

## Françoise DEMOUGIN, Carole ELBAZ , Nelly GASTINEAU

Françoise Demougin, maître de conférences, IUFM de Montpellier, Dipralang-Didaxis (EA 739)

[fdemougin@hotmail.com](mailto:fdemougin@hotmail.com)

Carole Elbaz, IMF, école Dolto, Nîmes (Gard)

[caroleelbaz@wanadoo.fr](mailto:caroleelbaz@wanadoo.fr)

Nelly Gastineau, IMF, école d'Aubord (Gard)

[nelly.gastineau@tele2.fr](mailto:nelly.gastineau@tele2.fr)

### Le texte fantôme : lecture littéraire en maternelle

<a href="#"><b>Résumé</b></a>	<a href="#"><b>Article</b></a>	<a href="#"><b>Bibliographie</b></a>	<a href="#"><b>Annexe1</b></a> <a href="#"><b>Annexe 2</b></a>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	---

## Résumé

### Françoise DEMOUGIN, Carole ELBAZ, Nelly GASTINEAU

Françoise Demougin, maître de conférences, IUFM de Montpellier, Dipralang-Didaxis (EA 739)

[fdemougin@hotmail.com](mailto:fdemougin@hotmail.com)

Carole Elbaz, IMF, école Dolto, Nîmes (Gard)

[caroleelbaz@wanadoo.fr](mailto:caroleelbaz@wanadoo.fr)

Nelly Gastineau, IMF, école d'Aubord (Gard)

[nelly.gastineau@tele2.fr](mailto:nelly.gastineau@tele2.fr)

## Le texte fantôme : lecture littéraire en maternelle

**Mots Clés :** lecture littéraire, image, maternelle, rapport au savoir, imaginaires, texte, identité culturelle, expérimentation.

A partir d'un double travail mené sur *Le Petit Chaperon rouge* à l'école maternelle, dans deux contextes différents, il s'agit de montrer comment dispositifs et étayages menés parviennent à mettre l'accent sur la double composante, collective et personnelle, de l'acte de lecture. Lire est en effet à la fois comprendre et interpréter, voilà qui est entendu et la didactique sait à peu près comment travailler avec les élèves ce passage à l'espace de négociation du sens, à l'espace de la parole. Mais lire relève aussi, dans une autre perspective, d'un maillage d'interlectures d'une part et de fictionalisations singulières d'autre part. Le premier reste de l'ordre du constructible, dans le cadre des imaginaires institués, tandis que les secondes sont de l'ordre du modulable et composent, dans le cadre d'imaginaires davantage instituants, un texte fantôme.

La question qui nous intéresse est alors la suivante : quelles conséquences dans l'espace de la classe ? Comment permettre, voire faciliter, cette double postulation paradoxale ? Comment en particulier le très jeune élève peut-il prendre appui sur l'image et son mode interruptif (c'est-à-dire non linéaire : c'est un mode d'expression qui joue sur l'ellipse, la collecte d'indices juxtaposés et l'absence de mots) pour apprendre à « fictionaliser » par le nous et par le je, et se construire une identité culturelle ?

L'importance du choix du support (un texte littéraire dans le cas du *Petit Chaperon rouge*, c'est à dire, selon les termes de M. Foucault dans *L'ordre du discours*, un « texte qui se dit » et non un texte qui « est dit », un texte *premier* par conséquent qui suppose des textes *seconds*, parce qu'il fonde un commentaire, une possibilité ouverte de parler, parce que son « surplomb », sa

permanence, son statut de discours toujours réactualisable, le sens caché ou multiple dont il passe pour être détenteur, la réticence et la richesse qu'on lui prête, tout cela déclenche la parole, parce qu'en somme il est profondément inaugural / un texte qui par ailleurs n'euphémise pas le réel et pose la question de la mort / un texte enfin qui permet de distinguer l'imaginaire du symbolique), l'importance du rapport texte-image, le renouvellement de la notion de réseau, l'émergence de la parole chez l'élève et la construction d'un rapport nouveau à la lecture, et au savoir, rapport de type évolutif-intégratif, sont autant de points d'analyse mis en lumière par les deux expérimentations proposées.

## Article

**Françoise DEMOUGIN, Carole ELBAZ, Nelly GASTINEAU**

Françoise Demougin, maître de conférences, IUFM de Montpellier, Dipralang-Didaxis (EA 739)

[fdemougin@hotmail.com](mailto:fdemougin@hotmail.com)

Carole Elbaz, IMF, école Dolto, Nîmes (Gard)

[caroleelbaz@wanadoo.fr](mailto:caroleelbaz@wanadoo.fr)

Nelly Gastineau, IMF, école d'Aubord (Gard)

[nelly.gastineau@tele2.fr](mailto:nelly.gastineau@tele2.fr)

### **Le texte fantôme : lecture littéraire en maternelle**

Notre propos s'appuie sur un travail mené dans le cadre d'un projet innovant IUFM consacré à la littérature et à l'image. Travail au cours duquel le lecteur est apparu, ce qui n'est pas nouveau<sup>1</sup>, comme un sujet en quête de construction de sens, de construction d'une parole, au cœur d'une observation « participante » facilitée par la présence de l'image. Mais il nous a semblé qu'il fallait préciser davantage les composantes de l'acte de lecture pour en déterminer les transpositions didactiques, pour chercher en particulier, puisque nous travaillons en maternelle, en quoi l'image permet au (tout) jeune lecteur de maternelle de travailler le processus de fictionalisation à l'œuvre dans l'acte de lecture. Nous nous proposons donc de vérifier par deux expérimentations conduites sur un temps relativement long en classes de maternelle l'hypothèse selon laquelle la lecture d'un texte littéraire passe par l'« écriture » par le lecteur d'un texte par nature absent pour les autres, ce que nous appellerons un « texte fantôme », quoique l'appellation ne nous paraisse pas complètement judicieuse. Elle nous a plu cependant par la dimension mystérieuse qu'elle implique de l'alchimie qui se produit lors de l'échange entre un lecteur, un texte, et les autres.

Nous nous proposons donc de définir plus avant les composantes de l'acte de lecture, d'en préciser les différentes phases pour mieux en tirer des conséquences didactiques portant sur les critères de choix des œuvres d'une part et les modalités d'exploitation pédagogique d'autre part.

---

<sup>1</sup> Voir les actes des précédentes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature.

## L'acte de lecture

Lire c'est à la fois comprendre et interpréter, voilà qui est entendu. La didactique sait à peu près comment travailler avec les élèves ce passage à l'espace de négociation du sens, à l'espace de la parole. Les travaux de C. Tauveron par exemple sont éclairants à cet égard. Des activités existent, qui le prennent bien en compte et qui pour la plupart relèvent d'exercices aujourd'hui normés.

Mais lire relève aussi, dans une autre perspective, d'un maillage d'interlectures, d'intertextualités tressées par le texte d'une part et de fictionalisations singulières d'autre part. Voici un tableau présentant pour les commodités de l'analyse deux colonnes dont il est évident qu'elles ont une frontière commune poreuse :

<b>Interlectures / intertextualité tressée par le texte</b>	<b>Fictionalisation singulière</b>
Référents culturels, schèmes interprétatifs donnés	Expériences du sujet
Stéréotypies linguistiques et extra-linguistiques	Réorganisation textuelle, qui procède par rajout, suppression, recomposition
De l'ordre du collectif et du constructible, de l'empilement	De l'ordre de l'individuel, du fantasmatique, du « transgressif », du modulable, du transformable
Espaces de fictionalisation délimités (axiologie – où est le bien, où est le mal ?...–, cohérence mimétique par rapport au réel...) par l'existence de modèles de réception et de production	Espaces de fictionalisation non contraints
Imaginaires institués	Imaginaires instituant
Texte lisible, texte lu	Texte « fantôme » propre à chaque lecteur
Texte construit	Texte labile, évolutif
Lecteur « construit », récepteur	Lecteur « composé », producteur

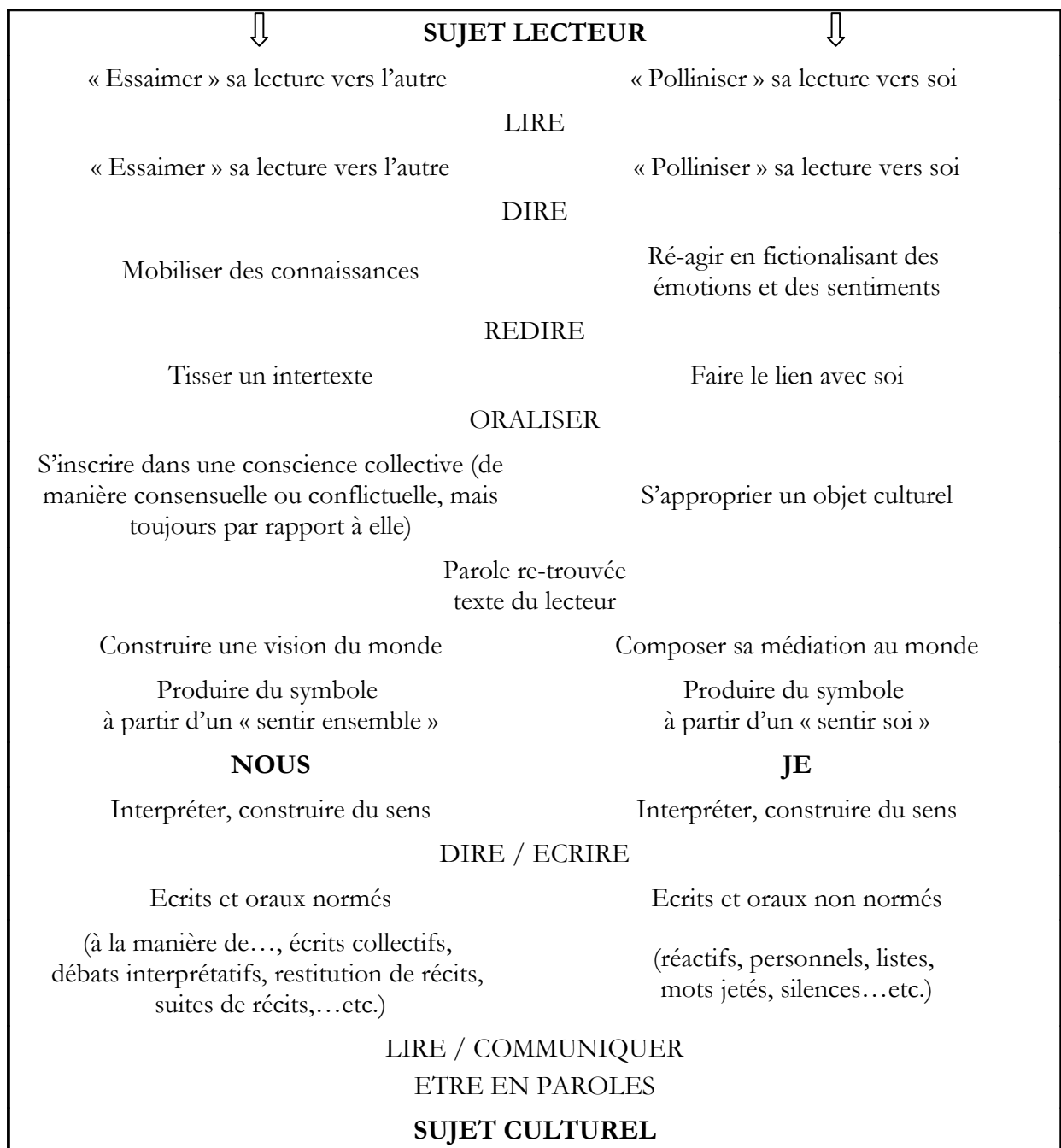
Les imaginaires constitués sont source de cohésion et de stabilité et relèvent de la reproduction du même, les imaginaires instituant renvoient à un « autre » créateur de ce qui n'est pas, n'est pas encore<sup>2</sup>. Lorsque l'imaginaire institué recouvre absolument l'imaginaire instituant alors les individus se vivent et se pensent uniquement dans la répétition et ne sont guère individués. Autant dire qu'ils sont atteints dans leur dignité si l'on pense que cette dernière est

<sup>2</sup> Je ne suis pas loin ici de la pensée castoriadienne sur la « société instituant ».

constituée par la pensée. Il y a donc nécessité, pour l'intervention éducative, de prendre en compte cette double postulation de manière à ménager chez l'élève un rapport actif à la culture, prenant appui sur une subjectivité entendue comme source de création et d'altération.

La question qui nous intéresse est alors la suivante : quelles conséquences dans l'espace de la classe ? Comment la prise en compte de ces deux composantes de l'acte de lecture (pour peu qu'on accepte le modèle à partir duquel nous travaillons) y peut-elle avoir une influence et être prise en compte ? Comment en particulier la notion de « culture » peut-elle apparaître ?

Nous avons tenté par un premier schéma de répondre à cette question :



Les expérimentations proposées en annexe montrent plus « finement » comment l'élève peut prendre appui sur l'image et son mode interruptif (c'est-à-dire non linéaire : c'est un mode d'expression qui joue sur l'ellipse, la collecte d'indices juxtaposés et l'absence de mots) pour apprendre à « fictionaliser » par le *nous* et par le *je*. Elles montrent en outre que l'on peut dégager trois états (successifs et/ou simultanés) dans le processus de fictionalisation à l'œuvre dans la lecture de l'élève :

- 1- Paraphrase, appropriation minimale par l'élève qui reedit le texte, s'aidant parfois d'une contextualisation qui lui est extérieure (fournie par le maître par exemple ou encore par un pair). Cette reformulation des récits, fût-elle minimale, montre une capacité à produire des récits dans laquelle se construit la personnalité du lecteur, se construit la relation à l'autre, à l'école, la relation affective.
- 2- Colmatage des interstices, des blancs du récit essentiellement par et dans le dire aux autres. On est alors dans le dialogue, le dialogue de soi aux autres (y compris le maître), de soi au texte (y comprise l'image), de soi à l'auteur. Un des premiers enjeux de la lecture de textes littéraires, c'est la construction réciproque du sujet et de l'objet. Là aussi on peut revenir à la notion de lecture. Lire un texte, c'est entrer en relation avec un objet qui résiste à la toute puissance de son imaginaire, c'est se heurter à cette « résistance » du texte. L'élève doit entrer dans cette relation à un texte qui résiste à ce qu'il voudrait lui faire dire. En même temps, lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont il ne dit pas le contraire. C'est bien être capable d'occuper les ellipses, d'entendre dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit.
- 3- Composition du texte « fantôme » et de soi comme lecteur, lecture pour soi, à soi et parfois de soi. Lecture parfois silencieuse. N'est-ce pas dans cette recontextualisation singulière que peut s'exercer à plein le plaisir de lire, amené par les deux points précédents ? Ce qui ne veut pas dire mélanger indistinctement le sujet et l'objet dans un monde où précisément la subjectivation est dominante et où les élèves ont de plus en plus de difficultés à sortir de la toute puissance de l'égoïsme infantin. Composer un « texte fantôme » est aussi, paradoxalement peut-être, faire l'expérience de la résistance du texte, de l'objet à la toute puissance de l'imaginaire.

## Dispositifs et outils

Quels dispositifs et quels outils pour prendre en compte tout cela ? Nous voulons défendre à nouveau l'idée que, par des dispositifs appropriés qui ne privilégient pas



systématiquement le caractère énigmatique du texte, le choix de textes et de réseaux pertinents qui convient l'élève à des constructions imaginaires et symboliques, et une pratique enseignante qui assume un degré d'exigence élevé dans les lectures produites, les pratiques menées remplissent les fonctions dévolues à la lecture littéraire et privilégient la dimension dialogique et ouverte du texte. Elles sont en mesure de former un lecteur de littérature actif. Nous voulons de ce fait mettre en valeur la distinction entre imaginaire et symbolique, en ce que les textes qui relèvent du symbolique nous sont apparus comme appelant particulièrement chez les élèves des « textes fantômes », des appropriations qui ne résultent pas tant d'un braconnage face au texte (en effet pas vraiment de détournement ici, ni de ruse face à un ordre dominant) que d'une dissonance, d'une « invention » du texte, du sens, au sens archéologique du terme, avec l'idée d'un inachèvement constitutif de ce dernier. On est inventeur d'un texte comme on est inventeur d'un site, quand on le retrouve et qu'on le fait dire.

### **Le choix du texte**

C'est précisément là que se situe l'importance du choix du support. Les deux expérimentations ont traité du *Petit Chaperon rouge*. Pourquoi ce texte ?

- ◆ D'abord parce qu'il est littéraire et est à ce titre et pour reprendre les termes de M. Foucault dans *L'ordre du discours*, un « texte qui se dit » et non un texte qui « est dit », un texte *premier* par conséquent.
- ◆ Qui suppose des textes *seconds*, parce qu'il fonde un commentaire, une possibilité ouverte de parler, parce que son « surplomb », sa permanence, son statut de discours toujours réactualisable, le sens caché ou multiple dont il passe pour être détenteur, la réticence et la richesse qu'on lui prête, tout cela déclenche la parole, parce qu'en somme il est profondément inaugural.
- ◆ C'est aussi un texte qui n'euphémise pas le réel, mais propose des formes pour le penser : les questions de la mort, et de la folie meurtrière des mères posées dans le PCR sont emblématiques à cet égard. La dialectique entre le sujet et l'objet, que nous évoquions plus haut, est constitutive, bien sûr, de la construction de la personne. La personne se construit en respectant l'objet qui lui résiste. Le jeune lecteur a besoin d'entrer en relation de choc avec un objet qui est ce qu'il est et non pas ce qu'il voudrait qu'il soit. D'où l'importance de textes qui finissent mal et qui font peur.

- ◆ C'est enfin un texte qui permet de distinguer l'imaginaire du symbolique. Le symbolique n'est pas l'imaginaire, c'est la capacité à se donner des symboles qui permettent de se représenter et de mettre à distance, tout à la fois, les forces archaïques du moi et les grands enjeux dans lesquels on vit. Lacan opposait ainsi, on le sait, le symbolique à l'imaginaire. L'image qui accompagne le texte lu ne doit pas tout montrer, ne doit pas « sidérer », pour reprendre un terme de Ph. Meirieu : quand tout est montré, il n'y a plus rien à penser : c'est-à-dire que ce qui prétend tout donner à voir interdit en réalité la construction du symbolique. Le symbolique est au contraire la possibilité de voir, de s'appropriier et de se distancer d'un objet qui me parle, d'un objet qui construit dans le monde autre chose que du chaos. Il est important pour un enfant de découvrir le symbolique d'un récit, fût-ce intuitivement, derrière ou contre la multiplicité des paroles. Arriver à cette construction de la pensée symbolique, pour soi et pour l'autre, est essentiel. La richesse d'un texte comme le *Petit Chaperon rouge* est la densité de sa richesse symbolique y compris quand le symbole exprime notre humanité et notre inhumanité.

### **Les modalités d'exploitation**

L'expérimentation menée par Carole ([Annexe 1](#)) montre comment le fonctionnement en petits groupes dans cette séance a contribué à la construction d'un sujet lecteur capable, à la fois :

- de penser en réseau, de tisser des liens, de partager une culture commune, de s'inscrire dans le *nous* des *interlecteurs*, des référents communs à la classe qui s'empilent et constituent la mémoire de la classe.
- de poser le je, de donner son avis, de dire son vécu et son moi profond, de construire un rapport plus intime avec le texte dans le je d'une fictionalisation singulière : cette parole personnelle au texte peut être entendue par les autres enfants, mais ils ne peuvent pas se l'appropriier, ni partager ce rapport au texte : il reste unique, individuel, éphémère .

L'expérimentation de Nelly explore un parcours voisin ([Annexe 2](#)). Après un parcours autour du *Petit Chaperon rouge*, l'album de Rascal présentant exclusivement des images, il lui a semblé intéressant d'analyser comment les enfants allaient « restituer » la trame narrative du texte. Son travail a permis de mettre en lumière les processus d'appropriation et d'interprétation de l'image (paraphrase, colmatage des interstices) en parallèle avec la parole de l'enfant et la reconfiguration narrative qui en découle (texte second). Il a par ailleurs montré la corrélation entre l'espace institué par les interlectures collectives et l'espace de fictionalisation singulière du sujet lecteur.

Les activités proposées l'ont été, on le voit, autour d'objectifs récurrents :

- Pour prolonger la construction d'un rapport intime au texte : écrits et oraux non normés, mots jetés comme l'on veut, carnet de lecture dans la durée, dessins, de l'ordre de l'annotation en marge / réseau libre / remplir les interstices du texte, lire/écrire son texte à soi, son « quant à soi » / sur le chemin de mes livres...
- Pour construire un rapport au texte au sein d'imaginaires institués : écrits et oraux normés, construire un maillage d'interlectures / contextualiser l'œuvre : développer une conscience collective de l'œuvre, mettre en place un réseau ordonnancé / retrouver l'art de la paraphrase / poursuivre le récit proposé, le restituer aux autres.

## **Les résultats**

Les activités proposées ont montré un certain nombre d'effets produits<sup>3</sup> :

- Le renouvellement de la notion de réseau, orientée davantage vers la pensée en réseau déclenchée chez l'élève, qui permet
- Une émergence de **la parole** chez l'élève par une pratique langagière autorisant la dimension transductive de la pensée, c'est-à-dire le fait de passer d'une idée à une autre sans toujours organiser et formuler de manière cohérente le vécu et le conçu mais en jouant sur les deux, et de ce fait une grande créativité. La lecture du littéraire permet alors un va-et-vient de la subjectivation à la distanciation, elle est le lieu où l'individuation psychique ne va pas sans l'individuation collective, où le « je » s'articule avec le « nous ». Le cahier de littérature envisagé par les deux maîtresses (intitulé : « sur le chemin de mes livres... », pour mettre en avant la notion de cheminement qui implique celle de rythme personnel des acquisitions particulièrement important en maternelle), fonctionne alors comme un outil d'élaboration de la pensée, avant que cette dernière prenne des formes plus traditionnellement construites.
- La construction d'un rapport nouveau à la lecture, et au savoir, rapport de type évolutif-intégratif, avec une **culture** perçue davantage comme un processus, un rapport dynamique au savoir que comme une accumulation de connaissances. La culture dans cette perspective médiatise le rapport à l'autre et au monde : là se produit une véritable appropriation culturelle.

---

<sup>3</sup> Inutile en effet d'en rester ici aux effets visés, qui seront listés dans les rubriques « objectifs » des parcours proposés en annexes.

- Ces expérimentations menées en classes de maternelle, avec des petites sections notamment, montrent aussi comment la confrontation à **la complexité**<sup>4</sup> permet au très jeune élève de grandir : il faut alors penser la complexité non comme un frein mais comme un moteur dans les apprentissages. Le niveau linguistique, langagier, n'est ici pas en cause et c'est bien les enfants les plus faibles sur le plan linguistico-discursif qui ont le plus besoin de cette « complexité » qui n'a rien à voir avec une vision élitaire de l'enseignement, qui vise seulement et surtout une posture désirante. Et s'il faut ainsi oser la complexité, dès la maternelle, ce n'est pas par coquetterie, c'est parce que cette notion est inséparable de celle de reliance et que la maternelle est par essence un lieu de reliance : relier la connaissance aux savoirs dans sa pluralité d'apparitions, relier la connaissance à son inachèvement. L'exhaustivité n'a aucun sens en maternelle, de quelque côté que l'on se tourne. C'est ce qui lui donne son prix. A condition qu'on ne l'entraîne pas vers un statut réducteur de propédeutique au CP. On a l'habitude de parler de l'espace de socialisation qu'est la maternelle, j'aimerais davantage parler de lieu d'*intérité*, c'est-à-dire de co-construction (inter-) identitaire et culturelle. Une identité culturelle et sociale comprise comme l'articulation, forcément complexe ne fût-ce que par sa dimension paradoxale, entre le même et l'autre, où la littérature s'exerce à plein. Et si la maternelle est irremplaçable dans notre système curriculaire, c'est parce qu'elle échappe à un système de pensée morcelant la réalité et rendant les esprits incapables de relier les savoirs compartimentés en disciplines, celui-là même qui imprègne l'enseignement de l'école primaire à l'université. Il n'y a de connaissance pertinente que si on est capable de contextualiser son information, de la globaliser et de la situer dans un ensemble, de rompre le morcellement des savoirs. Au XVII<sup>e</sup> siècle, déjà, Pascal avait compris combien tout est lié, reconnaissant que « *toute chose est aidée et aidante, causée et causante* » et il ajoutait : « *et tout étant lié par un lien insensible qui relie les parties les plus éloignées les unes des autres, je tiens pour impossible de connaître les parties si je ne connais le tout comme de connaître le tout si je ne connais les parties* ». Et cette contextualisation-là qui demande du temps..., c'est bien la littérature qui permet de la cultiver.

---

<sup>4</sup> E. Morin insiste sur l'importance du concept de complexité comme défi et incitation à penser le réel, sans s'arrêter à la complétude et sans éliminer la contradiction. Pour Morin « si nous essayons de penser le fait que nous sommes des êtres à la fois physiques, biologiques, sociaux, culturels, psychiques et spirituels, il est évident que la complexité est ce qui essaie de concevoir l'articulation, l'identité et la différence de tous ces aspects, alors que la pensée simplifiante, soit disjoint ces différents aspects, soit les unifie par une réduction mutilante. » Le paradigme de complexité associe donc étroitement au lieu d'inclure ou de disjoindre les trois notions de distinction, de conjonction et d'inclusion.

La question de **l'évaluation** de l'activité du sujet lecteur reste certes à traiter. Comment en effet évaluer la construction d'une parole, la construction d'un sujet lecteur ou mieux d'un sujet culturel ? Il y aurait en effet danger à établir un parallèle avec la didactique des sciences (ce à quoi aboutissent implicitement les textes officiels) et à proposer d'une part un constat collectif des expériences et d'autre part la rédaction d'une synthèse à mémoriser. La littérature ne peut se satisfaire de ces deux propositions. Beaucoup reste à faire en ce domaine.

## Pour conclure

Deux conclusions nous paraissent alors devoir être tirées de ce parcours :

- La première est que la problématique de **l'enseignement d'une culture**, à travers l'enseignement conjoint de la langue et de la littérature, répond dès la maternelle à une **double injonction contradictoire, entre le sensible et le conceptuel** : en la matière, la culture proposée par l'école reste foncièrement culture de l'autre, qui engendre deux risques complémentaires : celui de la ressentir comme extériorité à soi et de se replier sur la position scolaire passive d'un apprentissage qui sert à quelque chose ; celui aussi de la ressentir comme aspiration à être au monde, dans la confusion de tous les genres et la relativité de tous les savoirs. C'est à ce défi que sont confrontés les enseignants. Au-delà des facteurs langagiers et comportementaux, présents dans la famille et à l'école, qui contribuent à l'apprentissage de la socialisation (Lahire : 1993), il s'agit bien de travailler conjointement les compétences linguistiques, discursives, référentielles et socio-culturelles à partir de la « culture » entendue comme un processus dynamique de rapport au savoir (Forquin : 1989, mais aussi Houssaye : 1992), comme le produit d'une interaction, toujours en création et en devenir, au fil des expériences de l'individu. En somme une **culture en acte**, qui place l'« autre » au cœur de la communication.
- La deuxième conclusion est plus pratique : en formation d'enseignants, en tenant compte des risques que sont la formalisation de dispositifs induisant des poncifs didactiques ou /et l'apparition d'une langue scolaire, cacolange faite de collages de multiples références, en répétant que le risque encouru est celui d'une instrumentalisation de la littérature par une vague culture partagée, un désengagement de l'enseignant par l'approche constructiviste, un relativisme dévastateur qui amènerait à tout mettre dans la lecture littéraire, on peut postuler les points stratégiques sur lesquels doit reposer la formation des enseignants **en littérature**, chargés de transmettre une part essentielle de la culture écrite, spécialisés ou non : **le choix des textes** (qui implique le goût, la sensibilité autant que la distance critique de l'enseignant) ;

**la capacité à les commenter** (qui suppose une posture engagée du professeur et l'acceptation de sa responsabilité de passeur culturel) ; **l'adaptation des stratégies en fonction des valeurs produites** (qui suppose de ne pas instrumentaliser par des dispositifs figés la lecture des textes littéraires) ; **le choix de la complexité** en somme dans un véritable projet d'apprentissage chevillé autour de pratiques langagières et culturelles.

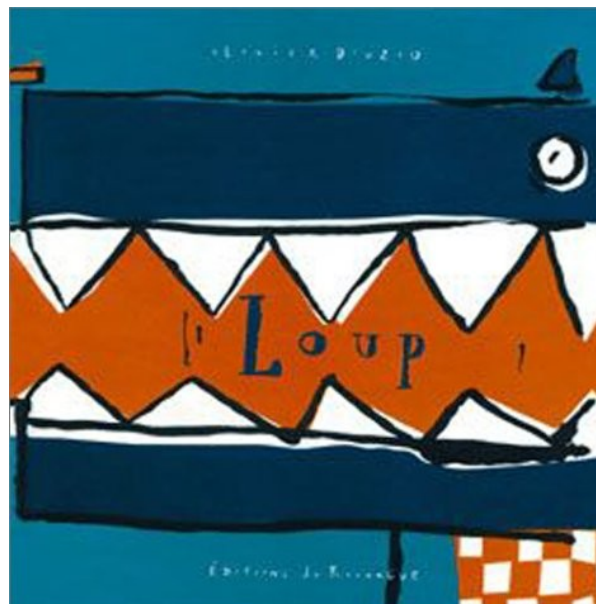
## Bibliographie

- Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves de collège. Dans *Enseigner la littérature*, dir. M.-J. Fourtanier et G. Langlade, p. 201-214; et dans *Lectures privées / lectures scolaires*, dir. Massol & Demougin, p. 137-150.
- Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs convers. *Pratiques* 76, déc. 1992, pp. 55-76. Metz : CRESEF.
- Chabanne, J.C., Bucheton, D. (dir.), 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexif*, Paris : PUF.
- Chartier, R. & Cavallo, G. (dir.) (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, rééd. « Points » 2001.
- Chartier, R. (dir.) (1985). *Pratiques de la lecture*. Rééd. Paris, Payot, 1993.
- Chiss J.L., David J. & Reuter Y. (dir.) (2005). *Didactique du français : Fondements d'une discipline*. Réédition rev. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Clément, B. (1999). *Le Lecteur et son modèle*. Paris : PUF.
- Daunay, B. (2002a). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Daunay, B. (2002b). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes : P.U.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1. arts de faire*, Paris : Folio
- Demougin, P. & Massol, J.-F. (coord.) (1988). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, actes des Journées de Nîmes. Grenoble : CRDP.
- Derrida, J. (2004). *Le monolinguisme de l'autre*, Paris : Galilée.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions HMH (collection Constantes, 14), 1968; Montréal, Éditions Fides, (collection du Nénuphar, 67), 1994 ; Bibliothèque québécoise, 1994.
- Forquin, J.Cl. (1996). *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Bruxelles : de Boeck Université.
- Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*, Paris : Gallimard.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris : PUF.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. (1993) *La lecture*. Paris : Hachette.
- Jouve, V. (dir.) (2005). *L'expérience de lecture*. Paris : L'improviste.
- Langlade, G. (2001). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le Français aujourd'hui* 145, *Le littéraire et le social*, coord. P. Bruno et J. Roger, pp. 85-96. Paris : AFEF.
- Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel & G. Langlade (éds), pp. 81-92. Rennes : P.U.
- Petitjean, A. (2001). Nouveaux programmes et recherche en didactique de la littérature. Dans *Recherches en didactique de la littérature*, Fourtanier M.-J., Langlade G., Rouxel A. (eds), pp. 57-59. Rennes : P.U.
- Piégay-Gros, N. (2002). *Le lecteur*. Paris : Garnier-Flammarion, coll. « Corpus ».
- R. Picard (1986). *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (coord.) (2004). *Le Sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires.
- Stiegler, B. (2004). *De la misère symbolique (1- L'époque hyperindustrielle)*, Paris : Galilée.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier.

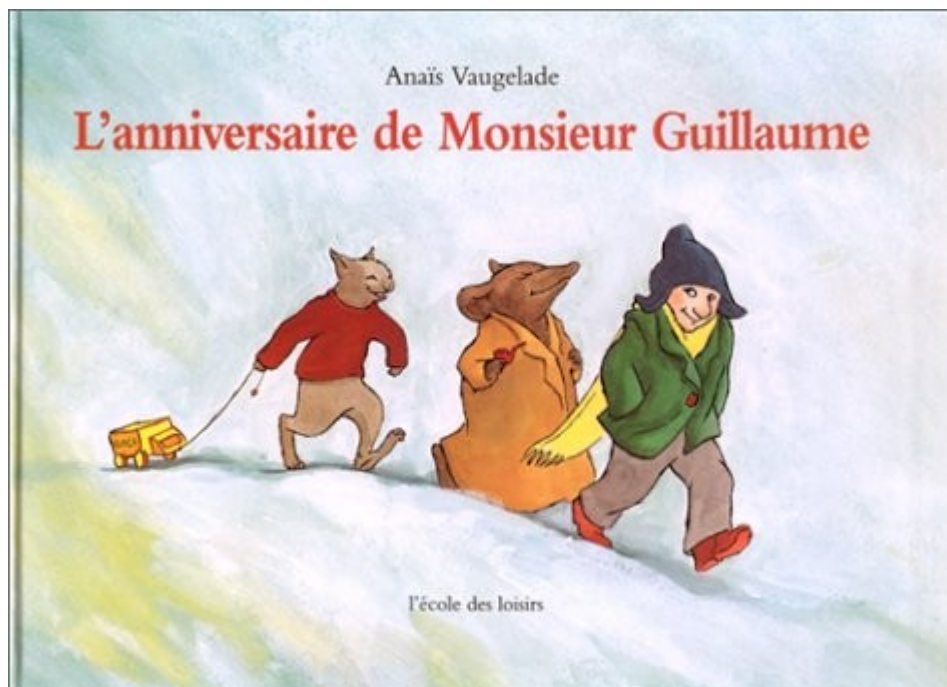
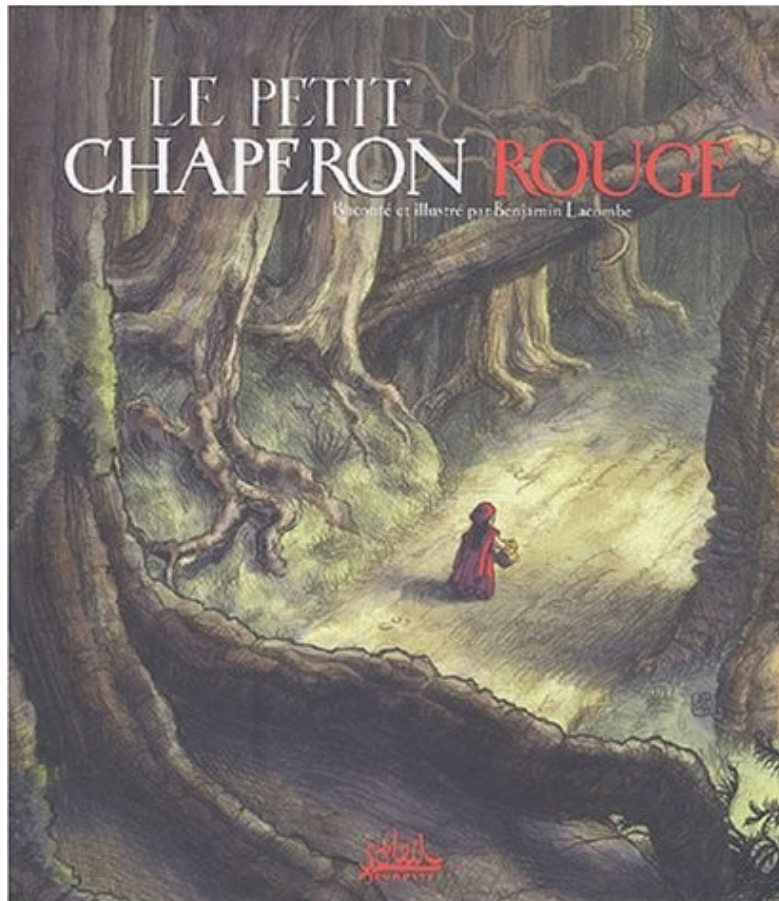
**Annexes** 

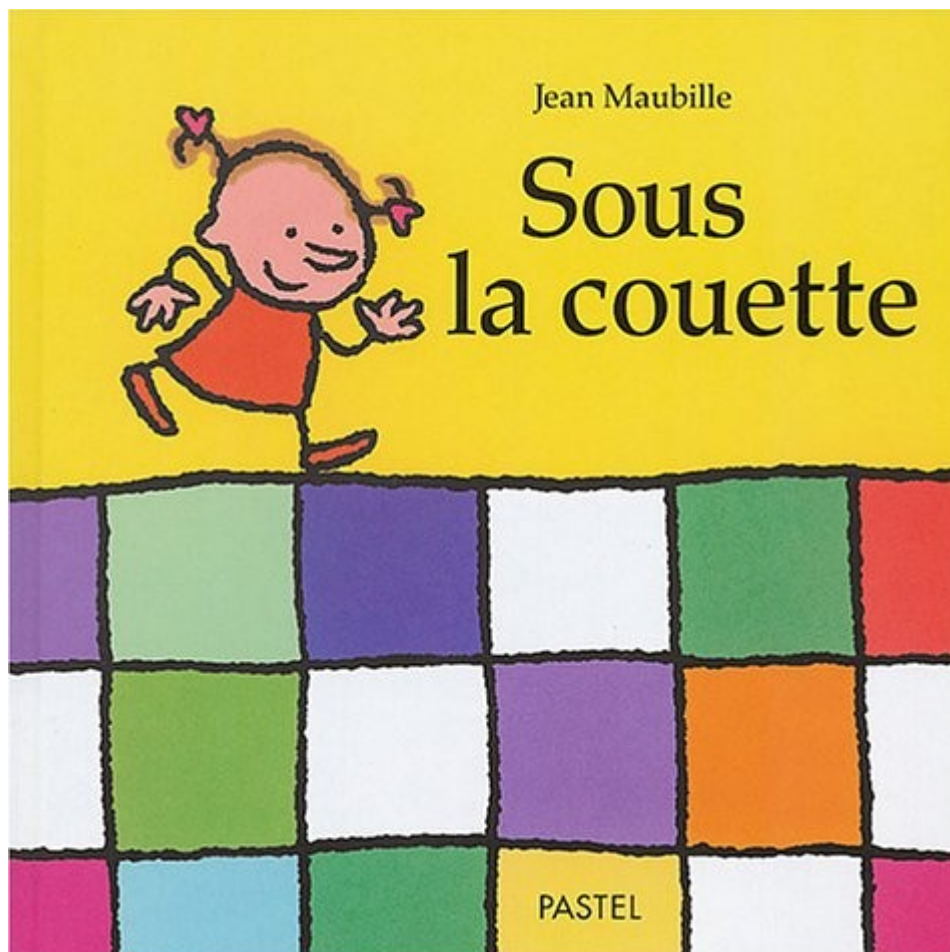
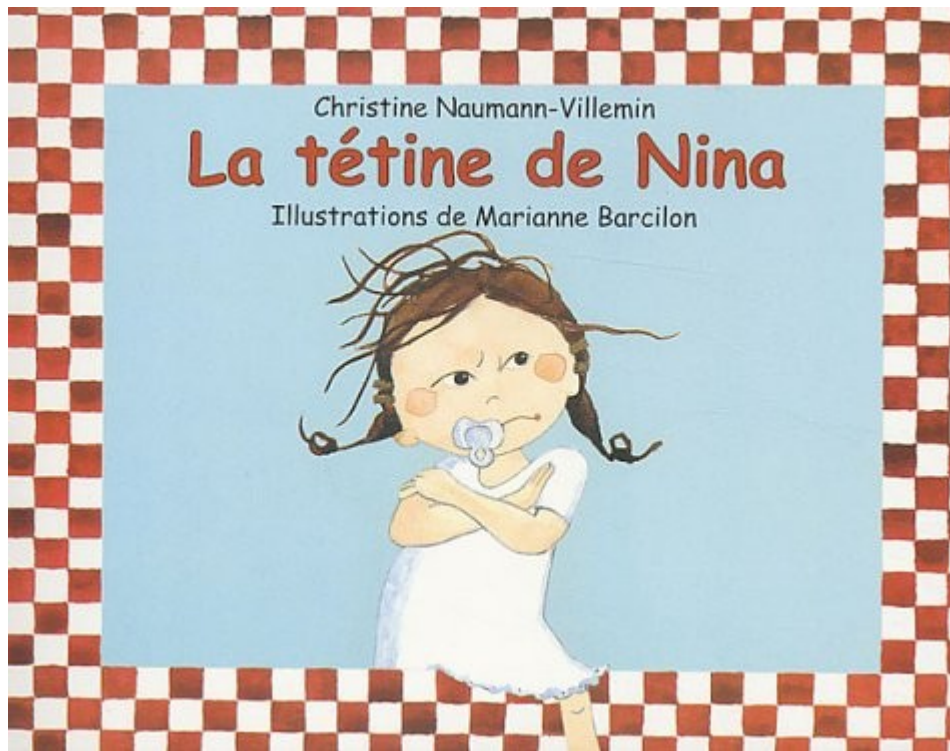
**Annexe 1 : Expérimentation de Carole Elbaz**

**Corpus :**









## Présentation de la séquence sur le *Petit Chaperon rouge* :

<p><b>En Septembre</b>, un premier travail de mise en réseau de quatre albums autour de la métamorphose du loup :</p> <p><i>La tétine de Nina</i>- Ch Naumann-Villemin -école des loisirs</p> <p><i>Loup</i>- Olivier Douzou- éditions du Rouergue</p> <p><i>Loup y es-tu ?</i> Auzary-Luton – école des loisirs</p> <p><i>L'anniversaire de Monsieur Guillaume</i>- Anais Vaugelade - école des loisirs</p> <p><b>en Octobre</b>, débute un travail autour du <i>Petit Chaperon rouge</i>.</p> <p>présentation d'une image : le loup déguisé en grand-mère saute sur le Petit Chaperon Rouge. Présentation de l'album <i>le Petit Chaperon rouge</i> publié aux éditions Soleil Jeunesse. L'histoire est racontée avec l'appui des illustrations. Mise en ordre de quatre images séquentielles sur l'irruption du loup chez la grand-mère. Lecture d'autres versions du <i>Petit Chaperon rouge</i> publiées chez différents éditeurs.</p> <p>Présentation du <i>Petit Chaperon rouge</i> de Rascal publié à l'école des loisirs : album sans texte, travail de mise en mots des images s'appuyant sur l'intertextualité</p> <p><b>Fin Janvier</b>, présentation de l'album <i>Sous la couette</i> - Jean Maubille – école des loisirs</p>	<p>Dans ces albums , le loup , d'abord méchant , devient gentil.</p> <p><i>Le personnage de la petite fille apparaît.</i></p> <p><i>Le loup se prépare à manger. Mes élèves pensent à une petite fille, c'est une carotte.</i></p> <p><i>Cet album a été repéré par un enfant de la classe à cause du loup : il sera ajouté au réseau après lecture puisqu'il y a effectivement métamorphose du loup.</i></p> <p><i>Dans le prolongement du premier travail, le loup méchant reste méchant et il croque la petite fille. Les enfants identifient les personnages, ils évoquent l'histoire du Petit Chaperon Rouge.</i></p> <p><i>L'histoire est racontée plusieurs fois avec des variantes selon les éditions : elles sont mises en évidence par un travail de comparaison des illustrations et un retour aux textes.</i></p> <p><i>Les images de cet album sont plus symboliques , plus abstraites , plus polysémiques : elles ouvrent à discussion et peuvent être expliciter en s'appuyant sur l'intertextualité.</i></p> <p><i>Il s'agit de permettre aux enfants de mobiliser des connaissances par rapport au conte, de se référer au classeur des lectures pour se remémorer le réseau sur le Petit Chaperon Rouge....Cet album n'est pas une énième version du conte : il y fait explicitement référence, pour mieux égarer le lecteur car la chute est différente.</i></p>
---	---

## Séance sur l'album *le Petit Chaperon rouge* de Benjamin Lacombe (ed. Soleil Jeunesse)

### Période : Février

Objectifs :

- restituer un récit connu : mobiliser ce que l'on connaît de l'histoire pour lire les images.
- développer une lecture personnelle : permettre l'émergence des interlectures et des fictionalisations singulières

Mode de regroupement :

Petits groupes hétérogènes de 4 à 5 enfants

Dispositif :

- présentation de la première de couverture parce qu'on y voit le Petit Chaperon rouge
- présentation des douze dernières pages : reprise de l'histoire au moment où le Petit Chaperon Rouge arrive chez la grand-mère qui vient d'être mangée par le loup.

<p>Premier groupe :</p> <p><i>Le livre est entre mes mains .Le petit groupe est assis avec moi à une table.</i></p> <p>E : il est dans la forêt, le chasseur va le tuer, il va y avoir un loup.</p> <p>E : c'est le chaperon rouge.</p> <p>M : pourquoi me parlez-vous du chaperon rouge ?</p> <p>E : parce qu'elle est rouge.</p> <p>M : alors que va-t-il se passer ?</p> <p>E : y va y avoir le loup.</p> <p>M : et que va-t-il se passer avec le loup ?</p> <p>E : le chasseur, il va le tuer.</p> <p>M : il va tuer qui, le chasseur ?</p> <p>E : le loup, le grand méchant loup.</p>	<p>le souvenir est immédiatement mobilisé, les indices sont facilement explicités.</p> <p>La posture de lecteur adoptée est d'emblée : mobilisation de connaissances et mise en réseau.</p>
--	---

<p><i>Les illustrations de la couverture sont montrées.</i></p> <p>E : moi, je vois là le grand méchant loup. Le grand méchant loup, c'est lui.</p> <p>E : il a l'air méchant,</p> <p>E : parce qu'il mange les enfants qui ne sont pas sages.</p> <p>M : et dans cette histoire, pourquoi mange-t-il la petite fille ?</p> <p>E : parce qu'il avait envie.</p> <p>E : parce que le loup, il va la manger.</p> <p>M : est-ce que cela veut dire qu'elle n'est pas sage ? que lui dit sa maman avant de partir ?</p> <p>E : le bois</p> <p>M : sa maman lui dit « fais bien attention au bois ! » ?</p> <p>E : et au loup, « fais bien attention au loup ! »</p> <p>M : alors que va-t-il se passer ?</p> <p>E : le loup va la manger.</p>	<p>Cette idée morale d'un loup qui mangerait les enfants qui ne seraient pas sages est explicitée pour la première fois, alors que la classe a longuement travaillé sur ce conte .</p> <p>Le lien avec soi est évident : l'enfant fictionalise ses émotions et son vécu.</p>
<p><i>Je montre les illustrations.</i></p> <p>Première image :</p> <p>E : une grand-mère</p> <p>E : hou ! hou !</p> <p>E : elle dort.</p> <p>E : la grand-mère, elle dort où ?</p> <p>M : qui dort avec elle ?</p> <p>E : avec le loup.</p> <p>M : le loup dort avec la grand-mère ? je ne comprends pas !</p> <p>E : le loup dort avec la petite fille !</p> <p>M : pourquoi le loup est- il dans ce lit ?</p> <p>E : parce qu'il est gentil.</p> <p>E : non ! il n'a pas le droit !</p>	<p>Avec cette onomatopée, l'enfant se replace dans l'intertextualité.</p> <p>On retrouve la dimension collective du dire et de la norme : ce n'est plus soi qui parle, c'est le nous aux référents culturels communs.</p> <p>Le débat sur la gentillesse du loup renvoie implicitement à l'un des albums du réseau <i>Sous la couette</i> de Jean MAUBILLE .</p>

<p>M : je ne comprends pas pourquoi le loup est dans ce lit ?</p> <p>E : à la grand-mère</p> <p>E : à la grand-mère.</p> <p>M : oui c'est le lit de la grand-mère, alors pourquoi, le loup est il dans ce lit ?</p> <p><i>Je tourne la page</i></p> <p>M : alors on tourne... Que se passe-t-il sur ces petites images ?</p> <p>E : là, il est méchant.</p> <p>E : Il est debout, la bouche ouverte.</p> <p>M : oui, et qu'est-ce qui va se passer ?</p> <p>E : il va la manger.</p> <p>E : après il lui dit un secret.</p> <p>M : qui dit un secret ?</p> <p>E : le loup</p> <p>M : et c'est quoi le secret du loup ?</p> <p>E : c'est qu' il la mange.</p> <p>M : et elle que dit-elle ?</p> <p>E : tu vas me manger !</p> <p>M : tu crois ?</p> <p><i>Illustration suivante</i></p> <p>E : un bûcheron !</p> <p>M : qu'est-ce qui c'est passé ?</p> <p>E : il a mangé la grand-mère et le petit chaperon rouge.</p> <p>E : il dort, le loup .</p>	<p>Cette remarque me semble une référence directe à un vécu, le matin dans le lit des parents.</p> <p>Nous sommes de nouveau dans la dimension du je, dans la fictionalisation singulière.</p> <p>Nous sommes dans l'interlecture : des connaissances sont mobilisées pour mieux comprendre et expliquer ce qui est donné à lire.</p>
--	---

<p>M : pourquoi qu'est-ce qu'il a fait ?</p> <p>E : il a mangé le chaperon et la grand-mère.</p> <p>M : qu'est-ce qui va se passer quand je vais tourner la page ?</p> <p>E : il va le tuer.</p> <p>M : attention , je tourne, ça fait un peu peur quand même.</p> <p>E : ah, non moi ça me fait pas peur.</p> <p>M : qu'est-ce qui c'est passé dans cette image ?</p> <p>E : y a le bûcheron</p> <p>E : il est venu dans la maison.</p> <p>M : le bûcheron est venu dans la maison ?</p> <p>Elsa : le papa !</p> <p>M : c'est son papa ?</p> <p>Elsa : oui</p> <p>M : le bûcheron est papa ? Et qu'est-ce qu'il a fait ce papa bûcheron ?</p> <p>Elsa : il a sorti le chaperon rouge et la grand-mère.....</p> <p>E : ....du ventre du loup.</p> <p>E : et maintenant, il est mort, le chasseur il l'a tué.</p> <p>M : c'est le chasseur ?</p> <p>E : non , c'est le bûcheron.</p> <p><i>Lecture des pages décrites</i></p> <p><i>Lecture de la page qui correspond à l'illustration du ventre ouvert.</i></p> <p>E : et sa mère ?</p>	<p>la petite fille de la classe qui identifie le bûcheron à un papa , est élevée par son papa, elle ne connaît pas sa maman.</p> <p>On bascule à nouveau dans la fictionalisation singulière. Le tissage d'un lien avec soi permet de colmater les blancs du récit.</p> <p>Voir les réactions du deuxième groupe qui sera muet devant l'intensité et la proximité des images.</p> <p>Il n'est pas anodin que ce soit Elsa qui conclut que la maman est partie.</p> <p>Réactions à la lecture :</p>
---	--

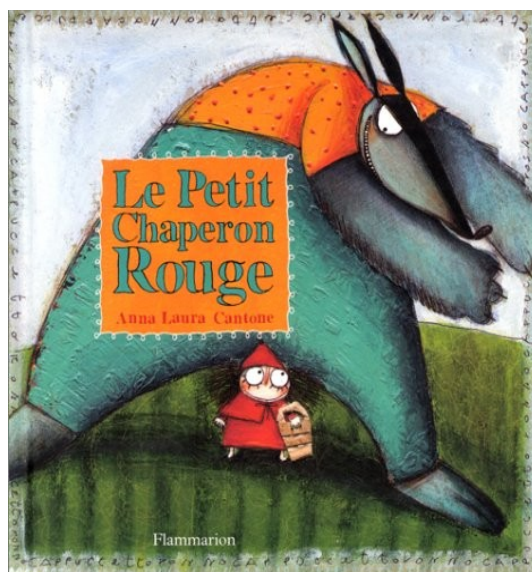
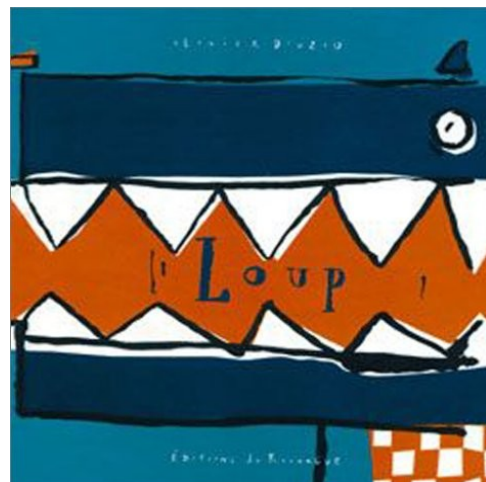
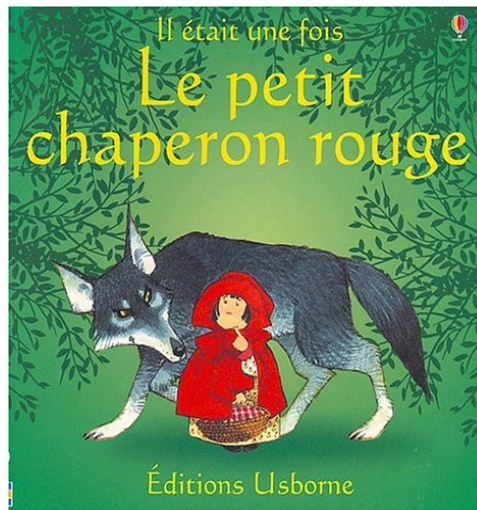
<p>M : Mama Kafa se demande où est la maman.</p> <p>E : elle est là .</p> <p>E : mais non ça c'est la grand-mère !</p> <p>E : elle est pas là !</p> <p>Elsa : elle est partie.</p> <p>E : elle est mangée.</p> <p>M : le loup l'a déjà mangée ? qui se souvient de la maman ?</p> <p>E : moi je sais pas où elle est !</p> <p><i>Je reviens au début de l'histoire et je relis le passage qui correspond à la maman.</i></p> <p><b>Deuxième groupe :</b> Même déroulement</p> <p><b>Troisième groupe :</b></p> <p>E : oui, je connais ! C'est le petit chaperon rouge !</p> <p>E : il ouvre le ventre du loup !</p> <p>Hannah : et parce que elle s'est pas cachée !</p> <p>M : elle ne s'est pas cachée ?</p> <p>Hannah : parce que son papa et sa maman, ils pleuraient. Ils parti en courant.</p> <p>M : qui est parti en courant ? Ses parents ?</p>	<p>J'ai même pas peur moi !</p> <p>J'ai pas eu peur moi !</p> <p>J'ai peur !</p> <p>Les enfants font le lien avec soi : ils fictionalisent leurs émotions .En même temps, ils créent une distance par rapport au récit et cette réaction replace le récit dans l'intertexte.</p> <p>Ce groupe verbalise peu: il est impressionné par les images</p> <p>Sommes-nous dans une fictionalisation singulière où l'objet culturel à s'approprier est si dense et trouve un tel écho en soi qu'il n'est pas dicible ?</p> <p>Voir histoire personnelle de cette petite fille dont les parents sont divorcés depuis sa toute petite enfance et qui connaît la garde alternée.</p>
--	---

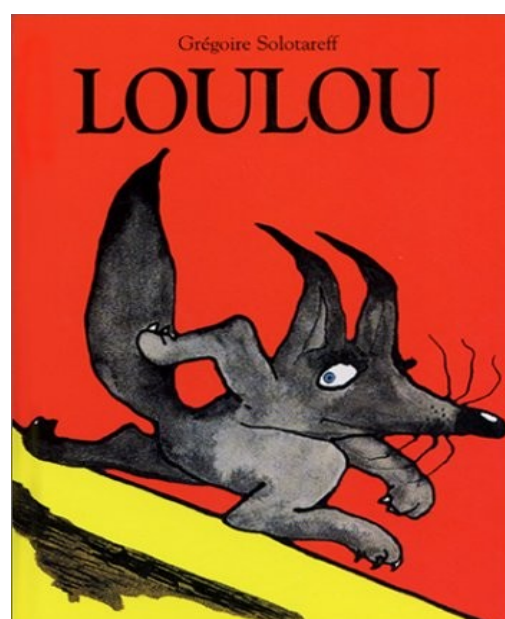
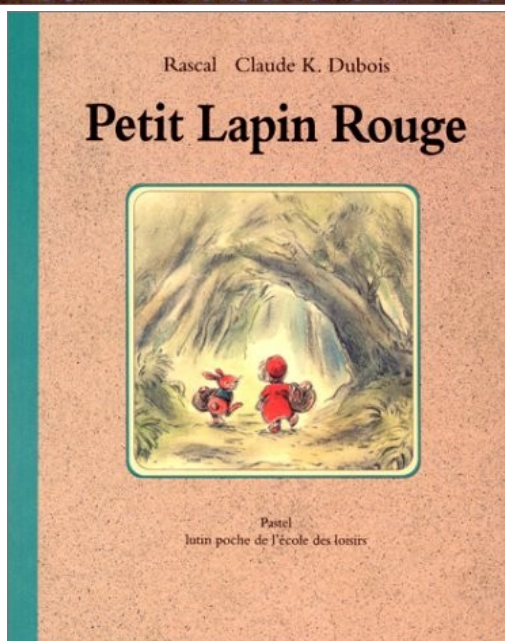
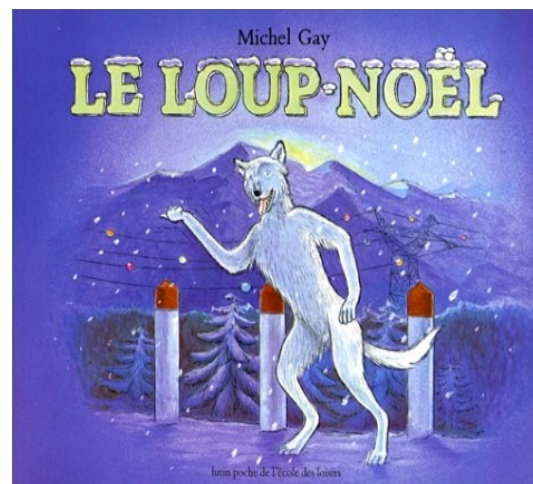


<p>E : eh, ben, elle s'est pas cachée dans une maison.</p> <p>M : ah ! parce qu'elle n'a pas un papa et une maman pour s'occuper comme il faut d'elle ?</p> <p>Hannah : et parce que le loup..... et si le petit chaperon rouge, il aurait du se cacher et le loup il l'attrapera pas !</p> <p>M : tu veux dire que le loup ne l'aurait pas mangé s'il y avait eu un papa et une maman pour s'occuper d'elle ?</p> <p>Hannah : et oui.</p> <p>E : et si ,elle a une grand-mère.</p> <p>M : elle est où la grand-mère ?</p> <p>E :elle est partie, elle est partie dans le ventre du loup.</p>	<p>Cette deuxième petite fille se place elle aussi du côté de la fictionalisation singulière : elle interprète et construit du sens à partir de son histoire personnelle.</p> <p>L'histoire, forte, du <i>Petit Chaperon Rouge</i> permet à ces deux enfants de se dire et dire leur histoire personnelle.</p>
---	--

## Annexe 2 : Expérimentation de Nelly Gastineau

**Corpus :**





## Présentation de la séquence

### Parcours proposé

Ecoute d'une version audio (fidèle à Ch.Perrault)

*Il était une fois le petit chaperon rouge* de H. Amery (Editions.Usborne)

*Je m'habille et je te croque...* de Bénédicte Guettier (Edition : Ecole des Loisirs ; Coll. Lutin)

*Loup* de Olivier Douzou (Edition Du Rouergue)

*Le Petit Chaperon rouge* d'après les frères Grimm de Ana Laura Cantone (Flammarion)

Ecoute d'une version audio (fin détournée)

*Le Petit Chaperon rouge* d'après Charles Perrault de Rascal (Ecole des Loisirs; Coll. Pastel)

### Séquence proposée autour du Petit Chaperon rouge (album de Rascal):

- Découverte de l'album (MS) : activité de lecture puzzle
- Découverte de l'album (PS) : activité de lecture d'images
- Phase collective de mise en texte : activité de réécriture
- Phase de jeu dramatique : activité de jeu avec les marionnettes
- Phase de théâtralisation : déguisements & mise en scène

#### Objectifs

Partir de l'image pour composer ou recomposer une trame narrative

produire un texte collectif pour validation souvenir des lectures croisées sur le chaperon

#### **1- Découverte de l'album (MS) : activité de lecture puzzle**

(Séance ne faisant pas ici l'objet d'une transcription ou d'un commentaire.)

#### **1 bis- Découverte de l'album (PS) : activité de lecture d'images**

Déroulement :

Activité de lecture d'images avec un groupe de 7 petits

Présentation linéaire et muette de l'album ; les pages sont tournées une à une (la première et la quatrième de couverture sont cachées)

Objectifs :

Adopter une attitude de questionnement de l'image /lire l'image

Développer la fonction référentielle du langage : nommer, décrire

Émettre des hypothèses, interpréter en se reportant à l'illustration

#### Autour de la contextualisation :

Etre capable de se remémorer le contexte malgré le traitement elliptique /oser interpréter (pas de mère et de grand-mère)

#### Autour de la circonstantialisation :

Etre capable de se remémorer les circonstances et construire une cohérence interprétative

#### Autour des personnages :

Etre capable de mobiliser des schémas perceptifs pour construire un nouveau modèle

Autour de la posture de lecteur :

- La réception de l'image :

*-Développer une véritable capacité à discerner face à l'image*

*-Développer la prise de conscience du statut de lecteur et de l'auteur*

- L'appropriation de l'image et l'interprétation :

*Développer la pensée en réseau*

*(mobiliser des connaissances ; tisser un intertexte)*

*Construire une cohérence interprétative*

*Réagir en fictionnalisant des émotions, des sentiments*

*S'approprier un objet culturel*

→ développer des compétences langagières à l'oral : au niveau dialogal / descriptif / interactionnel / discursif

**2- Phase collective de mise en texte : activité de réécriture**

dire & écrire des souvenirs de lectures

travailler la double posture lecteur / producteur

Déroulement

Activité de lecture d'images avec un groupe de 14 moyens & 7 petits

Présentation muette de toutes pages de l'album.

Activité d'écriture : sous la dictée des enfants : recomposition ou composition de la trame narrative

Objectifs :

Autour de la posture de lecteur :

Développer la pensée en réseau

*(mobiliser des connaissances ; tisser un intertexte)*

Développer la prise de conscience du statut de lecteur et de l'auteur

Du côté du langage :

→ développer des compétences langagières à l'oral : au niveau dialogal / descriptif / interactionnel / discursif

**3- Phase de jeu dramatique : activité de jeu avec les marionnettes**

Déroulement :

Activité de jeu dramatique : activité libre et quotidienne avec les marionnettes : du loup, de la grand-mère et du chaperon rouge

Le jeu dramatique :

A l'accueil du matin & après les ateliers dirigés les enfants prennent les marionnettes et reconstruisent le conte du chaperon rouge. Ils disposent d'un castelet qu'ils utilisent parfois et se mettant ainsi en situation de représentation ; certains enfants adoptant une posture de spectateur.

Objectifs :

Dire et redire des souvenirs de lectures

prêter sa voix à un personnage

#### **4- Phase de théâtralisation : déguisements & mise en scène / le jeu symbolique :**

Les occasions :

-dans la classe : en se déguisant

-une saynète présentée à la classe des TPS /PS

-le carnaval

Objectifs :

oraliser, communiquer des souvenirs de lectures

prêter sa voix et son corps pour jouer un personnage

→ développer des compétences langagières : dialogales / interactionnelles / discursives

### ***Echanges transcrits / Découverte de l'album (PS) de Rascal : activité de lecture d'images***

p.5 :

Noélie : c'est une lumière

Emeline : Un robinet

p.7 :

Noélie : un ciseau

⇒ *La machine à coudre ne fait pas partie des référents familiers des élèves.*

p.9

Noélie : un bonhomme

Gauthier : un robot + un playmobil

⇒ *Tentative pour expliquer la forme du bonhomme en référence à une forme ludique familière*

p.8 :

Noélie : + il est tout démêlé + y'a pas sa tête + y'a pas ses bras + ses yeux + son nez + ses mains

⇒ *Simple description de l'objet / énumération*

p.9 :

Emeline : il est là + il est rouge

⇒ *sorte de paraphrase & appropriation minimale du contexte*

p.10 :

Marion : c'est un pot et une galette

p.11 : (la page est découverte en concomitance avec la P.10)

Noélie : c'est un robot ou un chaperon rouge avec son panier

⇒ *À partir de cette page les deux référents déclenchent, activent l'histoire, la trame connue du chaperon rouge*

p.12/.13 :

Marion : c'est la maison du chaperon rouge et de la grand-mère

Gauthier : y'a la forêt

⇒ *La participation des enfants est quantitativement notable & également qualitativement. À partir de cette double page, les enfants vont alterner commentaires sur l'image et mise en texte et posture théâtrale.*

p.14/15 :

Gauthier : c'est le chaperon rouge + il rencontre le loup dans la forêt

+ il est noir + il est caché derrière l'arbre

Marion : il se cache pour pas que le chaperon le voie + il veut lui sauter dessus

Camille : les petits ronds c'est pour sauter

Noélie : le chaperon marche dessus

⇒ *C'est une surenchère d'explications que donnent et vont donner les enfants.*

⇒ *Début d'une coopération interprétative*

⇒ *Petit à petit ils retracent le paysage narratif ; le cadre spatial se met en place.*

p.16 :

Marion : il lui dit :

- où vas-tu avec ce panier ?

Emeline : le chaperon il dit

-j'apporte un pot de beurre et une galette à ma grand-mère

p.17 :

Noélie : la grand-mère est dans son lit dans sa maison

Emeline : c'est quoi ?

Noélie : c'est pour voir si y'a de la fièvre

p.18/19 :

Marion : moi je vais par là et toi tu vas par ce chemin

p.22/23 :

Camille : il frappe à la maison de la grand-mère

Marion : il dit :



-je suis le petit chaperon rouge  
et il rentre

p. 24/25 :

Noélie : le petit chaperon rouge arrive à la maison de la grand-mère

Marion : je vois pas le loup + il l'a mangée ??? + il est dans son  
lit ou quoi ???

⇒ *L'investissement affectif devient plus important ; il y a surenchère interprétative et langagière. Médiation verbale & corporelle.*

p.26-27 :

Gauthier : le loup on le voit gros + ses dents

Noélie : y'a un point d'interrogation + il dit

- qui c'est ?

p.28 :

Camille : le chaperon entre dans la maison

Marion : (déçue) c'est pas fini + y'a rien derrière ??

(Je découvre la première de couverture en réamorçant par :

-le chaperon entre dans la maison puis...)

Noélie : il dit :

je vous apporte une galette

Marion : entre mon enfant pose ton panier sur la table et approche-toi

Lecture en désordre concerté

Retour sur la première puis la quatrième de couverture

Maîtresse :

- le petit chaperon s'approche (je montre la première de couverture)

- ... que va-t-il dire à sa grand-mère ?

(Je découvre la quatrième de couverture)

Il va dire

-grand-mère que tu as de grands bras

-c'est pour t'embrasser mon enfant

-grand-mère que tu as de grandes jambes

-c'est pour courir mon enfant



-grand-mère que tu as de grands yeux  
-c'est pour te voir mon enfant  
-grand-mère que tu as de grandes oreilles  
-c'est pour mieux t'entendre mon enfant  
-grand-mère que tu as de grandes dents  
-c'est pour te manger