du poulet

Comment imaginez-vous le loup ?

Malena :- Il est gros et petit

Bastien :- Il est marron

Ombeline :- Il est beau

Aimez-vous les loups ? Pourquoi ?

Valentin :- Oui, parce qu'ils sont très beaux

Félicien :- Oui, parce qu'ils aiment bien les oies

Mathis : Oui, ils mangent du steak haché ;

Brice :- Oui, parce qu'ils me font des bisous et qu'ils mangent les petits lapins.

Quentin :- Non, parce que j'en ai jamais vu et je crois que c'est méchant, Maman me l'a dit.

Bastien :- Non parce qu'ils mangent les petits lapins et que c'est mignon

Simon :- Oui parce qu'ils font un peu des blagues.

Léa :- Non parce qu'ils mangent les lapins et que c'est trop mignon

Jonathan :-Non, parce qu'ils mangent des cochons, Maman me l'a dit.

Elina :- Non parce qu'il mange les serpents

Création des premiers stéréotypes des personnages rencontrés

LE LOUP

Méchant : il mange tout ; il est toujours affamé ; il a toujours faim

Il est **noir**

Il a un gros **museau long**, une **longue queue**, de gros **yeux noirs**, de grandes **dents pointues**

Il hurle **HOU ! HOU !**

Expression :

avoir une faim de loup : avoir très faim

LE COCHON

Toujours content

Il aime **se rouler dans la boue**

Il a un gros ventre rond, une queue en tire-bouchon

Il grogne **GROIN GROIN**

Expressions :

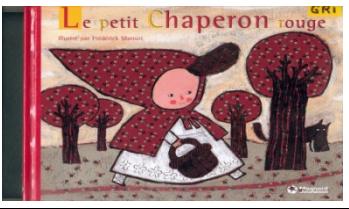
Sale comme un cochon

Tu es un porc : c'est quand on mange pas comme il faut

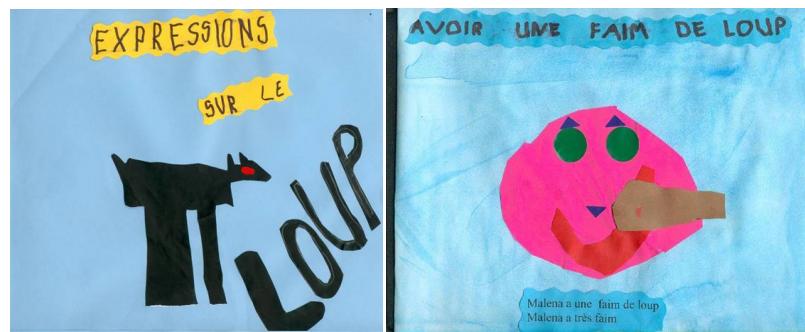
ANNEXE 5 : STÉRÉOTYPES LINGUISTIQUES ET CULTURELS À PROPOS DU LOUP

Progression		Contes et albums utilisés, activités proposées aux enfants
Construire le stéréotype du loup en construisant une culture littéraire autour du loup « méchant »	1 ^{ère} et 2 ^e périodes	<ul style="list-style-type: none"> • Les 3 petits cochons (véritable histoire) : conter, retrouver l'ordre et les personnages, jouer les personnages (ritournelles : « non non et non par les poils de mon petit menton, tu n'entreras pas ! »), lire, illustrer, fabriquer (des maisons, la forêt, les onomatopées (HOU, GROIN, TOC, NON)), comparer les versions • Le berger qui criait « au loup » ! • Le loup et les 7 chevreaux : conter, lire, raconter aux autres, dessiner • Lexique : boîte à conte : objets, marionnettes, imagier, phrases lues (étiquettes à reconstruire) • Dictionnaire des expressions sur le loup : fabriquer à partir d'expressions trouvées ou données aux élèves en cherchant une définition appropriée et en l'illustrant • Le petit chaperon rouge : deviner (Rascal, objets et/ou images apportées, conter version Perrault, lire une version Grimm, comparer, dessiner, illustrer à la manière de Warja Lavater pour raconter l'histoire avec ses propres mots, jouer en EPS (chemin court ou long), mettre en relation avec les autres contes déjà vus. • Pierre et le loup : écouter, regarder un spectacle de marionnettes, découvrir le livre, danser et jouer, lire des mots, des phrases, associer images et phrases, mettre en relation avec les autres contes déjà présentés • Evaluation : <ol style="list-style-type: none"> 1. appropriation des contes vus par remise en ordre d'images séquentielles ; dictée à l'adulte pour vérifier la compréhension. 2. Inventer une courte histoire en réutilisant des expressions, des tournures de phrases apprises ou rencontrées : à partir d'images proposées par la M et choisies par l'élève
Déconstruction du stéréotype du loup avec une ouverture culturelle sur la littérature de jeunesse et mise en réseau	3 ^e et 4 ^e périodes	<ul style="list-style-type: none"> • Le plus féroce des loups : retrouver les différents personnages déjà rencontrés, les identifier, les caractériser, faire des hypothèses sur leur rôle dans cette histoire, inventer une fin, la comparer avec celle du livre : découverte d'un loup semblable et différent : féroce et gentil ; illustrer la fin inventée écriture d'un texte (en partie par la M mais aussi par l'élève en référence aux mots connus contenus dans nos boîtes à contes) • Lecture de différents albums pour mettre en réseau: <i>Le loup est revenu</i> , <i>Un loup sentimental</i> , <i>Le déjeuner des loups</i>, de Pennart, <i>C'est moi le plus fort</i> de Ramos, <i>Une soupe au caillou</i> , <i>L'anniversaire de Guillaume de Vaugelade</i> , <i>L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau</i> , <i>Plouf et Mademoiselle Sauve qui peut</i> , <i>Tête à claques</i> de Corentin, <i>Les 3 petites cochonnes</i> de Stehr, <i>Petit lapin rouge</i> de Rascal, Isengrin dans <i>le Roman de Renart</i>, « le loup et l'agneau » de La Fontaine : comparaison, reconnaissance des personnages, comparaison des caractères avec le stéréotype établi en 1^{ère} période : méchant, gentil, naïf, idiot, reconnaissance des expressions apprises et différencier leurs utilisations (humoristique, ironique, fausse piste...). • Etablir des liens entre les histoires, trouver différents types de liens : auteur, loup, personnages.
Appropriation du stéréotype pour imaginer à son tour	4 ^e et 5 ^e périodes	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de <i>Loup gris</i> de Jean-marie Robillard • Créer sa propre histoire à partir d'images ou de personnages choisis existants ou inventés pour « créer notre forêt des contes » • Réutiliser le lexique dans d'autres situations

ANNEXE 6 : COMPARAISON DES 2 VERSIONS DU *PETIT CHAPERON ROUGE* (SUITE A UNE LECTURE DES DEUX VERSIONS)

En gras les différences	Version Perrault, illustrations de Gustave Doré 	Version Grimm, illustrations de Frédéric Mallet 
Les personnages	Le loup Le Chaperon rouge La grand-mère malade La mère Les bucherons (dans la forêt)	Le loup Le Chaperon rouge La grand-mère malade La mère Le chasseur
Les objets	Le chaperon Le panier La galette Le petit pot de beurre	Le chaperon Le panier La galette La bouteille de vin
Les lieux	2 maisons : mère et grand-mère la forêt le chemin long et le chemin court	2 maisons : mère et grand-mère la forêt le champ de fleurs
Le caractère du loup (d'après le texte)	Le loup est dangereux Le loup est menteur et rusé : il propose 2 chemins : par ici et moi par là et de faire la course Le loup est méchant: il dévore	Le loup est féroce Le loup est rusé, pas menteur : il montre les fleurs et les oiseaux et lui dit que c'est dommage de marcher tout droit « comme si tu allais à l'école » Le loup est méchant: il dévore
Ce qu'il arrive	Le loup mange la grand-mère et le petit chaperon rouge Personne ne les délivre	Le loup mange la grand-mère et le petit chaperon rouge Le chasseur qui vient les délivrer avec des ciseaux ; il coupe le ventre, ils mettent des cailloux.
La fin	La grand-mère et le petit chaperon rouge meurent	Le loup meurt
Les expressions Ressemblances et différences	Il était une fois Mère-grand Le loup heurte la porte « Tire la chevillette et la bobinette cherra » « Ma mère-grand que vous avez de grands bras ! -C'est pour mieux t'embrasser ma fille. - Ma mère-grand que vous avez de grandes jambes ! -C'est pour mieux courir, mon enfant - Ma mère-grand que vous avez de grandes oreilles ! -C'est pour mieux écouter, mon enfant - Ma mère-grand que vous avez de grands yeux ! -C'est pour mieux voir, mon enfant - Ma mère-grand que vous avez de grandes dents ! -C'est pour te manger.	Il était une fois Grand-mère Le loup frappe à la porte « Tire la bobinette et la chevillette cherra » « Oh ! grand-mère , que vous avez de grandes oreilles ! -C'est pour mieux t'entendre, mon enfant -Oh ! grand-mère , que vous avez de grands yeux! -C'est pour mieux te voir, mon enfant -Oh ! grand-mère , que vous avez de grandes mains ! -C'est pour mieux t'attraper, mon enfant -Oh ! grand-mère , que vous avez de grandes dents ! -C'est pour mieux te manger, mon enfant »

ANNEXE 7 : EXPRESSIONS SUR LE LOUP IMAGINEES ET IMAGEES PAR LES ELEVES



ANNEXE 8 : TEXTES PRODUITS PAR LES GROUPES DE NIVEAU HOMOGENE EN CE QUI CONCERNE LA COMPETENCE DE « PARLEURS »

Janvier 2009 :

Ecriture de textes à partir d'images : une petite fille faisant de la balançoire, une maison près de la forêt, un chemin, une forêt, un loup méchant, une bouteille.

G3 : *Elina -Ombeline -Malena -Clarisse -Thibaut Groupe d'élèves ayant des difficultés de mémorisation et de structuration dans le temps : difficultés à raconter des histoires lues ou à remettre des images séquentielles en ordre.*

Ebauche du texte :

Une fois, il y avait une fois (*mauvaise mémorisation de la phrase stéréotypée*)

Il était une fois une petite fille qui allait à sa maison. Elle prend un chemin mais elle sait pas où elle est sa maison. Elle se perd dans la forêt. Quand la petite fille a fait du bruit, le méchant loup sort de ce trou. Il avance à pas de loup après la petite fille arrive ; il le mange ; (*après discussion et intervention de l'enseignante qui dit ne pas comprendre*) Le loup saute il la mange. Le loup mange la petite fille. (*discussion sur la pronominalisation dont le mécanisme n'est pas automatisé*)

G2 : *Mathis- Guilhem- Léa- Bastien- Quentin- Brice (Groupe d'élèves se laissant facilement prendre la parole par des élèves plus experts. Mémorisation correcte des histoires ; remise en ordre des images séquentielles pouvant varier)*

Les E se mettent d'accord sur le scénario : la petite sort de sa maison et le loup va venir à la fin (idée de Bastien) ; ils s'écoutent et font des concessions sur les idées de chacun.

Il était une fois une petite fille qui faisait de la balançoire dans le jardin. Elle se dit qu'elle pourrait faire une petite balade. Elle va sur le chemin. Elle traverse la rivière avec un canoë (*idée de Brice*) et arrive dans la forêt pour ramasser des myrtilles, des framboises, des fraises des bois, des coquelicots et d'autres fleurs pour faire un bouquet à sa maman. Elle voit des traces par terre (*idée de Quentin*) et elle les suit, elle croit que c'est des traces de chien. Elle voit quelque chose de tout noir et effrayant. C'est le loup. Elle dit « ho ! J'ai peur » (*intervention de l'enseignante, par souci de cohérence car la petite fille entre sans problème dans la tanière : si vous avez peur est-ce que vous allez suivre le loup sans rien dire ?*) « Petite fille, mais je ne vais pas te manger, je suis un gentil loup. Entre dans ma tanière, j'ai préparé une galette pour toi et moi, pour nous. » La petite fille a très faim, une faim de loup, elle entre dans la tanière et le loup lui coupe une part de galette. Tout à coup, le loup saute sur elle et la mange. Le loup avait menti. C'était un méchant loup !

G3 : *Lucas- Simon- Célia- Jonathan- Valentin- (Groupe très à l'aise en langage sauf Jonathan (difficultés articulatoires) avec beaucoup d'idées et de compréhension des textes lus et une bonne restitution des images séquentielles. Elèves cependant très égocentriques et surs d'eux).*

Difficultés de s'entendre sur une idée commune chacun voulant la sienne.

Valentin : la petite fille sort de sa maison Elle traverse une forêt puis une autre forêt et rencontre le loup.

Célia : avant d'aller dans la forêt, elle a rencontré le loup qui lui dit »prends ce chemin là et moi je prends celui là » Elle prend le plus long, le loup le plus court et il arrive à la maison de la grand-mère mais le loup il prend pas la place de la grand-mère.

Simon : La petite fille sort de la maison. Elle rencontre le loup. Le loup veut boire ; elle va chercher la bouteille. Le loup prend le plus court chemin, la petite fille le plus long.

Jonathan : le loup la voit se balancer sur la balançoire ; elle habite dans la forêt ; il la mange.

Lucas : la petite fille se balance, le loup arrive, il boit puis le loup mange la petite fille.

Une petite fille, Sarah, se balance sur la balançoire dans son jardin près de la forêt. Un loup sort de sa tanière et va dans la forêt pour essayer de trouver de la nourriture, de la viande. Il a une faim de loup. De sa tanière, il peut voir la maison de la petite fille et la petite fille qui se balance (comme dans la chèvre de Monsieur Seguin) Miam ! Miam, il se lèche les babines. Il marche vers la maison à pas de loup pour ne pas se faire repérer. Quand il arrive dans le jardin, il bondit sur la petite fille et l'avale.

(*Célia poursuit en référence à l'histoire du petit chaperon rouge et des 7 chevreaux*) Il va se coucher dans la maison. Un chasseur l'entend ronfler. Il entre et après il coupe le ventre avec le couteau et sort Sarah. Après il met des cailloux dans le ventre. Le loup veut boire et tombe dans la rivière, il se noie.

LE LOUP EST REVENU 3 fins différentes racontées par trois groupes de GS

Groupe 1 : Simon, Félicien, Célia, Lucas, Jonathan

Le loup va sauter sur les animaux, Pierre et le Petit Chaperon Rouge. Il mange les petits chevreaux, le Petit Chaperon Rouge, la maman chèvre et tout le monde ce qui fait 19 personnes. Il a une faim d'ours et il les avale tout rond en moins de deux. Ensuite il va boire et faire sa sieste.

Un chasseur passe. Il voit le loup et l'entend ronfler. Il lui ouvre le ventre avec un couteau et les animaux sortent du ventre les uns après les autres, du plus grand au plus petit. Ils mettent des cailloux dans le ventre du loup et le recoussent. Le loup se réveille à 16h, il a très soif et il va à la rivière. Le loup se penche mais les pierres pèsent si lourd (200kg) qu'il tombe dans l'eau raide mort !

Groupe 2 : Mathis, Valentin, Brice, Léa, Quentin, Bastien, Guilhem

Tout le monde est devant la porte et le loup s'avance vers eux en souriant méchamment. Il a une faim de loup et croit qu'il va faire un bon repas. Mais Pierre va vite chercher son fusil dans la maison du lapin. Il revient se mettre devant, il vise bien et tire sur le loup. Mais il le manque. Le loup a peur et il s'enfuit mais Pierre tire une seconde fois et il tue le loup. Ensuite, avec un grand couteau pointu le lapin enlève les poils du loup et lui coupe la tête. Ils font cuire le loup, le coupent en tranche. Ils font un apéro et ils mangent le loup lors d'un repas, tous ensemble, chez M. Lapin. Ils sont tous ravis et joyeux et ils font la fête.

Groupe 3 : Ombeline, Elina, Malena, Clarisse, Julien

Le loup va sauter sur les animaux mais Pierre va chercher son fusil dans la maison du lapin. Les animaux vont se cacher dans la grange après avoir fermé la porte à clef. Sauf Pierre qui tire une fois et met sa balle dans le cœur du loup directement. Le loup tombe par terre lentement. Pierre est content « Youpi, youpaaaa !!! ».

Pierre va chercher un gros sac poubelle, met le loup dedans puis le jette dans une grosse poubelle. Celle-ci est vidée dans un camion poubelle qui écrase le loup.

Pierre va ouvrir la grange et les animaux lui disent « Tu es gentil, Pierre, d'avoir tué le grand méchant loup. Bravo, bravo ! ».