

Université de Franche-Comté
ESPE

Le Petit Chaperon rouge face à l'épreuve de la modernité

Mémoire présenté par Sarah FORRAY en vue de l'obtention du diplôme de Master 2
MEEF, Spécialité Lettres modernes

Sous la direction de France Marchal-Ninosque, Professeur
Assesseur, M. Yvon Houssais, Professeur

Année universitaire 2016-2017
Soutenance 29 mai 2017

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, pour son attention et son dévouement à la réalisation de ce travail. Ses conseils m'ont été précieux. Je remercie également Dominique Monnier, tutrice au collège Albert Camus de Besançon, qui n'a jamais cessé de me proposer son aide et m'a témoigné sa bienveillance tout au long de l'année me permettant d'allier sereinement ce travail universitaire et mes cours au sein de l'établissement.

Les encouragements de ma famille ainsi que leur soutien ont été d'un grand secours et pour cela, elle mérite également l'expression de toute ma gratitude.

Table des matières

Introduction

1-Si le conte m'était conté

1.1-Les contes, genèse, découverte et structure

1.2-Le conte au fil des siècles : entre adaptations et transformations

2.-Séquence sur le conte : entre tradition et renouveau, le personnage du Petit Chaperon rouge à l'épreuve de la modernité

2.1-Introduction et définition du conte

2.2-Etude comparatiste entre deux versions du *Petit Chaperon rouge*, celle des frères Grimm et celle de Perrault

2.2.1-Etude des textes

2.2.1.1.La version des frères Grimm

a)Un texte qui n'est pas à l'origine du conte

b)Un texte qui répond à la plupart des codes de conte

2.2.1.2.La version de Perrault

a)Les images parlent autant que les mots

b)« Ils vécurent heureux » ? Pas toujours...

2.2.1.3.Synthèse de l'étude de ces deux textes

2.3.-Quand l'histoire interfère avec l'Histoire.

2.4.-Histoire à cinq voix ; l'adaptation moderne d'un conte vieux de plus de trois siècles.

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Les contes font depuis trois siècles partie du domaine en pleine expansion de la littérature de jeunesse. Ils peuvent, parfois manquer d'intérêt pour la critique universitaire qui semble pourtant en reconsidérer les potentialités depuis quelques décennies, après s'être tenue pendant des siècles en retrait de ces recherches qui ne portaient que sur des genres issus à l'origine d'une tradition orale. Nous sommes, par le fait et heureusement, sortis des préjugés tenaces depuis plusieurs années et la critique a parfaitement cerné depuis les critères génériques propres au genre. On constate également leurs évolutions radicales lorsqu'on saisit le genre à l'intérieur d'études diachroniques. Elles nous font souvent nous apercevoir des évolutions du conte et des trahisons faites sur les recueils originels. En effet, les contes, tels qu'ils étaient écrits par Perrault par exemple au XVII^e siècle, ne ressemblent qu'en peu de choses à certaines publications de ces mêmes contes dans des recueils du XX^e ou XXI^e siècles. Nous discernons plusieurs raisons : cela s'explique notamment parce que les lecteurs formulent d'autres attentes, d'autres envies aussi avec des mots adaptés à leur époque et des formulations syntaxiques qui confirment l'évolution de la langue française. Mais cela forme entre eux et les textes traditionnels une certaine barrière qui semble de plus en plus infranchissable pour le lecteur lambda qui est peut-être peu confronté à ces codes de l'écrit et encore moins à ceux qui étaient en vogue à l'époque de publication des textes sources. La réécriture, précisément par ce passage d'une langue et d'une idéologie anciennes à une langue et une société autre, transforme également le texte, allant parfois jusqu'à le dénaturer. Les contes, et particulièrement ceux qui ont été rédigés par Charles Perrault, ont subi ces transformations textuelles : si bien qu'on a fini par oublier l'état originel et les intentions initiales de l'auteur. Un conte semble, comme un mythe, un matériau propre à être médiatisé par chaque époque, pour porter sur elle un discours adaptable (après tout, contes comme mythes sont issus à l'origine d'une tradition orale, c'est peut-être ce qui explique leur extrême malléabilité à chaque époque).

Le Petit Chaperon rouge de Charles Perrault, texte pour la première fois publié dans les *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*, avec cet autre titre

confié à l'ouvrage : *Contes de ma mère l'Oye*, simplifié le plus souvent en *Contes* en 1697, publié dans un premier temps sous le nom de son fils, Pierre Perrault D'armancourt, n'échappe pas à la règle. Le conte, issu des nombreuses versions orales de « la petite fille et le loup », semble ne montrer que l'histoire d'une petite fille dont la rencontre avec un loup doublé par son absence de méfiance, la conduira, ainsi que sa grand-mère, à sa perte. Ou bien, est-ce une fin heureuse, où intervient un chasseur qui sauve la petite et sa grand-mère ? Les fins se mélangent, se substituent les unes aux autres et le lecteur non-informé se trouve confronté à un entremêlement de versions différentes auxquelles nous n'entendons plus rien de ce que voulait initialement peindre Perrault. Avec l'apparition de nouvelles versions qui montrent des fins heureuses, l'absence de morale en vers clairement séparée et définie, des albums qui se passent de texte et offrent aux lecteurs une interprétation personnelle du conte source, la véritable histoire, celle de Perrault, semble presque n'être plus qu'un prétexte et non plus qu'un pré-texte à un nouveau texte.

Le corpus qui forme l'objet de notre étude se compose des textes suivants :

-« Le Petit Chaperon Rouge », in *Le Petit Chaperon Rouge et autres contes*, par les frères Grimm, Paris, Flammarion, 2016.

-*Le Petit Chaperon* Uf Grumberg Jean-Claude, Paris, Flammarion, 2015.

- *Le Petit Chaperon rouge*, Pommerat Joël, Arles, Actes Sud, 2005

- *Les gens sont méchants !*, Quino, Glénat, 2008. (bandes-dessinées)

-*Une affaire de Chaperon Rouge* Vercey Claude, La renarde rouge. (2005)

Nous y avons également intégré le dessin animé *La Véritable Histoire du Petit Chaperon-Rouge* d'Edwards Todd, Edward Cory, Leech Tony, sorti au cinéma en 2006.

Au cœur de notre enquête se situe les problématiques relatives à l'adaptation, comme nous allons d'ailleurs l'étudier mieux dans la première partie de notre enquête. Gérard Genette propose cette définition du palimpseste : « parchemins manuscrits dont on a effacé la trace écrite pour réécrire dessus. »¹ Les réécritures forment en quelque sorte des palimpsestes. En effet, l'hypertexte, c'est-à-dire chaque texte dérivé d'un hypotexte, d'un texte source, prend en compte ce dernier, l'imite et le transforme selon les souhaits d'un auteur ou d'un éditeur. On en distingue plusieurs catégories dont la classification émane de Christiane Connan-Pintado².

Comment le conte du *Petit Chaperon rouge* fait-il face à l'épreuve de la modernité ? Qu'est-ce qui, en lui, offre cette richesse pour s'adapter à toutes les modernités, particulièrement à la nôtre, puisque les adaptations semblent de plus en plus nombreuses. Qu'est-ce que les adaptations de ce conte, l'un des plus connus du répertoire classique, a à

1 Gérard Genette, *Palimpsestes*, « La littérature au second degré », Paris, Seuil.

2 Christiane Connan-Pintadon, *Lire des conte détournés à l'école*, Paris, Hatier, 2009.

dire sur notre modernité et comment transmet-il encore une leçon aux enfants ? Est-ce d'ailleurs toujours le public des enfants qui est visé ? Pour répondre à ces problématiques et s'interroger fondamentalement sur la force de trahison ou non de ces adaptations par rapport à l'original et par rapport au genre même du conte, nous aurons à rappeler les grandes lignes de ce conte, à les situer dans un genre dont nous rappellerons les principales caractéristiques. Il nous faudra aussi présenter les œuvres choisies de notre corpus, autant d'adaptations du conte d'origine, qui ne sont pas forcément connues du lecteur. Ce sera aussi l'occasion de réfléchir sur le phénomène littéraire de l'adaptation. Puis nous mettrons en perspective ce riche corpus dans une séquence prévue pour une classe de 5^e, où le genre est proposé parmi les objets d'étude pédagogique.

1. Si le conte m'était conté.

1.1 Les contes, genèse, découverte et structure

En 1697, paraissent les *Contes* de Charles Perrault. Il ne les invente pas et pourtant ce sont eux qui créent sa postérité. Au XVII^e siècle, le genre romanesque est très populaire. Le conte, qui est encore en large partie assimilé au roman, s'immisce dans les Salons précieux et sert de divertissement littéraire et mondain. Il n'est pas alors forcément destiné aux enfants, à qui on réserve plutôt le genre de la fable. Mme d'Aulnoy introduit un conte de fée, en 1690, dans *L'Histoire d'Hypolite, comte de Douglas*, signe d'un intérêt véritable pour cette forme et le contenu qu'elle recèle. La vogue des contes de fées a contribué à développer la forme brève et a donc permis au conte, court aussi, de s'imposer dans le paysage romanesque jusque-là ne nourrissant que d'œuvres extrêmement longues.

Selon Stith Thompson « un conte est un récit d'une certaine longueur impliquant une succession de motifs ou d'épisodes »³. Cette définition semble très large et ne met pas assez en évidence les différences qui existent entre les genres par exemple du conte et du roman, ce dernier terme semblant correspondre également à la définition de Stith Thompson. Nous pouvons citer en complément la définition de Michel Tournier : « à mi-chemin de l'opacité brutale de la nouvelle et de la transparence cristalline de la fable, le conte se présente comme un moyen translucide mais non transparent [où] le lecteur voit se dessiner des figures qu'il ne parvient jamais à se saisir tout à fait. »⁴ En effet, à défaut de pouvoir définir une véritable structure du conte, *in abstracto*, il semble plus judicieux de s'appuyer sur d'autres genres, qui sont ici la nouvelle et la fable (le conte pouvant mêler à l'origine vers et prose, mais faisant toujours partie des œuvres brèves). Cela révèle également la difficulté de définition à laquelle on se heurte face au conte. Michel Tournier laisse entrevoir, par ce propos, la complexité du contenu de ce genre et à définir le public auquel il s'adresse. En effet, si le seul lectorat ciblé était composé d'enfants, le conte ne laisserait pas d'insaisissable au sein de son interprétation ou de sa compréhension. Tout d'abord, la caractéristique qui lie ces deux genres, qui mêlent invention et didactisme, réside dans la forme close qu'ils adoptent. On peut s'attacher ensuite à ce qui rapproche le genre du conte à celui de la nouvelle : on retrouve une unité d'action, un nombre de personnages réduits, un récit bref et le besoin, pour l'écrivain, de ne pas s'attarder sur les détails qui ne participent pas à l'action. Pour ce qui est de la fable, c'est la forme que ce genre adopte qui le fait se rapprocher du conte. En effet, et c'est pour cela que,

³ Stith Thompson, *The Folktale*, The Dryden press, New York, 1946

⁴ Michel Tournier, *Le Vol du vampire*, Gallimard, Paris, 1981

traditionnellement, on associe les contes à un lectorat de jeunes enfants, on constate la présence d'une morale explicite dans les deux genres, qui se détache de l'histoire à proprement parler et qui la plupart du temps est en vers. Cependant, si la compréhension de la fable est décrite par Michel Tournier comme d'une « transparence cristalline », le conte se voit être « un moyen translucide mais non transparent [où] le lecteur voit se dessiner des figures qu'il ne parvient jamais à se saisir tout à fait ». Une part d'ombre semble persister, ce qui participe à nous faire douter de la pratique d'infantilisation réductrice qui s'accroche à l'analyse du conte et de son contenu. Ces « figures qu'[on] ne parvient jamais à saisir tout à fait » sont en lien avec l'absence de profondeur ou d'intériorité des personnages (aucune analyse psychologique en effet dans les deux genres mentionnés, ce qui les différencie fondamentalement des romans, lieu de l'Analyse en France à la fin du XVII^e siècle). De la sorte, chaque lecteur est en droit de s'identifier aux acteurs du conte, dans ce qu'il apprend et découvre à l'intérieur de ce parcours initiatique qu'est le récit. L'intérêt d'un roman réside dans l'analyse psychologique dès le XVII^e siècle ; apparemment, l'intérêt du conte est ailleurs.

On peut ajouter d'autres éléments caractéristiques du conte afin d'augmenter la définition que nous en propose Michel Tournier. Nous nous appuyons, pour cela, sur le traitement qu'en a fait Perrault à la fin du XVII^e siècle. En effet, il est celui qui codifie de façon stricte le conte, il en fixe la forme canonique que nous connaissons aujourd'hui. La tradition orale de laquelle il émerge a fait naître une forme écrite originale et presque inédite pour cette époque. Le modèle suit les étapes suivantes ; on trouve d'abord une narration introduite par une formule telle que « il était une fois » ou « il y avait une fois » qui immerge le lecteur dans un récit au passé, un temps imaginaire, non ancré dans l'Histoire. Il se déroule progressivement, sautant d'incidents en incidents. Une autre formule clôt l'illusion de l'univers merveilleux. Il faut souligner que ce dernier est très à la mode à la fin du XVII^e siècle, et il est particulièrement mis en valeur dans tous les genres littéraires, notamment au théâtre, qu'il s'agisse du merveilleux chrétien ou du merveilleux païen. Le conte montre l'existence d'une autre forme de merveilleux, qui ne soit pas épique, un merveilleux populaire. La morale qui s'en suit est en vers, détachée du récit et pourvue elle-même d'un titre explicite. Le lien avec l'oralité initiale du récit est assuré par la présence du narrateur extérieur qui se substitue au conteur.

Il peut être intéressant de s'attacher plus particulièrement à la présence de cette morale, son intérêt et son adresse. Qui vise-t-elle en réalité ? Le respect d'un système facilite l'accès à l'œuvre pour le jeune lecteur dont les attentes sont contentées. Cependant cette morale ne semble pas essentielle à la compréhension du conte, elle est

même parfois supprimée des éditions des contes pour la jeunesse. Le récit en lui-même se clôt avant la lecture de la morale. Il marque la mémoire davantage que cette dernière. Cependant, des auteurs comme Perrault marquent un point d'honneur à ce qu'elles apparaissent comme élément final de leur conte, la clôture de leur œuvre valant leçon. Elle contient en elle-même une dimension symbolique, compréhensible seulement par un lecteur cultivé et chevronné. Cette impression est renforcée par la forme même qu'elles adoptent, c'est-à-dire la versification. Ainsi les morales de conte au XVII^e siècle se rapprochent du didactisme des morales des fables ; mais pour autant, est-ce, vraiment le public enfantin qui est visé ? Elles ne servent pas à rendre le récit plus agréable ni à mieux le comprendre. Si l'enfant est séduit par les contes, cela s'explique par la présence de péripéties. La morale, quant à elle, louable et instructive, s'adresse davantage à un lectorat féminin, adulte et mûr. « [Les contes] excitent dans les enfants le désir de ressembler à ceux qu'ils voient devenir heureux et en même temps la crainte des malheurs où les méchants sont tombés par leur méchanceté. »⁵ écrit Christianne Connan-Pintado. La dimension éducative ne résiderait donc pas seulement dans la morale mais bien aussi dans le récit. Il ne s'agit pas seulement de faire entrer le lecteur dans un monde merveilleux. Bien au contraire, le lien est constant avec la vraisemblance. La magie peut être remplacée par le drame que chaque être humain est susceptible de vivre. Mais, et c'est peut-être dans ce détournement que réside la véritable magie des contes, c'est par l'image et la suggestion que les tensions du monde sont évoquées. Le fait que la présence d'un monde merveilleux soit attractif pour le jeune lecteur est évident, mais la réussite littéraire du conte c'est de réussir à y introduire des épisodes cryptés qu'il ne résoudra que plus tard tout en les présentant déjà. Il ne faut donc pas réduire le public visé des contes et même considérer que cette problématique (quel public pour les contes ?) est essentielle et explique en partie la réécriture même des contes à notre époque. On peut lire dans l'œuvre de Muguras Constantinescu: « Les contes offrent la joie et le plaisir du jeu, de l'irrévérence et de l'irrespect bénins à l'enfant, à l'adulte, à l'enfant caché dans l'adulte, à l'adulte annoncé par l'enfant dans une bienheureuse indistinction⁶ ». Le récit entre en résonance avec le temps présent de l'enfant mais aussi avec l'adulte qu'il va devenir. De même que, lire à nouveau, une fois adulte, les contes crée chez le lecteur une sorte d'écho.

5 Christianne Connan-Pintado, *Lire les contes détournés à l'école*, Hatier, 2009

6 Muguras Constantinescu, *Lire et traduire la littérature de jeunesse. Des contes de Perrault aux textes ludiques contemporains*, coll. « Recherches comparatives sur les livres et le multimédia d'enfance », 2013, 218p

1.2 Le conte au fil des siècles ; entre adaptations et transformations

Nous l'avons précédemment mentionné, les contes, et particulièrement ceux de Perrault, naissent en France, sous la forme écrite, dans un monde où les Salons mondains et la littérature spécifique qu'ils développent sont à la mode. Ce sont dans un premier temps les femmes qui les dévorent. Plus précisément, les contes visent parfois les femmes ou les jeunes femmes et cherchent à les sensibiliser. En effet, de nombreux contes proposent une dimension idéologique de l'héroïne, c'est le cas dans *Le Petit Chaperon rouge*, *La Belle au bois dormant* ou encore *Cendrillon*. Ces personnages éponymes sont belles, dociles et cela prône les valeurs dominantes de leur époque. Les contes, incidemment, feraient intérioriser ces qualités essentielles de la fin du XVII^e siècle. Les contes de fées, plus précisément, ont des perspectives différentes puisqu'ils sont plutôt le lieu, pour les femmes, devenues lectrices et auteures, d'évoquer un subtil féminisme et en tout cas un art d'aimer.

Mais, les siècles se succédant, les mœurs changent et les lecteurs ne cherchent plus dans les contes les conventions sociales qu'ils doivent appliquer. Le divertissement et l'enjeu culturel semblent être les derniers intérêts du conte. Il serait alors « comme [une] expérience de pensée, [une] transpos[ition de] la réalité vécue et [de] ses contraintes, [l'illustration] de violences de temps reculés dont nous n'avons même plus idée, en association d'images et de situation pour donner un sens à ce qui n'en a pas, pour se sortir d'affaire tant bien que mal⁷ » selon les mots d'Anne-Marie Garat. Ce sont réalités que certains auteurs, et même éditeurs, ont décidé de faire disparaître des contes, leur ôtant par là-même leur authenticité. Ils les ont en quelque sorte banalisés pour les rendre, aux yeux du public moderne, plus acceptables, comme si les mœurs actuelles rendaient illisibles ces contes d'antan. La cruauté qu'on peut discerner dans *Le Petit Chaperon Rouge* de Perrault par exemple est gommée, on la remplace par la fin heureuse des frères Grimm. Les versions des contes tendent à s'adoucir afin de faire respecter une certaine bienséance. On peut faire remarquer qu'il s'agit du procédé inverse dans le domaine théâtral ; les siècles avançant, on montre sur scène bien plus que ce que ne le permettait les règles classiques. Pourquoi alors, dans les contes, les auteurs et éditeurs, lissent-ils ce qui appartient pourtant à des intentions de l'auteur dans l'œuvre initiale ? C'est probablement, encore une fois, à cause du public qu'on croit viser grâce à ce genre littéraire. Les enfants sont devenus le principal public visé par les contes, desquels naissent des théories éducatives, psychologiques ou encore cognitives. Au cœur de ces recherches se trouve le bien être de l'enfant : sa présumée innocence ne saurait être

⁷ Anne-Marie Garat, *Une faim de loup*, Lecture du Petit Chaperon Rouge, Babel, Livre de poche

perturbée par la non-adaptation pudique des contes. La cruauté qu'on lit dans les livres aurait une incidence néfaste sur le développement de l'enfant. Ces transformations liées à des considérations scientifiques peuvent s'apparenter à une sorte de censure. Nous serions plutôt d'avis de prendre parti pour les mots de Marc Soriano : « Un amateur se mesure directement à un beau texte et dans cet affrontement, découvre des idées justes et des vues fécondes ⁸ ». L'enfant, loin de s'horrorifier devant le spectacle qu'offre les contes, aurait en réalité matière à réfléchir et cela même si « l'évolution des mœurs, des croyances, de mode de vie, évolution qui peu à peu rend incompréhensible ou inacceptable certains thèmes, certains motifs ou certains traits⁹ ».

Et pourtant, ne peut-on pas dire que la meilleure preuve de la qualité d'un texte ancien est sa reprise, son adaptation au temps moderne, sa vie à travers les siècles ? En effet, si la matière initiale apportée par l'auteur est de qualité, ne peut-on pas, par le biais de la réécriture en tirer toutes sortes d'interprétations et de détournements ? Ces transformations loin d'affaiblir l'œuvre première, lui rendent hommage et lui permettent de continuer à vivre dans un temps qui serait toujours réactualisé.

L'adaptation peut tout d'abord être réalisée par le biais de l'image. Si l'on se réfère par exemple aux *Contes* de Perrault, on constate, en 1697, date de parution, que l'utilisation de l'image est minimale. Une vignette est associée à chaque conte dont elle sert d'illustration fidèle (l'image y a alors beaucoup moins de poids que dans le genre de la fable où « l'emblème » est partie prenante du genre). Mais on constate qu'à l'exposition sur l'illustration du *Petit Chaperon Rouge*, au Salon de la littérature de jeunesse de Montreuil en 2004, apparaissent des gravures de Gustave Doré, des illustrations d'Arthur Rackham, dont le style relève d'un fantastique visuel, de Walter Gane ou encore de Sarah Moon. La réactualisation par l'interprétation d'un nouvel œil permet au texte de reprendre vie dans un nouveau contexte, dans une époque où le référentiel n'est pas le même qu'au temps de sa parution. Le discours visuel a alors autant de poids que le discours textuel. Si l'on s'attache à ce que fait la photographe Sarah Moon, on constate que le conte prend des allures de fait divers dans un monde qui nous est contemporain. Dans son album, si elle choisit de s'éloigner de l'univers merveilleux qu'on associe traditionnellement au conte, elle se rapproche en contre-partie de l'œuvre source.

Dans un second temps, on peut parler de l'adaptation dite ordinaire qui met le texte à la portée du jeune lecteur. On omet ainsi intentionnellement les allusions culturelles qui pourraient paraître obscures pour ce public-ci, on enlève également les tournures syntaxiques et les termes lexicaux datés. L'univers est conservé mais il a subi quelques

8 Marc Soriano, *Les Contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard, 1968, 525 p.

9 *ibid*

variations, par exemple l'abréviation ou l'allongement du texte, une explicitation, le retrait de passages jugés cruels ou immoraux. Ces adaptations mettent en péril le texte source et l'intérêt qu'il est censé apporter au lecteur. On fausse en quelque sorte le projet initial de l'auteur en facilitant l'accès mais peut-être en enlevant également tout ce qui faisait de cette œuvre initiale, une grande œuvre littéraire.

L'adaptation est donc trahison, relecture, mais aussi réinventions. Christiane Connan-Pintado parle enfin « d'adaptation créatrice ». C'est elle que nous allons privilégier et valoriser. Elle consiste pour un auteur confirmé de réécrire le conte, de façon à créer une adaptation au service de l'œuvre source. Il s'agit ici aussi d'un remaniement, l'imitation doit être accompagnée de modifications, mais cette démarche recouvre une intention, et une réalisation, véritablement littéraire. Il ne s'agit plus d'un conte de Perrault par exemple, ce qui n'est pas réducteur pour autant mais on peut qualifier cela de détournement ou de transformation. On peut mettre en évidence deux sous-catégories « d'adaptation créatrice ». La première s'apparente à un registre ; c'est l'adaptation dite parodique. Lorsqu'un auteur choisit ce type de détournement, le lecteur peut constater une transposition du cadre spatio-temporelle par rapport à l'œuvre initiale. On note également une certaine dégradation qui vise à provoquer le rire par le biais par exemple de la caricature ou encore des inversions. Ces manipulations doivent amener le lecteur à rire en fonction du décalage qui se crée avec la première œuvre. Le titre, lui aussi est un marqueur : en général, il permet, dès le premier abord, de sceller un pacte avec le lecteur qui est prévenu de la tonalité choisie pour « l'hypertexte », selon les mots de Genette. Les textes canoniques s'y prêtent particulièrement parce qu'ils font partie du patrimoine commun donc ils permettent de jouer avec les stéréotypes auxquels le lecteur est habitué. C'est le cas, par exemple, des formules récurrentes qu'on y trouve, des intrigues auxquelles on s'attend ou encore de la présence de personnages manichéens. Ici, la parodie du texte initial permet de divertir le lecteur. Elle donne également l'occasion, pour le narrateur ou les personnages, d'en faire à la fois le commentaire et la critique. Elle oscille entre hommage et critique mais elle renvoie nécessairement à cette première version qui lui a permis de naître. Le second type de réécriture qui nous a paru intéressant de développer est la transposition. Ce type d'écriture met en jeu le genre des œuvres, ici, plus précisément, le genre du conte. La transposition change la forme du récit pour lui en faire adopter une autre. On peut citer la transposition théâtrale¹⁰. Les séquences narratives initiales deviennent dramatiques dans un second temps. Ces transpositions peuvent faire intervenir des changements textuels, où les moments de récit sont rapportés

10 Voir en annexe le résumé du *Petit Chaperon uf*.

par le dialogue, des transformations caricaturales des personnages ou encore certaines appropriations qui montrent la prise de liberté assumée de la part de l'auteur par rapport au texte premier où ici la dimension parodique n'est pas forcément mise en valeur.

La réécriture acquiert peu à peu ses lettres de noblesse dans la littérature. Elle peut encore provoquer chez les lecteurs une sorte d'irritation dans la mesure où elle n'est pas le produit d'une puissance créatrice unique, elle manque en quelque sorte d'élégance par rapport à d'autres façons d'écrire. Nous répondrons à ces réticences par la mise en évidence de l'imprégnation de chaque auteur par ceux qu'ils fréquentent en tant que lecteur : aucun écrivain ne se lance dans l'écriture en faisant fi de tout ce qui constitue son patrimoine intellectuel et culturel. Par ailleurs, nous insistons sur la mise en valeur du texte premier qu'elle provoque chez le lecteur. En effet, le lecteur moderne a des yeux habitués à des rituels, des stéréotypes, des attentes. Or sans la réécriture, qui s'appuie nécessairement sur l'œuvre originelle, peut-être que cette dernière tomberait dans l'oubli, en ne devenant une référence littéraire que pour les érudits et les spécialistes littéraires. La réécriture, si elle se détache de la simplification et de la vulgarisation extrême, permet tout de même une démocratisation de l'hypertexte et sert, de la sorte, les intérêts d'une littérature pour tous, tout en ouvrant des perspectives intellectuelles, saisissables par tous les lecteurs, dans la mesure où le texte de référence fait office de base à la compréhension. Le détournement fait naître un dialogue entre les textes du passé et du présent tout en apportant une vision ludique, satirique ou sérieuse. De plus, les réécritures forment des lecteurs avertis dans la mesure où la lecture s'effectue alors sur deux niveaux différents. Elles mettent également à l'épreuve la compréhension de l'intertextualité. La réécriture permet de créer l'intérêt chez le lecteur, jeune ou moins jeune, qui se situe à la fois dans la motivation qu'elle provoque et dans le plaisir de la re-découverte. D'autres intérêts entrent en jeu. En effet, on constate l'acquisition, par la lecture, de compétences linguistiques et de la maîtrise d'un certain lexique et d'une certaine syntaxe. On permet également au lecteur d'augmenter ses compétences encyclopédiques et d'intégrer une certaine culture commune. Mais, pour faire émerger le concept même de réécriture, il faut que celui qui lit l'hypertexte reconnaisse dans une certaine mesure, des caractéristiques de l'hypertexte et pour cela, la logique du lecteur est stimulée. Lorsque le lecteur est au courant de l'existence des deux domaines, il s'agit pour lui d'être assez attentif et vigilant pour trouver des indices qui lient les deux œuvres. La réécriture forme des lecteurs cultivés et actifs.

2. Séquence sur le conte ; entre tradition et renouveau, le personnage du Petit Chaperon Rouge, à l'épreuve de la modernité.

La séquence s'intègre dans l'objet d'étude défini par l'Éducation Nationale intitulé « imaginer des univers nouveaux ». Le conte se prête particulièrement bien à ce thème dans la mesure où il met en œuvre des personnages qui, certes, évoluent dans un univers, un cadre spatial que les élèves re-connaissent, qu'ils expérimentent par eux-mêmes, mais auquel s'ajoutent des bizarreries, des étrangetés inhérentes à ce genre littéraire essentiellement basé sur l'imagination, mère des facultés, et sur le principe du merveilleux. Les programmes du collège ayant changé à la rentrée 2016, les élèves ont déjà traité le conte dans l'objet d'étude « Contes et récits merveilleux ». Il s'agit dès lors d'éviter les redites mais également de s'appuyer sur les acquis des élèves au cours de leur enseignement passé.

Cette séquence a pour objectif de réactiver les connaissances concernant le genre du conte mais aussi de faire prendre conscience aux élèves que leurs *a priori* sur ce genre peuvent être dépassés. Pour cela, on peut également délimiter un autre objectif de séquence qui viserait à faire comprendre aux élèves les caractéristiques de la réécriture, l'intérêt qui s'en dégage ainsi que la prise de conscience des évolutions mais aussi des constantes qui s'opèrent dans les textes par rapport à la version initiale. D'autre part, nous tenterons de donner des explications à ces réutilisations de schémas en faisant le lien avec les époques de parution des écrits et les résonances qui persistent dans notre époque contemporaine.

Du point de vue de l'étude de la langue qui peut facilement accompagner la séquence sur ce genre littéraire, le conte et ses réécritures permettent d'aborder les temps du récit notamment l'imparfait et le passé simple ainsi que leurs valeurs respectives. Les connecteurs logiques seront aussi mis en évidence afin de montrer efficacement la structure d'un récit et de renforcer la compréhension de l'utilisation articulée mais pas interchangeable de ces temps du passé.

2.1 Introduction ; définition du conte.

Les élèves ayant déjà vu, en profondeur, au cours de leur année de 6^e, le conte de *La Barbe-Bleue*, il paraissait justifié de partir de leur connaissance, de leur souvenir mais aussi des *a priori* qui persistent dans leur esprit. De ce fait, nous avons commencé par un *brain storming* ayant pour intitulé : « qu'est-ce que vous évoque le genre du conte ? » Le but de cette restitution était de leur donner un point de vue global de leurs propres idées

reçues afin de les infirmer, les confirmer ou les nuancer au fur et à mesure du déroulement du cours. Voilà les réponses des élèves ; Perrault, Frères Grimm, histoire, « il était une fois », formule, merveilleux, ogre, la pantoufle de verre, plusieurs versions, forêt, « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants », pour les enfants, morale et didactique, légende, récit écrit, dragon, loup, monstre, divertissant, histoire courte, images, aventures, magique, conteur, invention, château, « qui finit bien », fée, miracle, miroir, botte de sept lieux, baguette, animaux qui parlent, fuseau, ludique.

Cette liste désordonnée a ensuite été classée selon plusieurs catégories que les élèves ont cherchées par eux-mêmes. Nous avons réparti ces termes selon la classification suivante :

- les caractéristiques générales,
- les formules courantes du genre,
- les personnages,
- les objets magiques,
- les lieux,
- le type de public ciblé,
- les fonctions du genre.

Nous avons ensuite cherché à cerner une définition ; je leur ai proposé de travailler d'abord en binôme afin qu'ils puissent échanger sur leur conception du genre. D'autre part, nous avons rappelé le modèle canonique de la définition c'est-à-dire le terme à définir, sa nature (un rappel grammatical s'est imposé de lui-même pour cette notion), son genre, et ensuite seulement, la définition en tant que telle. Plusieurs propositions ont été faites et nous pouvons en citer deux en guise d'exemples ;

« Conte, nom masculin ; divertissement court qui, avant d'être écrit, était rapporté oralement afin de satisfaire les enfants mais aussi les instruire en les amusant. »

« Conte, nom masculin ; histoire brève merveilleuse pour les enfants, racontée et transmise initialement par les troubadours. Elle permet de divertir tout en instruisant grâce à une morale dite clairement ou sous-entendue. »

J'ai choisi de vérifier la définition de chaque groupe de deux afin d'être certaine que les éléments primordiaux de la définition apparaissaient, mais laissant à chacun ses propres mots pour exprimer son idée, sans imposer une définition académique.

Ces généralités mises en lumière, nous avons abordé l'étude des textes.

2.2 Étude comparatiste entre deux versions du *Petit Chaperon Rouge*, celle des frères Grimm (1812) et celle de Perrault.

Les objectifs fixés étaient les suivants ; comment fonctionne un conte d'un point de vue structurel ? Quels sont les passages traditionnels ? Qu'est-ce qui diffère entre les deux versions et pourquoi ?

2.2.1 Etude des textes

2.2.1.1 La version des Frères Grimm

a) Un texte qui n'est pas à l'origine du conte

J'ai choisi de justifier le choix de l'ordre des textes étudiés. Alors que la version de Perrault est antérieure à celle des Frères Grimm, il me paraissait davantage intéressant de ne pas suivre un ordre d'étude chronologique mais de commencer par la version de 1812, car elle est plus proche de ce qu'attendent les élèves d'un conte. *Le Petit Chaperon Rouge* des Frères Grimm permet de définir les codes structurels du conte tandis que celui de Perrault les bouleverse.

Nous sommes revenus sur les origines du conte et sur la tradition orale dont il est issu. Les élèves ont dû faire une recherche sur ce thème et nous avons élaboré ensemble la phrase de synthèse suivante ; aujourd'hui, nous lisons les contes ou on nous les lit. Mais la lecture n'a pas toujours été aussi répandue. Avant, seuls les hommes d'Église ou les riches seigneurs savaient lire. Pour distraire et éduquer le peuple, les contes étaient dits, récités par cœur par des conteurs pendant des veillées. C'est comme cela qu'ils se sont transmis de génération en génération. L'écriture n'est venue qu'ensuite. La première version écrite du *Petit Chaperon rouge* est celle de Perrault au XVII^e.

b) Un texte qui répond à la plupart des codes du conte

Après une première lecture orale du conte, nous nous sommes interrogés sur la composition du conte. Rapidement, les élèves ont évoqué la notion de schéma actanciel sans véritablement se souvenir de ce que cela regroupait comme notions. Je leur ai donc proposé de leur redonner les définitions des différentes composantes de ce schéma afin qu'ils retrouvent les termes techniques qui le constituent¹¹. Les différents termes ont émergé ; le héros, le but, le destinataire, le destinataire, les adjuvants, les opposants. Afin que ces termes soient assimilés, nous avons décidé de les intégrer à une dictée préparée à laquelle s'ajoutait la définition des différents termes. L'intérêt ne résidait pas dans le fait que les élèves retiennent la définition académique que je leur proposais, mais qu'ils parviennent à s'approprier ces termes et par ricochet, les définitions qui leur

correspondent. Pour finaliser la compréhension - ou la révision- de ce qu'est un schéma actanciel, j'ai demandé aux élèves de faire coïncider chaque terme à un élément du texte du *Petit Chaperon rouge* selon les frères Grimm. Cette étape a soulevé des interrogations chez les élèves ; certes, on peut penser que le personnage qui porte le nom du conte est le héros, ce qui serait logique, mais certains élèves ont fait remarquer que ce personnage ne faisait rien d'héroïque et que le chasseur semblait plus enclin à assumer ce rôle. Je n'avais pas du tout anticipé une telle remarque. Cependant, je me suis reportée à la définition que je leur avais proposée au préalable dans le polycopié concernant le schéma actanciel. Le héros est défini ainsi ; « c'est celui qui doit résoudre le problème. » Or le problème initial n'est pas que le loup ait avalé le Petit Chaperon rouge et sa Mère-Grand, mais bien que cette dernière est malade et qu'il faut lui amener des victuailles afin qu'elle guérisse plus rapidement. En ciblant le but qui est associé à l'histoire (autre terme qui compose le schéma actanciel), les élèves ont pu modifier leur avis en plaçant le personnage éponyme comme héros et le chasseur comme adjuvant. Par ailleurs, il faudra par la suite que j'utilise plus fréquemment le terme de protagoniste et que je le préfère à celui de « héros », même si ce dernier terme est préféré par les élèves ; en effet, le terme de protagoniste sera moins dangereux.

Une autre question a été soulevée ; où place-t-on la mère du Petit Chaperon rouge ? Est-elle une adjuvante ou une opposante à la quête qu'entreprend sa fille ? Nous avons dialogué à ce sujet pour entendre les avis divergents. Certains affirmaient que la mère donnait des recommandations au Petit Chaperon rouge et que cette dernière était seule responsable de ses mésaventures dans la mesure où elle transgressait la consigne d'être « bien sage en chemin » et de ne pas « sauter de droite à gauche ». Cependant, d'autres ont mis en avant que la mère ne faisait pas de prévention contre le loup, en témoigne la phrase suivante lorsqu'elle le rencontre : « Mais elle ne savait pas que c'était une si méchante bête et elle n'avait pas peur ». Selon eux, c'était la mère qui était à blâmer dans la mauvaise réaction du Petit Chaperon rouge. Ce fut un moment important du cours ; ne pouvant trancher entre les deux avis, parce que selon moi il ne fallait pas le faire, j'ai rappelé aux élèves la dimension non-mathématique de la littérature. En effet, l'analyse de texte ne comporte pas une réponse juste à une question, elle en compte plusieurs qui sont toutes valables, acceptables, si elles sont justifiées. Ici, les deux postures observées en classe l'étaient, de ce fait, j'ai proposé aux élèves de noter les deux avis pour leur propre ouverture d'esprit et la formation d'un esprit critique, sans pour autant en valoriser l'une par rapport à l'autre. Nous avons également pu constater que l'étude du schéma actanciel, ici, rendait compte d'une certaine compréhension du texte et

qu'il faisait état d'un résumé personnel du texte. Cette étude n'était pas gratuite. Cette confrontation d'avis m'a aussi permis de leur rappeler que le conte, lorsqu'on l'étudie, fait naître certaines difficultés d'analyse. Il n'est donc pas un genre littéraire si enfantin qu'ils pouvaient le penser au départ. Pour une prochaine investigation de cette séquence au cours de ma carrière, je pourrai aussi faire appel à la fable de La Fontaine *Le Loup, la Chèvre et le chevreau*, et m'appuyer sur la nature franchement didactique de la fable qui ordonne une leçon de prudence de la part de la mère du chevreau.

Afin de poursuivre l'analyse structurale du conte, j'ai demandé aux élèves de délimiter des moments dans le texte qui donnaient à voir une avancée dans le récit et de leur donner un titre. Les titres devaient s'appuyer sur le contenu du texte et non pas s'attacher à la structure du schéma narratif dans un premier temps. Les élèves ont rapidement su délimiter les différents moments du texte. Nous avons détaillé ensemble ce qui s'y trouvait ; dans le premier moment, sans qu'eux le formulent comme tel, nous avons décrit tout ce qui apparaissait au début de l'histoire comme la présentation des personnages et leur intégration dans un cadre spatio-temporel. Or, nous nous sommes aperçu que, si la présence de ces éléments était possible, dans d'autres récits, dans le conte cela n'était pas aussi systématique. En effet, j'ai pu leur faire constater que leur réflexion ne s'attachait pas à une lecture précise du texte ; dans le conte, où se déroule l'histoire ? Dans quelle temporalité ? Les personnages décrits, que sait-on réellement d'eux ? Ces questions nous ont permis de caractériser spécifiquement l'incipit du conte et de mettre en évidence toutes les latences / les flous qui ne sont pas des manques. Nous nous sommes interrogés sur l'intérêt de cette absence de précision pour en conclure que cela permettait à chacun, au fil des siècles, mais aussi dans n'importe quelle région et dans une période assez large de l'enfance, de s'identifier à l'histoire. Nous avons ensuite fait de même avec chaque partie délimitée par leurs soins. L'autre moment d'étude qui a été intéressant se portait sur la situation finale ; les élèves ont pu constater que « comme d'habitude les contes finissaient bien ». Cela m'a conforté dans l'idée que leurs *a priori* concernant ce genre étaient tenaces et que le prochain texte allait les aider à les remettre en question. L'étude des péripéties nous a permis d'étudier les valeurs et la conjugaison du passé simple¹². Nous avons associé à ces différents moments de l'histoire les termes techniques dans un polycopié¹³, termes que les élèves connaissaient de leurs années antérieures, mais dont le rappel n'a pas été vain.

12 Voir annexe « document d'appui » 2

13 Voir annexe « document d'appui » 3

2.2.1.2 La version de Perrault

Lorsque j'ai annoncé que nous allions étudier une autre version du *Petit Chaperon rouge*, les élèves ont émis des réticences ; pourquoi réétudier le même texte si l'on connaît déjà la fin ? Quel intérêt d'étudier deux fois la même chose ? De mon point de vue, j'étais ravie de pouvoir créer la surprise.

a) Les images parlent autant que les mots (gravures de Gustave Doré)

Pour rentrer dans l'imaginaire plus inquiétant de Perrault, j'ai préféré l'étude d'images au texte, dans un premier temps. Je leur ai donc proposé trois gravures de Gustave Doré, créées spécialement pour illustrer le conte du *Petit Chaperon rouge* de Perrault.¹⁴ J'ai demandé aux élèves de replacer ces trois images dans l'ordre chronologique de l'histoire et de formuler au passé, grâce à leur leçon sur le passé simple, et avec leurs propres mots le moment du récit auquel chacun se rapportait. « Le Petit Chaperon rouge apportait un panier à sa grand-mère et le loup arriva » fut la première légende associée à la gravure représentant cet épisode. Cela m'a aussi permis d'aborder brièvement l'imparfait et ses valeurs. À la deuxième image fut relié « Le loup entra dans la chambre de la Grand-Mère, monta sur le lit et l'avala » Enfin, nous avons retenu cette phrase pour décrire le moment du récit concomitant à l'image ; « Le loup s'habilla comme la grand-mère et avala la petite fille. » Puis j'ai insisté sur le fait que seules ces trois images servaient à illustrer le récit. Que manquait-il par rapport à la version des frères Grimm ? Les élèves ont répondu que l'élément rééquilibrant de la première version étudiée n'était ici pas présent et ils en ont conclu que je ne leur avais pas confié toutes les images. Or, après la distribution du texte, les élèves ont compris quel était mon but ; leur montrer que la réécriture est une véritable adaptation et pas une pâle copie, une version édulcorée de ce que l'on connaît déjà.

Pendant la lecture magistrale du texte, j'ai demandé aux élèves de compléter le plus possible le schéma actanciel et le schéma narratif pour établir ensuite les variations constatées avec la version de Perrault.

b) « Ils vécurent heureux » ? Pas toujours...

Ce qui me semblait le plus important à étudier ici, à l'intérieur du texte, c'était la fin que les élèves avaient perçue comme tronquée afin, au contraire, de leur montrer l'unité du texte de Perrault.

Dans un premier temps, nous avons pu constater la fin malheureuse pour le personnage éponyme du conte. Au départ, les élèves trouvaient que cette fin était

14 Voir annexe III, Gravures de Gustave Doré

abrupte. Or, si l'histoire se termine brutalement, le texte, lui n'est pas fini. Nous sommes revenus dans un second temps à la morale présente à la fin du texte. Cette dernière rompt en plusieurs points avec le récit qui la précède. En effet, d'un style prosodique, la morale passe en vers. Les élèves ont également mis en avant le fait qu'elle leur semblait davantage difficile à comprendre et pas seulement à cause de sa forme, mais parce que ce dont il est question à l'intérieur leur posait quelques interrogations. Le « loup » dont il est question, est-il encore véritablement un loup ? Ne parle-t-on pas d'autre chose. Ils ont donc bien perçu le côté métaphorique de la morale et de la figure du loup mais ne parvenait pas réellement à le formuler ni à retrouver de qui le loup était le symbole. Ce fut un moment délicat pour essayer de donner des éléments concrets d'analyse sans heurter la sensibilité de jeunes adolescents de douze ans. Nous avons tenté de formuler l'idée de façon euphémisante sans pour autant renier la véritable intention initiale de Perrault. Cela s'est fait sous cette forme écrite ; « Au temps de Perrault, cette histoire était destinée à avertir les jeunes filles des dangers de la séduction masculine. »

2.2.1.3- Synthèse de l'étude de ces deux textes.

Cette étude des deux textes devait amener les élèves à créer une synthèse. Il a déjà été question du contenu d'une synthèse, de sa forme et de son utilité. Nous avons convenu que la mise en évidence des similitudes et des différences entre les deux versions du conte pouvait apparaître sous une forme tabulaire pour donner clairement et brièvement les informations recherchées. La forme a donc été choisie par les élèves de façon à ce que cette synthèse soit le plus clair possible dans leur esprit. Le contenu de la synthèse a été débattue et, en s'appuyant sur leur *brain storming* initial, nous avons convenu de retenir les mêmes grands thèmes, c'est-à-dire les caractéristiques générales, les formules courantes du genre -particulièrement au moment de l'ouverture et de la fermeture du conte-, les personnages et leur posture vis-à-vis du héros, les objets magiques, les lieux, le type de public ciblé, les fonctions du genre. Certaines de leurs idées préconçues ont pu être discutées, voire réfutées, ce qui a permis de créer un étonnement général et une sorte d'intérêt revigoré par cette surprise.

Dans une dernière séance nous nous sommes interrogés sur les raisons de ces modifications ; l'argument temporel a convaincu la plupart des élèves. D'autres idées ont été apportées pour étayer la question. Par exemple, nous avons évoqué les différences de culture entre un auteur français et deux auteurs allemands, les intentions divergentes personnelles qui pouvaient amener à créer de la littérature de « divertissement » ou alors « d'avertissement » et qui, à terme, ne devait pas être lue par le même public, la volonté

de répondre à un standard pré-existant, à un schéma contraint ou au contraire d'innover à partir d'inspiration plus ancienne tout en bouleversant l'horizon d'attente du lecteur.

2.3 Quand l'histoire interfère avec l'Histoire.

La réécriture ce n'est pas seulement modifier la fin d'une histoire, c'est aussi une réappropriation de la part d'un auteur.

J'ai ensuite proposé aux élèves une autre sorte de réécriture de l'histoire du *Petit Chaperon rouge* intitulée *Le Petit Chaperon Uf* rédigé par Jean-Claude Grimberg. Après les avoir convaincus de l'intérêt d'une réécriture présentant énormément de ressemblances avec le récit initial, j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant de leur montrer une œuvre qui trahissait le conte sur de nombreux points tout en l'enrichissant de façon incontestable. L'objectif de l'étude de cette pièce de théâtre était de comprendre l'intérêt de s'appuyer sur une œuvre déjà existante alors même qu'on en change le genre, le registre, le contenu global.

La lecture de l'œuvre complète s'est faite pendant les vacances, en autonomie, par les élèves. Cependant, il paraissait essentiel qu'un lecteur âgé de douze ans soit dirigé dans sa lecture, au moins du point de vue de la contextualisation. Le prologue qui ouvre la pièce de théâtre se prêtait assez bien à la réalisation d'un tableau mettant en regard les mots de l'auteur concernant son œuvre et la réalité historique à laquelle il fait référence implicitement. La consigne se composait ainsi ;

Remplis le tableau ci-dessous. Tu peux t'aider de tous les documents qui te semblent utiles.

Pour t'aider, l'auteur utilise le conte en changeant l'époque à laquelle elle se déroule. Cela se passerait dans un monde imaginaire où les loups parlent, mais dans la période de 1939-1945, en Europe.

Ce que dit l'auteur dans le prologue	Réalité historique correspondante
« les enfants Ufs et Oufs »	
« des <u>loups de noir</u> ou de vert vêtus »	
« les obligeant à porter du jaune »	
« Leur interdisant l'accès aux squares, aux piscines ou aux théâtres »	
« casser les portes de leurs parents »	
« de dévorer leurs pères et mères-grands,	

ainsi que des millions d'autres petits enfants ou adultes »	
---	--

Au retour des vacances, j'ai dans un premier temps recueilli les impressions des élèves qui se sont révélées plutôt négatives à mon grand étonnement. Il me semblait que le texte était accessible d'un point de vue syntaxique et lexical. Ce n'est en effet pas cela qui a provoqué cet effet négatif sur les élèves. En réalité, ils m'ont expliqué qu'ils avaient trouvé le texte « bizarre », que « l'histoire n'en était pas vraiment une » et qu'elle faisait presque « peur ». Cela faisait un point de départ intéressant car le texte avait au moins suscité des réactions sur lesquelles je pouvais m'appuyer pour débiter l'étude de l'œuvre. J'ai donc proposé aux élèves, dans un premier temps, après une lecture qui leur était personnelle, de noter ces premières impressions dans leur cours pour qu'ils puissent y revenir par la suite, au fur et à mesure de l'explication du texte.

Nous avons ensuite commencé la lecture du prologue, faite d'abord de façon magistrale, pour que les élèves se réapproprient le texte. Il semblait intéressant de définir le rôle du prologue et par qui il était écrit. La question a d'abord été posée oralement et j'ai pris en charge la prise de notes de ce qui était dit. Voilà les éléments qui sont apparus au cours de notre échange :

- Texte qui introduit l'histoire
- Se place tout au début de l'histoire
- L'auteur qui « parle », qui écrit
- Genre du prologue différent de celui de l'histoire en elle-même
- Place l'histoire dans son contexte
- Le prologue sert à expliquer l'implicite du texte, ce qui n'est pas dit tel quel, les sous-entendus.

Il m'a semblé que tous les éléments pouvant aider à la compréhension de ce qu'est un prologue étaient présents. J'ai quant à moi donné aux élèves l'étymologie du mot en m'appuyant sur le grec ancien. Je leur ai ensuite proposé de rédiger, grâce à toutes ces informations, un paragraphe de définition du terme, qui serait ensuite corrigé s'ils le souhaitaient, mais qui resterait une trace écrite personnelle. Il m'a été demandé pourquoi ne pas simplement prendre la définition d'un dictionnaire qui dirait « mieux » ce qu'eux pouvaient avoir du mal à définir clairement grâce à leurs mots. J'ai donc recherché la définition du terme prologue. L'expression qui revenait le plus souvent pour décrire ce qu'est un prologue est « avertissement dont on fait précéder un ouvrage. » Les élèves ont réagi ; pourquoi appeler cela un avertissement ? Où est le danger ? Cela m'a permis de

justifier le besoin de créer par eux-mêmes, avec des mots qui leur appartenaient, une définition, même si celle-ci était peu académique. Après quelques minutes certaines propositions ont été faites, qui montraient la compréhension à la fois de ce qu'est une définition mais aussi du terme prologue. Nous pouvons citer celle-ci ;

prologue, nom masculin qui vient du grec (pro- = avant et logos (devenu -logue dans le mot final) = le discours). Un prologue est un texte qui se place au début d'une l'histoire. Il la place dans son contexte. C'est l'auteur qui parle et pas le narrateur. Le prologue explique l'histoire en enlevant l'imaginaire qui s'y trouve.

L'intérêt du prologue semblait compris.

La compréhension du prologue lui-même a ensuite été abordée. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur le tableau qui leur avait été donné pour les vacances. Les élèves ont été très demandeurs d'informations sur la réalité historique à laquelle Jean-Claude Grumberg se réfère. Nous avons alors pris le temps qui était nécessaire pour expliquer sereinement les informations que certains avaient entendues de leur famille ou par les médias. J'ai parfois été dans l'inconfort d'aborder la Seconde Guerre Mondiale et les atrocités perpétrées à l'encontre de l'Humanité. Parallèlement, j'ai eu l'impression que certaines idées reçues devaient être rectifiées et que le plus tôt serait le mieux. Une fois que tous les enfants ont eu compris qu'on pouvait associer les « enfants Ufs et Oufs » aux enfants juifs, il a fallu clarifier que le « lou[p] de noir [...] vêt[u] », s'il a un accent allemand qui le relie de façon évidente aux officiers SS, ne signifiait pas que tous les Allemands avaient été nazis, ni que les Allemands avaient eu le monopole des atrocités commises durant cette période. D'autre part, la conversation à bâton-rompu a permis d'éclaircir le fait que les Juifs n'ont pas été les seules victimes de la guerre. Beaucoup de questions ont été posées et j'ai choisi d'y répondre, dans la mesure de mes connaissances et dans la limite de ce que j'estimais être audible et compris par un enfant de douze ans. J'ai également décidé d'illustrer certains points du tableau grâce à des images d'époque qui montraient par exemple des écriteaux qui interdisaient des lieux publics aux chiens et aux juifs ou l'apparence d'une carte identité juive après les lois les obligeant à porter une marque distinctive (indication qu'on retrouve dans le texte de Jean-Claude Grumberg).

Une fois que ce tableau a été complété, nous nous sommes intéressés aux trois noms qui ouvrent le prologue : « l'histoire », « les histoires » et « la vraie Histoire ». La différenciation des trois termes a été assez rapide ; le premier relevait de l'histoire du *Petit Chaperon Uf* ; le second des histoires que l'on raconte ou qui nous sont racontées et enfin

le troisième terme qui faisait référence selon eux à « l'histoire réelle, la réalité historique, ce qu'il s'est passé en vrai ». Cette différenciation m'a permis de leur demander la raison de leur lien ici. Finalement cela nous a conduit à définir la fonction commune de ces trois termes ; donner les clés de compréhension à celui qui connaît ou entend ces différentes sortes d'histoires et l'amener à être prudent. En d'autres termes, le terme « d'avertissement » qui n'avait pas été compris lorsqu'il était associé à la définition du prologue, prenait ici tout son sens. D'autre part, il a également été dit que le fait que l'Histoire apparaisse dans une histoire la rendait davantage accessible, compréhensible. Les élèves ont également trouvé que ce détour était efficace et peut-être plus marquant qu'un simple énoncé historique. L'intérêt du mélange littéraire des genres et des matières faisait partie des objectifs à atteindre à la fin de l'étude de l'œuvre. J'ai également attiré leur attention sur l'incise de la phrase suivante : « Un temps pas si vieux et pas si bon où des loups de noir ou de vert vêtus pourchassaient des petits enfants – dont l'auteur faisait partie- ». Comment cela se comprenait-il ? Plusieurs suppositions ont été faites et nous avons retenu celle-ci ; « Jean-claude Grumberg était Juif. C'est une pièce de théâtre qui s'appuie sur la vie de l'auteur donc elle est en partie autobiographique en plus d'être historique ».

Avant de commencer l'étude de la pièce de théâtre en elle-même, j'ai pensé qu'il était préférable de définir quelques mots de vocabulaire directement associés au genre, sous la forme de mots croisés. Deux noms ont particulièrement posé problème ; le terme stichomythie et celui de didascalie. Le second était selon moi, pour des élèves de cinquième et pour le texte que nous allions étudier, le plus important à comprendre.

Après la première lecture magistrale de l'extrait 1 qui se situe dans la scène 1, nous avons surligné ensemble quelques exemples de didascalies afin que la notion prenne du sens pour eux et ne reste pas abstraite. Nous avons ensuite essayé d'expliquer certains moments du texte, notamment ceux qui faisaient, encore une fois, référence à la réalité historique ; dans un second temps nous nous sommes attachés à dégager les caractéristiques des deux personnages en présence. Dans un premier moment consacré au relevé des événements qu'on pouvait relier à la réalité, deux éléments ont été repérés : les lois imposées par les autorités et instaurées de façon arbitraire ainsi que la description de la carte d'identité. Mais au-delà de la réalité historique, cet extrait montre aussi des similitudes avec le conte écrit par Perrault. En effet, on retrouve, par exemple, la justification de l'appellation de la petite fille, qui est néanmoins tronquée.

Cela nous a permis d'aborder les différences flagrantes entre les personnages du

conte et ceux de la pièce de théâtre. Le Petit Chaperon rouge, appelé ainsi dans le conte, devient ici le Petit Chaperon dans les didascalies et même, Petit Capuchon qui est l'appellation qui lui confère le loup. Pour que les élèves parviennent à identifier d'autres caractéristiques de la réécriture en général, nous nous sommes demandé brièvement quelle était la raison de ce changement de nom. Les élèves ont rapidement pu l'associer au rire que cela pouvait provoquer chez le lecteur ou sur le spectateur. D'autre part, ils ont également émis l'hypothèse que l'emploi du terme « capuchon » pouvait faciliter la compréhension du texte, le terme « chaperon » n'ayant plus de résonance à notre époque, à part lorsqu'il s'agissait du conte initial de Perrault. Toutefois, il a été rappelé que si la couleur rouge choisi pour ce chaperon, même si elle n'apparaissait pas dans le nom de la petite fille, avait son importance, du fait même de son absence. À la fin de l'extrait, en effet, l'habit rouge du personnage principal est échangé avec un autre de la couleur jaune. Cette couleur associe la petite fille à un groupe, le groupe des Ufs. Elle perd en quelque sorte son identité propre, ce qui faisait d'elle quelqu'un de particulier, son chaperon rouge. D'autre part, cela rendait compte du fait que, dans la réalité historique, les Juifs ont eu à porter un signe distinctif de la même couleur, l'étoile de David et cela, dès l'apparition d'une loi parue le 1er septembre 1941.

Le second personnage qui apparaît au cours de cette première scène est le loup, dont le nom n'est pas non plus le même que celui qui se trouve dans le conte de Perrault. Ici, il porte la désignation de Wolf et se nomme lui-même « vieil oncle Wolf ». Une première mise au point s'est imposée pour expliquer l'intérêt d'un tel nom. *Der Wolf* en allemand signifie le loup. Si l'on ajoute à cela la didascalie qui le décrit comme étant « déguisé en caporal », alors il est possible d'envisager que le loup de cette pièce de théâtre soit un soldat allemand participant à la répression des Ufs, ou, si l'on transpose la situation dans une hypothétique réalité où il prendrait vie, la répression des Juifs. À cela s'ajoute les différents ordres qu'il donne à la petite fille et la vérification des papiers d'identité de cette dernière. Or, si Wolf ne parle pas un français impeccable ce n'est pas parce qu'il est Allemand, mais parce qu'il a un « accent loup ». On ne peut donc qu'envisager des possibilités sans conclure sur l'une d'entre elles. Les élèves ont aussi mis en évidence que Wolf n'était pas seulement personnage dans cette histoire, il s'en extrayait d'une certaine façon en devenant le conteur puisqu'en effet, il « raconte histoire bon vieux temps ». Il occupe ici un double rôle.

Après que ces éléments ont été mis en évidence, j'ai proposé aux élèves une réécriture du texte de théâtre. Puisque nous avons vu précédemment la conjugaison du

passé simple et de l'imparfait, ils ont dû rédiger le récit correspondant à cette première scène. La consigne les obligeait à construire un récit au passé. De plus, il leur était interdit d'employer le discours direct, de la sorte, les élèves devaient employer leurs propres mots pour décrire ce qu'ils avaient compris du texte. Enfin, cela paraissait intéressant qu'ils emploient, sans le savoir, le discours indirect afin de créer une fiche méthode sur le sujet.

Le second extrait étudié se trouve lui aussi dans la scène 1 et traite de l'interrogatoire que subit le Petit Chaperon Uf au sujet de la localisation de sa « mère-grand ». Malgré la connotation dramatique du passage si l'on fait le parallèle historique, le traitement littéraire qu'en fait l'auteur se tourne davantage du côté du rire, même s'il est parfois grinçant, et cela est particulièrement remarquable dans la figure de Wolf. Certains détournements de l'histoire du Petit Chaperon rouge prêtent également à rire ou au moins à sourire.

Après une première lecture magistrale et avoir recueilli les émotions qu'elle avait provoquées chez les élèves, je leur ai annoncé les trois axes qu'il me semblait intéressants d'étudier ; le rapport à l'Histoire, encore une fois, pour que les implicites soient compris, le rapport à l'histoire selon Perrault du Petit Chaperon rouge et enfin le rapport au comique. La réaction des élèves a été immédiate ; comment pouvaient-ils chercher le comique dans un texte qui n'était pas drôle, qui ne les faisait pas rire aux éclats ? J'ai décidé de ne pas donner davantage d'indications sur le sujet et leur ai demandé de relire le texte en faisant le relevé de tout ce qui leur paraissait apte à rentrer dans l'une ou l'autre des catégories. Après ce travail individuel, nous avons mis en commun leurs réponses. Nous avons procédé sous forme de liste en débutant par le rapport à l'Histoire. Grâce au travail effectué sur le prologue, les citations choisies dans l'extrait ont aisément trouvé leur doublon correspondant à la réalité historique à laquelle elles faisaient référence. Quatre éléments ont été mis en exergue ; la traque des Juifs, l'interdiction, pour cette population, d'accéder à certains lieux, l'existence de résistants à l'opresseur, appelé les Justes, qui cachaient les Juifs malgré l'interdiction juridique qui s'y opposait, et enfin la présence de codes secrets entre eux. Ces remarques ont été associées à une citation à chaque fois et nous avons procédé à la rédaction d'une fiche méthode qui indiquait les différentes règles et conseils pour citer au mieux un texte.

Nous avons ensuite repris leur relevé concernant les similitudes entre cet extrait et le conte écrit par Perrault. En effet, l'une des principales péripéties est présente dans la pièce de théâtre écrite par Grumberg qui est la course entre les deux personnages. De plus, les indications dirigistes du loup amènent la petite fille à prendre le chemin le plus

long, comme dans le conte, mais celui-ci est aussi le plus désagréable, ce qui est différent de la version que propose le conte. A l'inverse, le loup emprunte le chemin le plus court et le plus agréable. Nous avons conclu qu'une réécriture ne balayait pas toutes les caractéristiques de la version originale d'une œuvre. Elle montre les choix de l'auteur, le tri qui l'amène certes à supprimer des éléments originaux mais aussi et heureusement à en garder.

Enfin, nous avons abordé le comique dans l'extrait. J'ai d'abord constaté que tous les élèves étaient parvenus à donner des éléments de réponse. Nous avons dans un premier temps essayé de définir ce terme qui leur avait semblé inapproprié au premier abord. Nous sommes arrivés à regrouper plusieurs éléments que recoupe ce terme et nous avons clarifié le fait que le comique ne signifie pas seulement rire aux éclats. Trois catégories ont émergé : le comique de gestes, le comique de caractère et le comique de mots. La première d'entre elles a permis de mettre en avant l'importance de la représentation dans la réception d'une pièce de théâtre car si le texte peut prêter à sourire, le fait de voir sur scène des personnages l'incarnant peut provoquer un rire franc. La représentation ajoute de l'émotion au texte car les acteurs s'impliquent personnellement et émotionnellement dans leur jeu. De retour au texte, nous avons mis en évidence deux des trois catégories de comique. Wolf, parce qu'il parle un français approximatif, s'exprime de façon maladroit et même, dans l'emportement, trahit ses mauvaises mais néanmoins véritables intentions. Nous avons pu relever ces deux phrases significatives : « Le premier arrivé manger euh donne manger... » et « Toi et moi faire course et le premier arrivé bouffe euh réveille mère-grand ». D'autre part, les élèves ont perçu le changement de registre, sans le nommer ainsi. Le vocabulaire familier apparaît également comme une source probable du rire dans la mesure où il intervient lorsque Wolf ne peut plus cacher son envie de partir à la recherche de la mère-grand. Les élèves ont également relevé l'aspect comique de ce dernier. En effet, même si cela ne leur a pas paru évident lorsqu'ils lisaient en silence, au moment de la lecture interprétative que j'ai effectuée, la phrase suivante s'est révélée comique : « Wolf pas doué, ouah ouah ouah ». Ici, le loup, au lieu de chanter sur l'air de « j'ai du bon tabac », ne parvient qu'à aboyer. L'animal prend le pas sur l'humanisation qu'emploie Grumberg pour le personnage de Wolf. Le décalage observé provoque le rire.

Enfin, même si le comique de geste ne peut être remarqué à la lecture, on peut tout de même l'imaginer, ou mieux, l'incarner soi-même. Ici aussi, le passage par la représentation a été nécessaire car, même après la mise en évidence d'une phrase qui

semblait pertinente à l'analyse du comique, les remarques n'ont pas été convaincantes. En revanche, après l'avoir relue et interprétée, la réplique « Cinq quatre trois deux...stop ! » a pris tout son sens dans l'esprit des élèves. Deux éléments ont été mis en évidence. Dans un premier temps, le changement de rythme remarquable ; le loup est pressé de partir, et on peut imaginer qu'il veuille donner le départ de la course pour arriver chez mère-grand afin de surprendre le Petit Chaperon Uf. On aurait alors tendance à effectuer le décompte numéral assez rapidement. Mais au cours de celui-ci, Wolf se rend compte qu'il lui manque une information cruciale ; le lieu d'arrivée de la course qu'il lance. Le décompte serait alors interrompu subitement par l'impératif « stop ! », peut-être crié de façon à ce que la voyelle soit longuement tenue, et qu'on se figure volontiers accompagné d'un geste ample du personnage pour arrêter la mise en place de la course. De cette rupture peut émerger un effet comique. Ce changement de rythme, et sans doute de ton, met en évidence, dans un second temps, la bêtise du loup qui est aveuglé par son désir de faire respecter la loi. Ici aussi, la prise de conscience du personnage qui physiquement doit aussi être remarquable, peut prêter à rire. La représentation scénique semble toutefois une étape primordiale pour que les élèves s'en rendent compte. En prenant en compte cela, j'ai proposé aux élèves, qui étaient par ailleurs demandeurs, de se rendre en salle polyvalente afin de donner corps au texte. L'interprétation ne devait pas se transformer en récitation. De ce fait, j'ai demandé aux élèves, non pas d'apprendre l'extrait dans son intégralité, mais de préparer la lecture. Nous avons procédé de façon collective pour commencer afin de donner des étayages à cette préparation et qu'aucun élève, seul chez lui, ne se sente démuné. Chaque élève devait choisir un passage où le ton employé serait source de comique et un autre où le geste occuperait cette fonction.

Le troisième extrait que nous avons étudié devait s'articuler au précédent grâce au changement de personnalité de la figure du loup. Si nous avons pu observer un personnage relevant du comique, il se révélait ici sous un jour nouveau où la violence guidait ses réactions. Les élèves l'ont pressenti dans la mesure où ils avaient remarqué au préalable le changement de registre du personnage. Le vocabulaire familier que Wolf emploie en s'adressant à la mère-grand ou au « tabatier » a suscité des interrogations de la part des élèves. Jusqu'à présent, si nous avons convenu que le loup devait être un représentant de l'oppression, il ne l'avait pas encore assumé véritablement. Ici, le loup insulte le tabatier en témoigne la réplique « ferme ta gueule » mais use également de la menace si l'opposition s'affirme. Cette violence verbale est attisée par le comportement du tabatier qui le nargue et remet en cause cette autorité injuste et injustifiée qu'incarne Wolf. Les élèves ont également mis en évidence la présence d'une gradation de la violence au

fur et à mesure de l'avancée du texte. En effet, s'il se conclut par un affrontement, au départ, le loup entretient encore son rôle de personnage comique. Les didascalies en portent la preuve dans les mots : « Il lève les bras en l'air en signe de triomphe, saluant la foule à la ronde. » Les élèves ont reconnu que le loup faisait preuve de suffisance, mais que la pièce prêtait encore à rire puisqu'il s'auto-congratule, seul, devant une porte d'entrée. Le lecteur rit de ce personnage jusqu'à ce qu'en quelque sorte il réaffirme sa posture d'autorité. Nous avons travaillé ici avec les élèves l'évolution du personnage et, en gardant certains mots clés, nous avons créé collectivement une phrase de synthèse qui est celle-ci ; « le loup devient violent verbalement, vulgaire, alors qu'avant il était presque drôle. La véritable identité du loup se révèle. » Nous avons tout de même convenu que l'extrait gardait une dimension comique mais que celle-ci s'incarnait dans le franc parlé des autres personnages qui refusent de céder aux menaces de Wolf.

Le coup de théâtre final a été étudié sous l'angle méta-poétique qu'il propose. Cet extrait montre en effet un abandon de ce qui aurait pu être une fin tragique. L'horreur qui est anticipée par le Petit Chaperon est interdite, les personnages se refusent à l'interpréter. « Je joue plus », « on arrête tout » dit le Petit Chaperon car elle désire reprendre le rôle initial qu'on lui confère dans le conte traditionnel et en devenir la conteuse détentrice de la vérité, de la « véritable histoire du Petit Chaperon Rouge ». La rupture, le coup de théâtre est assumé dans le geste du loup qui « ôte son masque ». Il est débarrassé de son rôle. La réflexion méta-poétique s'incarne dans le débat qui oppose les deux personnages sur l'histoire qu'ils auraient dû raconter. Quelle est la vraie histoire ? Celle de Grimm où la petite fille sort vainqueur ? Celle de Perrault où le loup triomphe ? Nous avons entrepris avec les élèves de distinguer les éléments qui appartenaient à chacun de ces contes et quel était le personnage qui s'en portait garant ainsi que la raison de cette prise de position. Le « petit pot de beurre », « la galette » ainsi que la fin consistant à faire mourir le Petit chaperon rouge appartiennent au conte de Perrault tandis que la fin heureuse que prône la petite fille nous rappelle la version allemande du conte. En guise de synthèse j'ai demandé aux élèves de s'interroger sur la présence d'une possible morale à extraire de ce texte. Certains élèves ont répondu avec justesse que, s'il y en avait une, elle ne s'apparentait pas à celle que délivrent Perrault ou Grimm dans leur conte. Effectivement, la morale ne serait pas ici en lien avec une mise en garde, un comportement à adopter, une leçon de vie éducative de ce qui est bon ou mauvais de faire. Mais, à force de tâtonner, ils ont réussi à mettre en mots ce qui relevait, ici, dans une certaine mesure, d'une morale. Elle résiderait dans le fait de garder espoir : si cette pièce de théâtre montre en filigrane les atrocités qui ont pu être vécues dans l'Histoire, ce qui

pourrait être apparenté au travail de mémoire, les personnages montrent ici une certaine réticence à accepter ce qu'on attendrait d'eux. Ils résistent en quelque sorte, et font aboutir le texte à une fin heureuse. Le lecteur devrait s'inspirer de cette non-acceptation du destin pour lui-même garder espoir, même dans des situations qui lui paraissent insurmontables.

Pour remplacer les mots, nous avons prolongé l'étude de la réécriture comme une réappropriation par un auteur avec une réalisation graphique de Pascal Quino, extraite de *Les gens sont méchants !*.¹⁵

Nous avons dans un premier temps décortiqué chaque vignette de cette bande-dessinée afin que le sens global émerge véritablement. Nous avons également cherché les détails qui permettaient de comprendre les différents engrenages de l'histoire, ceux qui étaient explicites et ceux qui étaient implicites. Le travail sur l'explicite a résidé dans la formulation de ce qui est visible à l'intérieur de chaque vignette, un travail de description. Mais cela a été enrichi par ce que cette représentation graphique, sans parole, suggère au lecteur. Par exemple, l'os par terre et les lunettes qui se trouvent dans la gueule du loup suggère que le personnage a dévoré la mère-grand. Cependant, on constate que la petite fille n'est pas du tout alarmée par ce fait. Que faut-il en conclure ? La petite fille était au courant et c'est même elle qui a planifié ce plan. Cela permet en effet d'éclairer ce qui était jusqu'ici obscur dans la troisième vignette. La lecture n'est ici pas tout à fait linéaire. Nous nous sommes également interrogés sur ce qu'il était nécessaire de représenter ou pas afin que le lecteur comprenne l'histoire qui lui est proposée. D'un point de vue technique, il s'agissait de leur faire repérer les ellipses temporelles. Le lien entre la dixième et la onzième vignettes est sous-entendu ; nous ne voyons pas les différents personnages préparer leurs valises, réserver leur trajet vers un endroit paradisiaque, s'y rendre et aboutir à la vignette onze. Tout cela se devine sans qu'il y ait besoin de le formuler.

Après cette étude, j'ai proposé aux élèves de devenir les conteurs de ces images. Ils devaient adopter les codes du conte, notamment les formules de début et de fin, le récit devait être réalisé au passé et nous avons retravaillé sur les éléments du dialogue, à la fois la ponctuation mais aussi les incises afin d'enrichir la prise de parole des personnages.

Cette réalisation finie nous nous sommes interrogés sur le titre que nous pourrions

15 Voir annexe II

donner à cette planche de bande-dessinée, puisque l'auteur n'en donne pas systématiquement à ses œuvres. L'idée d'intituler ces dessins *Le Petit Chaperon noir* a émergé naturellement, puisque le chaperon de la petite fille est noir. Mais ce titre me paraissant en dire davantage ; j'ai proposé aux élèves d'enrichir la justification de ce choix. De cette réflexion a émergé le fait que le titre évoquait la couleur du chaperon de la petite fille, son émotion, son humeur de départ, de façon métaphorique également, la pauvreté et la méchanceté, le dessin en noir et blanc et l'humour noir qui se dégage de l'histoire.

2.4 Histoire à cinq voix ; l'adaptation moderne d'un conte vieux de plus de trois siècles.

J'ai choisi de terminer la séquence par le visionnage du dessin animé intitulé *La Véritable Histoire du petit chaperon rouge*. D'une part, le support vidéo donne une impression de divertissement aux élèves, même s'il fait ensuite l'objet d'une étude. D'autre part, cette adaptation du conte détourne le rôle de chacun des personnages présents initialement dans le texte pour créer la surprise. Pour travailler sur le concept de réécriture, d'adaptation, j'ai choisi de faire étudier aux élèves les différences et les similitudes qui choisit d'adopter cette version et qu'elles en étaient les raisons.

Il était nécessaire, au préalable, de faire une liste des personnages présents : le petit chaperon rouge, la grand-mère, le loup, le vendeur de Schnizel, le lapin, les quatre Européens, Flippers (l'inspecteur ainsi que les policiers), Secousse, le bouc. Il fallait sélectionner les personnages que nous allions étudier, en fonction de leur présence ou absence dans le conte. Pour le petit chaperon rouge, la grand-mère et le loup, aucun doute n'était possible. Le rôle du vendeur de Schnizel a été soumis à débat ; remplace-t-il le chasseur de la version de Grimm ? N'ayant pas de réponse préfabriquée à ce sujet, nous nous sommes réellement posé la question. Nous avons conclu qu'il était possible que ce soit le cas mais que, mis à part son rôle dans le sauvetage de la jeune fille et son travail dans les bois, nous ne trouverions pas d'autres similitudes ce qui rendait difficile la comparaison. D'autre part, le fait qu'il ne soit présent que dans la version de Grimm et pas dans celle de Perrault nous a confortés dans ce choix. Notre recherche nous a menés à cette prise de notes :

Le Petit Chaperon Rouge :

Ce qui est semblable : elle est habillée avec un chaperon rouge, le panier (mais pas ce qu'il contient), elle se rend chez sa grand-mère, elle rencontre le loup, elle traverse la forêt.

Ce qui diffère : elle a un langage familier, elle fait du karaté ce qui lui donne le

dessus sur le loup, et elle ne se fait pas manger, elle a un vélo, elle prend un télésiège, elle n'est pas naïve.

Le loup :

Ce qui est semblable : il se déguise en grand-mère, il arrive le premier chez la grand-mère, rencontre avec le petit chaperon rouge, il toque à la porte et cherche à entrer par la ruse, le loup parle, demande ce qu'il y a dans le panier.

Ce qui diffère ; le loup est journaliste, le loup n'a pas envie de manger les deux femmes, il a un acolyte, il ne meurt pas, il fait partie des adjuvants, il se déguise en mouton.

La grand-mère,

Ce qui est semblable : elle est une adjuvante.

Ce qui diffère : elle fait du sport extrême, elle ne se fait pas manger par le loup, la grand-mère est la cuisinière et pas la maman du petit chaperon rouge qui n'apparaît d'ailleurs pas du tout.

Après ce passage descriptif, nous avons émis des hypothèses sur les raisons qui justifiaient ces différences remarquables pour certaines d'entre elles et qui rendent compte d'un intérêt de la réécriture, de l'adaptation. Les élèves ont choisi de ne pas travailler sur un personnage à la fois. Ils ont remarqué que, parmi ce relevé descriptif, on pouvait regrouper plusieurs éléments concernant différents personnages mais utilisés pour des raisons similaires. Le fait que le petit chaperon rouge soit une championne de karaté ainsi que le fait que la grand-mère soit attirée par les sports extrêmes modernise l'histoire. De plus, pour ces mêmes éléments, auxquels on peut ajouter le langage familier de la jeune fille, ou encore le décalage entre celui qu'on croit être l'opposant, le loup, et celui qui l'est (« un lapin tout pelucheux »), confère à ce dessin animé une dimension comique. Ce détournement du conte pour créer une histoire policière rend le lecteur curieux. Le début de l'histoire nous fait croire qu'il va s'agir d'une énième récitation de la version de Perrault pour, en réalité, nous plonger immédiatement dans une intrigue toute autre, qui conserve les personnages principaux tout de même. Cette surprise que les élèves ont appréciée permet également de donner davantage d'épaisseur à un personnage qui, initialement, n'en n'avait pas du tout : la grand-mère. En effet, dans le conte, elle est au centre de l'intérêt de la petite fille, de la mère et du loup mais elle ne s'incarne pas véritablement. Ce vide a été saisi et comblé dans la version de *La Véritable Histoire du petit chaperon rouge*.

Conclusion

Les quelques versions du *Petit Chaperon rouge* que nous avons étudiées ont montré que la richesse du texte de Perrault, elle-même issue et adaptée de la tradition orale populaire, pouvait être exploitée à plusieurs époques de façons différentes, médiatisée par chaque époque pour lui apporter du sens ; les personnages, les schémas actanciel et narratif, les genres littéraires, le public auquel il s'adresse et même la visée du texte, son but, peuvent être différents et donner une lecture tout autre du conte. L'originalité qui se dégage de chacune des œuvres ou des extraits étudiés enrichit par contrecoup les versions initiales desquelles ils s'inspirent. Chaque lecteur peut y reconnaître des éléments qui font écho à sa propre culture tout en introduisant des nouveautés qui vont le surprendre et le faire réfléchir sur lui-même ou sur ce qui l'entoure. La réécriture ouvre des perspectives aux lecteurs qui entrent à la fois dans un univers connu et rassurant mais aussi vers de nouvelles interprétations. Au regard des facultés d'interprétation prêtée à la réécriture, l'évolution de l'image et de l'illustration qui accompagnent le genre.

La modernisation du conte du *Petit Chaperon rouge* contribue-t-elle à mettre en évidence la richesse de l'œuvre première de Perrault ? Le conte initial écrit à la fin du XVII^e siècle, a fait l'objet de modifications au fil des siècles à des fins plus ou moins littéraires. Il a pu servir de canevas rassurant pour certains auteurs qui ont, par ailleurs, détourné le sens, la leçon que le texte et particulièrement la morale, délivrait à la fin du XVII^e siècle pour le lectorat de l'époque. Mais nous pourrions dire de même pour la version orale duquel il s'inspire. L'adaptation du texte dans différentes formes d'art témoigne de l'intérêt et de la matière inépuisable de l'œuvre et de ce genre. On retient tout de même le conte de Perrault comme œuvre originelle. La multiplicité des détournements lui attribue la légitimité dont il semblait manquer au sein de la critique universitaire. Les réécritures donnent un nouvel angle de lecture et d'interprétation pour, parfois, des publics différents. Le rire, la dénonciation, l'univers merveilleux et l'imaginaire, autre que celui que propose Perrault, peuvent se nicher au cœur du récit détourné. Ces enjeux créent le va-et-vient entre une époque lointaine – surtout pour les jeunes lecteurs – et celle de la parution de la réécriture. Nul besoin de faire tomber dans l'oubli l'œuvre initiale, il s'agit au contraire d'un hommage qui lui est fait et qui donne, à des lecteurs modernes de tous âges, l'occasion, grâce à des références qui lui sont actuelles, de créer une intimité avec le XVII^e et le XVIII^e

siècle. La trahison, la relecture, la médiatisation sont autant d'hommage au texte source, si on en croit Genette.

On pourrait penser la réécriture comme une transgression. Or elle pérennise au contraire l'œuvre. La barrière de la langue à travers l'évolution des sociétés ôte la possibilité de la littérature à s'adresser à tous et ne concerne plus qu'une élite. La réécriture permet de rétablir cette démocratisation. De plus, la réécriture élargit le spectre temporel dans la mesure où plusieurs époques entrent en résonance, se répondent. Cela se produit parallèlement à une sorte de devoir de mémoire qui met à l'honneur l'auteur, ici Perrault, et ses intentions initiales.

1.Outils bibliographiques

1.1 Les ouvrages généraux

Robert Raymonde, *Contes parodiques et licencieux du XVIII^e siècle*, Paris, PUN, 1991.

Robert Raymonde, *Il était une fois les fées. Contes du XVII^e et XVIII^e siècle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, coll. « Litterature », 1991

1.2 Les dictionnaires

<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [en ligne]

2.Corpus

2.1Corpus d'étude

Perrault Charles « Le petit Chaperon Rouge » in *Contes illustrés par Doré*, Paris, Seuil, coll. « BNF », 2015.

2.2 Corpus élargi, les réécritures.

Grimm Jacob et Wilhelm, « Le Petit Chaperon Rouge », in *Le Petit Chaperon Rouge et autres contes*, Paris, Flammarion, coll. « GF Etonnants classiques », 2016.

Grumberg Jean-Claude, *Le Petit Chaperon Uf*, Paris, Flammarion, coll. « GF Etonnants classiques », 2015.

Pommerat Joël, *Le Petit Chaperon rouge*, Arles, Actes Sud, coll. « Babel collection livre de poche ».

Quino, *Les Gens sont méchants !*, Grenoble, Glénat, coll. « humour », 2008.

Vercey Claude, *Une affaire de Chaperon Rouge*, Véron, La Renarde Rouge, 2005

Edwards Todd, Edward Cory, Leech Tony, *La Véritable Histoire du Petit Chaperon-Rouge*, 2006.(film)

3.Etudes générales

3.1L'oeuvre de Perrault

Garat Anne-Marie, *Une faim de loup. Lecture du Petit Chaperon Rouge*, Arles, Actes sud, coll. « Babel », 2008.

Soriano Marc, *Les Contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard, 1976.

1. Etude sur le conte.

Bettelheim Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, traduit de l'anglais par Théo Carlier, Robert Laffont, Paris, coll. « Pocket », 1999.

Bricout Bernadette, *La Clé des contes*, Paris, Seuil, 2005.

Erny Pierre, *Sur les traces du Petit Chaperon Rouge, un itinéraire dans la forêt des contes*, Paris, L'Harmattan, coll. « Culture et cosmologie », 2003.

Jean Georges, *Le Pouvoir des contes*, Paris, Casterman, coll. « E3 », 1981.

Perrault Charles, « Préface » *in Contes*, Paris, Le livre de Poche, coll. « Classiques », 2006.

3.3 Etude pédagogique

Connan-Pintado Christiane, *Lire des contes détournés à l'école, à partir des contes de Perrault*, Paris, Hatier, coll. « Hatier pédagogie », 2010.

Annexes

Annexe I

Résumé des œuvres du corpus :

-*Le Petit Chaperon Uf*, Jean-Claude Grumberg

La pièce de théâtre *Le Petit Chaperon Uf* montre une adaptation moderne du *Petit Chaperon Rouge* à travers un regard historique. La petite fille, juive ici, se rend chez le tabatier qui cache sa grand-mère. Elle rencontre sur le chemin un loup caporal nazi qui cherche à les arrêter toutes les deux. La fin de la pièce révèle la supercherie théâtrale et les personnages sortent de la rôle afin de raconter la « vraie histoire », alliant les versions de Grimm et de Perrault, racontées tour à tour par le loup et la jeune fille.

-*La Véritable Histoire du Petit Chaperon-Rouge*, film d'Edwards Todd, Edward Cory, Leech Tony

Ce dessin animé met en scène une enquête policière tournant autour d'un vol de cookies, où la piste s'arrête chez mère-grand. On retrouve les personnages de l'histoire, la petite fille qui porte un chaperon rouge, le loup, la grand-mère, mais aussi un bûcheron allemand. Tous les quatre sont interrogés par l'inspecteur qui cherche à savoir qui est le voleur de cookies. Or, ce récit à quatre voix révèle, à force de détours, que le coupable n'est pas parmi eux bien qu'il soit présent dans chacune des histoires racontées. La trame initiale du conte sert de tremplin à la confection d'une nouvelle histoire.

-*Une affaire de Chaperon Rouge*, Claude Vercey, illustration Yves Barré

Ce livre court, n'abrite pas l'histoire du *Petit Chaperon rouge* et le narrateur annonce de prime abord : « L'affaire, dans les grandes lignes, bon ! ». Il s'agit ici d'un commentaire ironique et presque sarcastique de l'histoire. Au fil des chapitres, le narrateur, tour à tour, justifie, se moque, ou réécrit l'histoire en la dédramatisant. Loin d'une fin moralisatrice, il décrit la rencontre finale de deux amants, le loup et la petite fille, interprétation qu'il n'est pas le seule à défendre, mais ici, elle ne se cache plus du tout derrière une métaphore. Les illustrations accompagnent le récit. Les couleurs utilisées, le noir en majorité parsemé de rouge, témoignent de l'humour noir présent tout au long du texte, et de la légèreté également que s'accorde le narrateur.

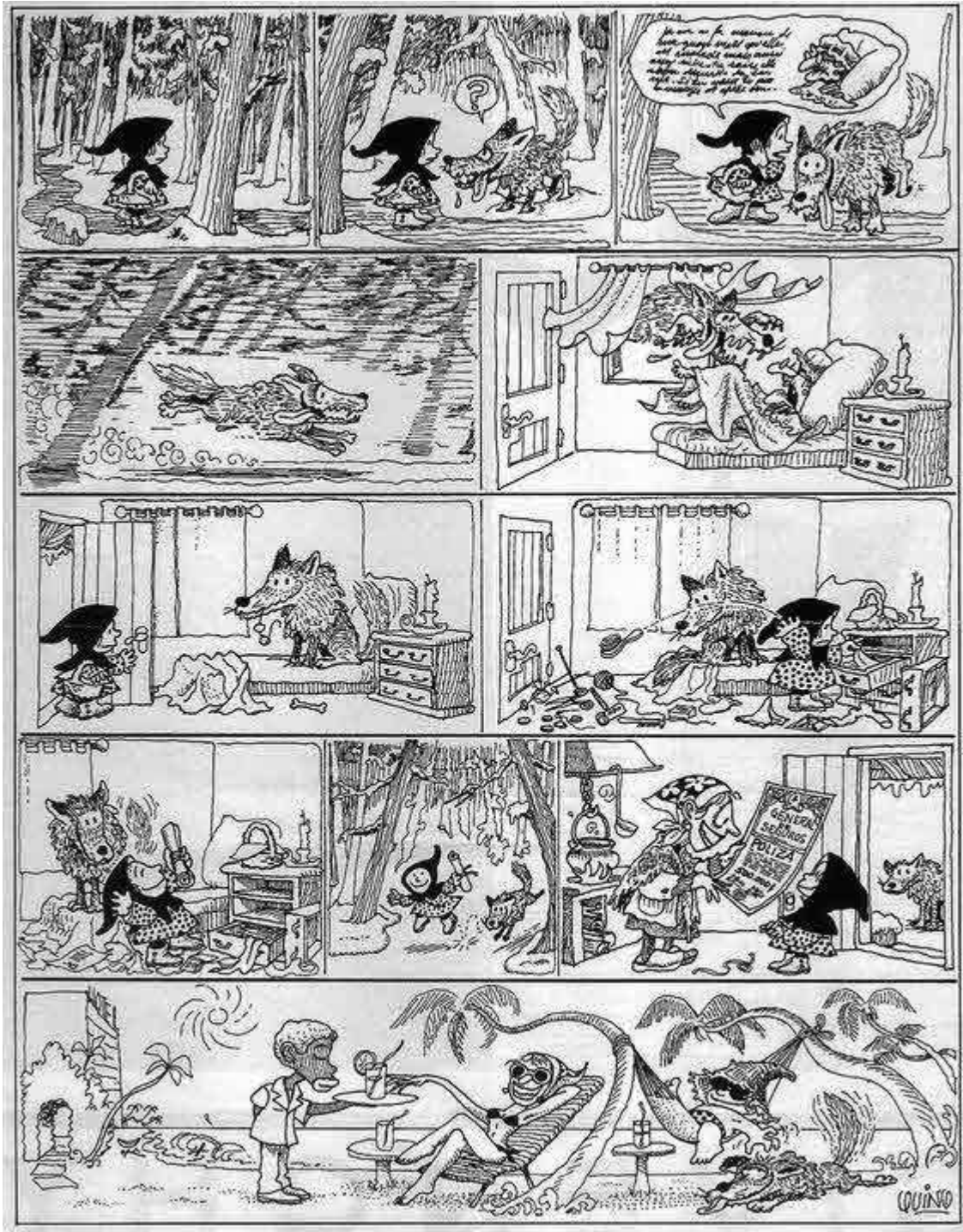
-*Le Petit Chaperon rouge*, Joël Pommerat

Cette pièce de théâtre tient compte du canevas du conte de Perrault. La petite fille part de chez sa mère pour aller rendre visite à sa grand-mère. Mais la rencontre avec le loup ne

se déroule pas sans une atmosphère candide et naïve. Bien au contraire, l'héroïne est courageuse et elle tient tête au loup. Les dialogues, entrecoupés de parcelles de récit narré par « l'homme qui raconte », auxquels assiste le spectateur ou lecteur, nous font croire que la petite fille s'en sortira indemne. L'auteur choisit le parti des Grimm en la sauvant du ventre du loup mais s'en départi aussi en laissant la vie sauve au loup. La leçon qui émerge le concerne davantage que la petite fille.

Annexe II

Bande-dessinée sans titre, extraite du recueil *Les Gens sont méchants !*, Dessinée par Pascal Quino.



Annexes III

Illustration de Gustave Doré pour le recueil *Contes* de Charles Perrault



Illustration de Gustave Doré pour le recueil *Contes de Charles Perrault*



Illustration de Gustave Doré pour le recueil *Contes de Charles Perrault*



Documents d'appui pour les élèves :

1)Le conte de fée, le schéma actanciel.

Une histoire se construit avec **des forces agissantes** : ce sont des personnages, des qualités, des défauts, des animaux, des objets qui ont un rôle à jouer dans l'histoire. Parmi les forces agissantes :

Il y a le **héros** : c'est celui qui doit résoudre le problème.

Il y a le **but** : c'est la mission que doit accomplir le héros.

Il y a le **destinateur** : c'est ce qui pousse le héros à agir (l'amour, le roi, ...)

il y a le **destinataire** : c'est la récompense espérée par le héros s'il accomplit le héros (la gloire, la richesse, le mariage avec la princesse...)

Il y a **les adjuvants**, ce sont ceux qui aident le héros ; ce sont les qualités du héros, mais aussi ses amis, des objets (une épée...) ou un animal (un cheval...)

il y a **les opposants** ; ce sont qui empêchent le héros d'accomplir sa mission ; ça peut être un défaut du héros (la curiosité, le vertige...), un personnage (un sorcier), un animal (un loup..)

:

2)Les valeurs du passé simple

Valeur essentielle :

Il s'utilise dans une narration au passé pour relater des actions achevées, qui ont un début et une fin, quelle que soit leur durée.

Exemple : Le voyageur marcha pendant plusieurs jours.

Valeurs particulières :

Le passé simple peut exprimer :

la brièveté (Soudain,)

la durée (.....cent ans.)

la répétition (..... plusieurs fois).

Dans tous les cas, l'action est présentée comme achevée.

3)Le schéma narratif

C'est le résumé..... d'une histoire.

1., c'est la première étape du schéma narratif ; elle plante le décor de l'histoire (où ça se passe, quand, qui est le héros).
2.c'est le problème qui dérange la situation initiale et qui oblige le héros à accomplir des épreuves.
3., c'est l'ensemble des actions qu'accomplit le héros pour trouver une solution au problème.
4. ou élément rééquilibrant, c'est la solution au problème.
5.c'est la fin de l'histoire, le héros a résolu le problème.