

# ELMO INTERNATIONAL

Nos lecteurs connaissent ELMO International, ses principes fondateurs, sa fonction, ses objectifs par divers articles parus dans nos précédents numéros (notamment **Internationaliser ELMO**, Claire DOQUET. A.L. n°34, juin 91, p.32 et le dossier du n°36, déc.91, pp.78-95 : **Maitrise des langues écrites, quelle nécessité, quels moyens**).

Les 3 textes qui suivent sont consacrés à ce dernier né des logiciels de l'AFL. Le premier de Michel PLEE et Hervé MOELO présente les objectifs et les projets d'un groupe de travail et de recherche sur les usages d'ELMO International ainsi que le compte-rendu du premier stage organisé à cette intention. Les 2 autres illustrent (celui de Claire DOQUET d'une manière générale et le dernier de Nadine PRADEAU par un exemple précis et pour le moins inattendu) les possibilités offertes par le logiciel. On le sait, ELMO International comprend - outre un module de 13 types d'exercices, un de jeux et un autre de production et d'impression de textes - des outils d'analyse de l'écrit. Ces trois articles montrent de manière différente quelles perspectives pédagogiques ouvrent, quel que soit l'âge des enfants et quelle que soit la langue abordée, des moyens automatiques d'analyse tels que les dictionnaires comparatifs ou la recherche des occurrences.

## À L'OUEST DU NOUVEAU

Du côté de Nantes, ces dernières années, l'A.F.L. intervenait surtout en matière de formation, dans le cadre du GPLI ou de démarches communales vers une politique lecture, dans des actions concertées avec la DASS, la DRAC, la Direction Jeunesse et Sports ou pour d'autres associations. Hormis les stages réalisés en collèges et qui correspondaient bien au mouvement de rénovation très intensif presque partout entrepris dans ce type d'Établissement, le partenariat de l'A.F.L. avec l'Éducation Nationale n'était pas très fructueux. Nos idées cheminaient certes à travers des personnes mais sans grand effet sur les institutions scolaires et sans reconnaissance explicite de l'A.F.L.

Une orientation différente s'amorce depuis un an en raison sans doute du travail réalisé par le Groupe local, même et surtout hors Éducation Nationale. En moins de trois mois des décisions ont été prises qui ouvrent des perspectives militantes nouvelles :

1. Une circulaire rectorale relative aux **Technologies Nouvelles et Élèves en difficultés** (Juillet 91) confie à l'A.F.L. la mission de sensibiliser les enseignants demandeurs à l'utilisation d'Elmo International. A charge pour les enseignants intéressés de construire des projets dans le cadre de leurs établissements et de demander à l'A.F.L. des stages pour leur formation et un suivi de leurs actions.

2. L'Inspecteur d'Académie de Loire Atlantique a confié à Guy FAUCON, IEN adjoint, la coordination des Écoles Élémentaires et notamment le suivi du Plan Lecture dans le département.

3. Le même Inspecteur m'a chargé d'une mission relative aux actions Lecture-Écriture, aux structures d'aide aux élèves en difficulté, à l'élaboration des projets d'Établissements dans les collèges du département.

À cette triple décision il faut ajouter le mandat donné par le C.A. de l'AFL (à l'issue du Congrès de Strasbourg) à trois militants de mettre en place un groupe de recherche sur Elmo International.

Il en résulte depuis la rentrée 91 un regain d'activités, des initiatives qui contrastent avec la morosité générale, de nature à intéresser les lecteurs des Actes de Lecture.

1. À ce jour 140 enseignants des 5 départements ont demandé une information sur Elmo International : 10 regroupements sont prévus. Afin de présenter à ces enseignants des textes de

référence avec le logiciel nous avons constitué un premier groupe de recherche composé de professeurs d'allemand, d'italien, d'espagnol, d'anglais, de français (y compris français langue étrangère). Celui-ci a travaillé pendant trois jours, en décembre au Collège La Neustrie. Il a produit 2 disquettes de textes qui seront remises gratuitement à tout enseignant demandeur. L'A.F.L. a assuré la formation. Ce groupe continue la recherche sur les possibilités et les limites du logiciel Elmo International.

2. Les vents étant favorables, le Groupe local met le cap sur une Université d'Été que nous aimerions tenir dans l'agglomération nantaise du 1er au 5 septembre 1992 sur le thème **De l'apprentissage à la maîtrise de la langue écrite : contributions des langues maternelles et étrangères**. Ce projet a été élaboré avec l'Inspection Académique et l'I.U.F.M. Il est parti du port avec toutes les bénédictions... et navigue actuellement en eaux ministérielles. S'il n'échoue pas... notre idée est de rassembler des instituteurs, des conseillers pédagogiques, des professeurs de langues européennes (y compris le français) de collèges et de lycées. Nous voudrions les aider à repérer les similitudes de démarche dans les apprentissages de diverses langues dès lors qu'on privilégie l'écrit et partant leur montrer l'intérêt et toutes les possibilités d'Elmo International .

Michel PLEE

# BOUGUENAI, ELMO INTERNATIONAL ET LES PROFESSEURS DE LANGUE

En décembre 1991, le stage de trois jours a réuni sept professeurs de langue (espagnol, italien, anglais, allemand, français langue étrangère) de lycée et de LEP qui ont travaillé sur Elmo International à partir de textes qu'ils utilisent en cours. Au delà de la simple manipulation du logiciel, l'objectif était la constitution d'une bibliothèque de textes dans chaque langue, et plus globalement une réflexion sur la question du rapport à l'écrit dans une matière où l'oral a longtemps dominé.

## 1. Faits

Après l'usage le plus évident de la fabrication des exercices à trous, les outils d'analyse ont montré la spécificité du logiciel. Le comptage a indiqué au grand étonnement des germanistes que la longueur moyenne des mots de leurs textes ne dépassait pas celle des autres langues. L'apparente longueur des mots allemands est largement contredite par la grande fréquence des mots courts. Allant contre toute idée reçue ce constat mettait les enseignants en état de découverte vis à vis de leurs propres textes.

Le dictionnaire regroupe des désinences révélatrices de fonctionnements précis de la langue : en anglais, la formation du prétérit ; en espagnol, la déclinaison d'une forme verbale ; en italien, le marquage du genre et de conjugaisons ; en français, le fonctionnement du genre, la formation de formes verbales et de substantifs ; en allemand, l'importance des cas est mise en évidence par la présence de six déclinaisons d'un article. La recherche d'occurrences a révélé d'autres principes de fonctionnement. Les élèves avec lesquels travaillent ces professeurs en sont à leur deuxième ou troisième année de langue. En leur fournissant ces outils pour aborder le texte, on leur fait considérer l'écrit comme un objet non seulement observable sous plusieurs angles, mais aussi démontable. Ce principe de déconstruction accepté et assimilé, un pas important est franchi quant à la conception de l'écrit, qu'il soit français ou non. L'artisan de ce démontage, c'est l'élève, qui se fait chirurgien en essayant de comprendre ce qui fait fonctionner ensemble ces éléments séparés - à la manière du personnage du film **Drôle d'endroit pour une rencontre** qui s'arrête subitement en pleine nuit sur une aire d'autoroute pour démonter entièrement le moteur de sa voiture : il ne veut plus continuer sans avoir compris comment "ça marche". Au hasard de ces quelques textes, un élève aurait déjà dans les mains les éléments pour aborder le cas en allemand, le passé en anglais, les articles en espagnol, les pronoms personnels en italien, la conjugaison d'un verbe du troisième groupe en français. Comment le texte gère-t-il concrètement ces fonctionnements ? À l'élève de chercher comment la langue assimile les mécanismes qui lui permettent de fonctionner.

## 2. Dits

Une fois ce second cap d'entrée dans la logique d'Elmo International franchi, quelques pistes se sont ouvertes. L'idée d'un dictionnaire des rimes une fois émise a aussitôt semblé évidente et urgente à appliquer. Il permettra de grouper tous les mots par leur terminaison - usage pertinent pour les langues à déclinaisons, et certainement dans d'autres cas (par exemple, pour une approche de texte à fonctionnement poétique).

En plus d'améliorations techniques - la rectification des listes de mot-outils, la nécessité de pouvoir traiter des textes longs... - des idées de séquences précises ont été proposées - par exemple un exercice de reconstitution en groupe avec un rétro-projecteur.

Les débats portèrent en outre sur la place de l'oral dans ces enseignements. Une explication

précise des positions de chacun a fait naître l' "accord sur le refus" de ne privilégier ni l'écrit ni l'oral, mais d'envisager pour chacun un enseignement spécifique. Les professeurs de langue sont sans doute d'accord sur cet équilibre à établir entre les deux. Qu'en est-il de l'idée d'une approche spécifique à chacun ?

### 3. Idées

Le rapport à l'écrit pose le problème de l'utilisation du texte. Quelques heures d'utilisation d'Elmo International donnèrent l'occasion d'éclaircir quelques points. Ces trois jours l'ont montré : le logiciel "restreint" le champ d'action de son utilisateur : il ne permet pas autre chose que de travailler **dans** le texte - non pas autour ou à côté. C'est un outil d'introspection au cœur du texte, et de la langue dans laquelle il est écrit. Cette obligation de partir d'une production écrite pour atteindre les fonctionnements grammaticaux qu'il véhicule, témoigne d'un a priori théorique important : la grammaire n'est pas une liste de règles extérieure à la langue mais un principe de fonctionnement qui lui est interne. Déconstruire un texte, c'est observer la façon dont la grammaire le fait fonctionner. Ce principe que le linguiste Jean GAGNEPAIN appelle la "formalisation incorporée" - la langue porte en elle-même l'explication de son fonctionnement - est en accord avec l'idée que l'apprentissage de l'écrit est un phénomène d'appropriation d'un mécanisme que chaque élève doit vivre pour pouvoir le pratiquer.

Dans cette optique, un des mérites d'Elmo International a été défini comme pouvant constituer une instance objective, une sorte de tiers observateur de l'écrit. C'est du texte - via le logiciel - que proviennent les outils qu'il fournit à l'utilisateur, auquel on impose un rôle d'observateur, de chercheur. Ce que permet Elmo International, c'est de prendre conscience de l'abstraction du fonctionnement de l'écrit : il a en lui-même ses règles - ce que le français exprime par le "ça" de "ça" marche.

Comment un tel apprentissage pourrait-il être différent selon les langues ? Il ne peut être qu'un processus unique indépendant des objets auxquels il s'applique - on ne peut concevoir qu'il faille concevoir un mode d'apprentissage en deçà des Pyrénées et un autre au-delà.

### 4. À venir

Sur la base de telles données, la recherche/action autour d'Elmo International doit permettre de révéler les analogies entre deux processus qui n'en font peut-être qu'un. L'instituteur ne serait-il pas aussi un enseignant de langue - le français - et non pas du langage dont l'enfant est capable en entrant à l'école ? C'est à partir de l'enseignement et de l'apprentissage du plurilinguisme, oral et écrit, que les comparaisons pourront être utiles : ont déjà proposé leur collaboration à des groupes de travail, des écoles internationales (sept heures d'anglais ou d'allemand par semaine), des instituteurs enseignant les langues (au Pays Basque des élèves de grande section bilingues, qui pratiquent le français plus à l'école que chez eux ; des enfants non-francophones auxquels on enseigne le FLE... ) des professeurs de collège et de lycée, des formateurs d'adultes...

Autour d'animateurs qui participeront à des bilans nationaux, tous les candidats seront réunis dans divers sites locaux.

Les conséquences qu'il faudra en tirer : l'introduction des langues vivantes - et pas seulement de l'anglais - à l'école primaire est à généraliser. L'indicateur de tendances de l'Institut Romand de Documentation Pédagogique (J.A. TSCHOUMY. Neuchâtel, 1991) montre la nette tendance européenne à l'ouverture au multilinguisme - semble-t-il par le biais des langues de proximité : - certaines communautés enseignent quatre langues avant quinze ans (Andorre - Espagne : Galice, Catalogne, Pays Basque - France : corse, breton, alsacien, occitan, langue d'oc - Suisse : Grisons).

- on observe *"un choix très net des États pour un enseignement/apprentissage précoce de la première langue vivante soit à l'école primaire, très souvent en même temps que la langue*

*maternelle (à six ans), ou un peu plus tard (à huit ans), et même très souvent en enseignement préscolaire (à trois, quatre ou cinq ans)".*

Lier les enseignements entre eux - oral, écrit, en langues étrangères et française -, ce sera aussi une des tâches de cette recherche que les trois jours organisés et animés par le groupe local de Nantes ont inaugurée.

Hervé MOELO

# LE DICTIONNAIRE COMPARÉ

## QUELQUES EXEMPLES D'UTILISATION

Le dictionnaire comparé, que nous avons mis au point en en prévoyant un intérêt général de comparaison du vocabulaire de deux ensembles de textes, s'avère d'un usage tout à fait intéressant dès que l'on part d'un projet spécifique. Les exemples donnés ici sont le fruit du hasard des textes entrés en vue de démonstration, en français ou en langue étrangère. Ils ouvrent des pistes que nous espérons fructueuses au moment de leur réinvestissement dans les pratiques.

### - Isoler les mots nouveaux

Cet usage est déjà préconisé dans le guide du logiciel. Il s'agit de constituer un dictionnaire comparé entre le groupe de tous les textes déjà étudiés dans l'année (A) et le texte nouvellement rencontré (B). Dans la colonne de droite apparaissent tous les mots appartenant au texte nouveau et ne se trouvant pas dans les autres.

### - Repérer un champ sémantique

Nous avons comparé : d'une part, une dizaine de textes courts au vocabulaire courant tirés de la littérature pour les 5-8 ans ; d'autre part, un documentaire également destiné aux 5-8 ans consacré à une séance chez le dentiste. Dans le dictionnaire comparé par fréquence, les premiers mots n'appartenant qu'au documentaire sont : dents, dentiste, assistante, cariée, roulette, plombage, etc.

### - Travailler sur les temps

En comparant un ensemble de textes au présent avec un ensemble de textes au passé dans un dictionnaire alphabétique, on obtient par exemple dans la colonne de gauche : *lis, lit, lisons* dans la colonne de droite : **lisais, lisaient, lu, lurent**. De la même façon, on trouvera des oppositions d'adverbes (*aujourd'hui / autrefois...*).

### - En langue étrangère

Dans le cas de langues relativement proches, la comparaison de textes dans les deux langues s'avère très riche. Nous avons comparé une nouvelle de BORGES (**Dialogo sobre un dialogo**) avec sa traduction française. Un certain nombre de mots se trouvent dans la colonne centrale, c'est-à-dire qu'ils sont présents à la fois dans le texte espagnol et dans le texte français. Il s'agit évidemment des noms propres, mais aussi de mots-outils comme **y** ou **en**, homographes dont l'emploi et la signification diffèrent totalement d'une langue à l'autre. De plus, le dictionnaire alphabétique fait apparaître les mots ayant des racines communes (*acordeón / accordéon*).

Cette utilisation devrait contribuer à faciliter le passage d'une langue à l'autre. Le problème des "faux-amis" ne peut se traiter en tentant d'oublier la langue maternelle pour considérer le sens donné au mot dans la langue seconde : il faut une bonne pratique pour ne pas penser au français *grosse* lorsqu'on prononce l'allemand *große* ; ces deux mots, toujours homophones et strictement homographes lorsqu'ils s'écrivent en majuscules, ont de plus un emploi similaire puisque *große* signifie grand. L'observation de cette similitude et son explicitation nous semblent plus fructueuses que son ignorance volontaire.

### - Des prolongements

Si le dictionnaire comparé est en lui-même un outil d'observation des textes, il prend une autre dimension lorsqu'on lui adjoint une recherche *d'occurrences* des mots repérés afin de les recontextualiser et éventuellement de fabriquer à partir de là un ou plusieurs exercices. L'option *Faire une liste* proposée dans le dictionnaire permet d'isoler automatiquement tous les mots d'une colonne (par exemple : les mots nouveaux) et d'en rechercher les occurrences par la suite. Le dictionnaire comparé devient ainsi le point de départ de la systématisation.

Claire DOQUET

# LITTÉRATURE COMPARÉE OU ÉTUDE COMPARATIVE

Dans le cadre du suivi des classes-lecture d'Escaudœuvres, nous avons été amenés à travailler sur le conte : la ville organisant un festival du conte nous a demandé de collaborer avec les écoles à sa préparation. Que faire qui ne soit pas la traditionnelle écriture d'un conte à laquelle n'échappe aucun festival du conte ? Puisque les contes traditionnels sont convoités par de nombreux éditeurs, nous avons décidé de nous y intéresser. Observer les différentes versions d'un même conte fut donc notre orientation.

Nous choisissons un grand classique qui n'a perdu ni de sa fraîcheur ni de sa couleur malgré son âge, mais qui a souvent été "retouché": **Le Petit Chaperon Rouge**.

Les versions du Petit Chaperon Rouge tombent comme les pains du Seigneur. Au total, près de 25 versions recueillies par les enfants, les enseignants, la bibliothécaire et nous-mêmes.

Un groupe d'enfants et d'adultes se constitue en groupe de recherche chargé d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

- Quels changements interviennent d'une version à l'autre ?
- Est-ce que ces changements modifient les rapports que le texte entretient avec ses lecteurs ?

## PRÉCAUTIONS ET PRÉCISIONS

S'agissant de contes, nous voulions éviter d'aborder les questions d'interprétation, suivre en quelque sorte les conseils que Bruno BETTELHEIM donne dans **Psychanalyse des contes de fées** : *"Les contes de fées enrichissent la vie de l'enfant et lui donnent une qualité d'enchantement uniquement parce qu'il ne sait pas très bien comment ces contes ont pu exercer sur lui leur charme."*

Le "jeu" allait être serré puisque nous voulions faire passer ces contes d'objets de consommation à objets d'étude. Or, pour que cette étude enrichisse les enfants, âgés de 9 et 10 ans, il fallait que nous trouvions les moyens de les aider à dépasser une lecture de surface : *"Là, le loup est tué, mais là, la grand-mère, elle meurt à la fin". "Cette version est plus longue parce que le Petit Chaperon rouge passe plus de temps dans la forêt". "Cette version est plus amusante que celle-là. J'aime mieux celle-là."*

Mais comment se projeter au delà des apparences ? Comment expliquer les impressions que laisse une lecture ? Une seule piste : passer au peigne fin les éléments des textes, regarder ceux-ci à la loupe, point par point ; entrer dans leurs rouages secrets, et apprendre à lire entre les lignes, ou par dessus les lignes.

ELMO international nous offrait cette possibilité grâce aux nombreux dictionnaires qu'il permet d'établir.

## MOTS POUR MOTS

Pour obtenir un dictionnaire, il suffit de taper le texte dans la "bibliothèque" d'ELMO International ou de l'y importer s'il a été tapé sur un autre traitement de texte. Avec l'option *Dictionnaire*, le logiciel classe les mots par fréquence, par ordre alphabétique, par longueur. Il peut établir des dictionnaires comparatifs, si on lui demande de fusionner plusieurs textes. Peut commencer alors un travail d'analyse sur les différences de vocabulaire, facilement observables à la lecture du dictionnaire imprimé, ou à la lecture des listes de mots qu'il est possible de sélectionner, grâce à l'option *Faire une liste*, d'enregistrer et d'imprimer. Nous choisissons quatre versions parmi les vingt-cinq :

- le conte de PERRAULT,



- celui de GRIMM,
- une adaptation de GRIMM vendue avec cassette en kiosque par les Éditions Fabbri,
- la parodie de Tony ROSS, publiée chez Gallimard.

Les quatre ont pour titre **Le Petit Chaperon Rouge**.

### Comparaison des versions de GRIMM et de ROSS

Nous fabriquons et imprimons le dictionnaire comparé des deux textes en choisissant d'ordonner les mots par fréquence. Imprimé, ce dictionnaire fait apparaître :

- les mots qui n'appartiennent qu'au texte de GRIMM
- les mots communs aux deux textes en notant la quantité de fois où ils apparaissent dans chacun
- les mots qui n'appartiennent qu'au texte de ROSS.

Nous nous intéressons aux mots qui n'apparaissent que dans le conte de Tony ROSS. Sur notre demande, le logiciel les a sauvegardés et imprimés. Notre attention est retenue par des mots comme :

tarte	dame	lumière
bière	dimanche	projectiles
bottes	sonna	télévision
parents	bombarder	feuilleton
chocolats	cigarette	végétarien
cabas	guirlandes	vélo

Pas de doute, Tony ROSS a voulu mettre **Le Petit Chaperon Rouge** au goût du jour. Dans cette fin de XX<sup>ème</sup> siècle, la tarte et la bière font plus mode, les bottes et la cigarette aussi. La sonnette a remplacé le loquet, la télévision s'est installée chez la grand-mère. Le Petit Chaperon Rouge se déplace à vélo. Tony ROSS a donc voulu ancrer son texte dans notre époque. Le décalage – qui existe aussi dans le langage : "*bombarder des projectiles, la vieille dame*" (vieille femme chez GRIMM) - produit un effet humoristique.

Cette analyse du vocabulaire oblige à formaliser des différences à côté desquelles les jeunes lecteurs étaient sans doute passés.

L'interrogation des textes se précise

Le mot "*sage*" est employé deux fois chez GRIMM, aucune fois chez ROSS. Cette différence pose question et seul un retour au contexte peut nous éclairer. Rien de plus simple. Avec la fonction *Occurrence*, nous cherchons et imprimons les phrases où est employé ce mot :

Vas-y tout de suite, avant qu'il fasse trop chaud ;  
et sois bien sage en chemin et ne saute pas à  
droite ou à gauche pour aller tomber et me casser  
la bouteille de grand-mère, qui n'aurait plus rien.

- Je serai sage et je ferai tout pour le mieux,  
promit le Petit Chaperon Rouge à sa mère, avant  
de lui dire au revoir et de partir

Il s'agit donc des recommandations de la mère : ne fait-on aucune recommandation au Petit Chaperon Rouge de ROSS ? En retournant au texte, on constate qu'elles ne sont pas du même ordre : "*Va, cours, vole, droit chez ta grand-mère!*" Comparées à celles de GRIMM, elles sont lapidaires. Le danger y est à peine suggéré, on ne l'y voit peut-être d'ailleurs que parce qu'on connaît la suite de la mésaventure. Enfin la mère chez ROSS ne s'inquiète ni des bêtises que sa fille pourrait faire, ni de l'impolitesse qu'elle pourrait témoigner à sa grand-mère.

Quatre mots similaires, côte à côte demandent qu'on aille voir de plus près :

*cuire cuisants cuisson cuite* .

N°	MOT	@	(A)	A+	A'B	B+	(B)
389	crièrent	1					1
390	croque	1					1
391	croquer	1					1
392	cuire	1	1				
393	cuisants	1					1
394	cuisson	1	1				
395	cuite	1	1				
396	cultive	1					1
397	danser	1	1				
398	De	1	1				

*Cuire, cuisson, cuite* ne sont utilisés que chez GRIMM ; *cuisants* ne figure que chez ROSS. Ils appartiennent à la même famille : comment chaque auteur les emploie ? La recherche des occurrences indique que *cuire* est utilisé pour les saucisses que la grand-mère a fait cuire, *cuite* est utilisé à propos de la tarte préparée par la mère. Le parallèle des deux autres est plus instructif :

Le loup quitta le pays où il avait de trop **cuisants** souvenirs.

- Prends le seau, mon enfant, dit-elle au petit Chaperon Rouge ; j'ai fait cuire des saucisses hier, et tu vas porter l'eau de **cuisson** dans la grande auge de pierre qui est devant l'entrée de la maison.

Il ne fait aucun doute que Tony ROSS a voulu avec ses "*souvenirs cuisants*", faire un clin d'œil à "*l'eau de cuisson*" que le Petit Chaperon Rouge de GRIMM prépare pour régler au loup son dernier compte ! Subtilité qui avait échappé à la première lecture...

Deux autres mots fortuitement l'un au-dessous de l'autre, vont nous réserver le même type de surprise :

N°	MOT	@	(A)	A+	A'B	B+	(B)
453	étonné	1					1
454	eue	1	1				
455	faible	1	1				
456	faim	1					1
457	faisais	1	1				
458	fameuse	1					1
459	fameux	1	1				
460	fardeau	1					1
461	fasse	1	1				
462	femme	1	1				

La recherche par occurrence renvoie aux phrases suivantes.

"Plus tard, disait-il, tu seras une fameuse bucheronne !"  
 Fort de ce renseignement, le loup pensa :  
 "un fameux régal, cette mignonne et tendre jeunesse !"

Ce parallèle ne manque pas de saveur ! Le mot fameux possède deux sens. GRIMM l'utilise dans son sens propre : le loup espère se régaler de sa proie. ROSS n'écrit-il le mot fameux que dans son sens figuré ? Le doute est en nous, nous raisonnons : le père ne peut décentement pas penser au festin que sa fille va procurer au loup ! Le père peut-être pas, mais l'auteur : certainement !

Le groupe possède maintenant des éléments qui lui permettent de tirer des conclusions, de cerner un peu mieux les intentions des auteurs. Tony ROSS a voulu faire une autre version du **Petit Chaperon Rouge** :

- il se place à notre époque,
- ses personnages n'ont pas le même profil que dans la version classique,
- son texte fait référence à l'original, mais il ne se calque pas sur lui, il le détourne.

Tony ROSS joue franchement sur les différences. Dès le début il est question du père bûcheron et pour la fin, il nous concocte un loup végétarien ! Les enfants viennent de définir ce qu'était une parodie.

La comparaison de GRIMM et de l'adaptation allait nous conduire vers de toutes autres découvertes.

Comparaison des versions de GRIMM et de l'adaptation

Riches maintenant d'une expérience, nous parcourons la liste des mots ne figurant que dans l'adaptation, en nous demandant si ce texte a subi, comme le précédent, une mise à jour. Nous y cueillons quelques mots qui n'étaient pas présents chez GRIMM :

<i>maman (9 fois)</i>	<i>cape</i>	<i>parents</i>
<i>tarte</i>	<i>capuchon</i>	<i>esclaffe</i>
<i>lunettes</i>	<i>clé</i>	<i>grimace</i>

Difficile de parler d'actualisation : *cape* et *capuchon* sont plutôt là pour nous expliquer *chaperon*, les autres mots de la liste remplacent le vocabulaire du conte traditionnel par un vocabulaire plus familier aujourd'hui. Un coup d'œil sur le dictionnaire des fréquences nous montre que *maman* est employé 9 fois dans l'adaptation. Le rôle de la mère y est-il plus important que chez GRIMM ? Notre relevé signale aussi la présence d'un grand nombre d'onomatopées : *Ah, beurk, boum, ha (sic), ho (sic), hop, miam, Oh*, qui rappellent le langage des bandes dessinées. Surprenant dans un conte...

Nous remarquons aussi que de nombreux animaux sont venus peupler le conte : "*des cochons, des écureuils, des libellules, des papillons, un chien*". En retournant au texte, nous voyons le rôle qu'ils jouent : ils incitent le Petit Chaperon Rouge à obéir aux recommandations de sa mère. Dans la version classique, le Petit Chaperon Rouge est seul avec sa conscience et le danger qu'incarne le loup. Pour décider de rester sur le chemin ou de flâner dans les bois, personne n'intervient dans la décision qu'il prend. Cette situation est beaucoup plus proche de la réalité et conforme à la fonction initiatique que doit jouer le conte. Cependant, ce point dérange plus les adultes que les enfants qui ont largement reçu l'influence de Walt DISNEY et ne peuvent se référer à la "psychanalyse des contes de fée". Loin de nous l'intention de leur faire porter un jugement de valeur. Nous nous contentons de mettre en relation deux éléments et d'ouvrir une discussion sans y apporter notre réponse, ou celle de Bruno BETTELHEIM.

Nous sentons que la comparaison des deux textes est, cette fois, serrée. Les enfants touchent du doigt des différences relatives à l'écriture. Les divergences liées au sens n'apparaissent pas aussi clairement qu'avec Tony ROSS.

Nous sommes étonnés de voir, dans la liste des mots n'appartenant qu'à l'adaptation, des verbes comme *répondre, arriver, avaler, continuer, passer, pouvoir, voir...* dont il est impossible qu'ils ne figurent pas aussi chez GRIMM. Nous vérifions et réalisons que ce qui a changé, c'est le temps de ces verbes. Dans l'adaptation, ils sont au présent ; dans le texte de GRIMM, ils sont à l'imparfait et au passé simple. Une relecture de l'adaptation confirme qu'à la page 5, au moment où le Petit Chaperon Rouge entre dans la forêt, le passé simple et l'imparfait disparaissent, le présent s'impose. On se demande alors pourquoi les Éditions Fabbri ont pris cette décision. Veulent-elles simplifier ? Pourtant, les enfants comprennent les contes écrits au passé simple ! Difficile de trouver une explication plausible. L'interrogation reste présente dans les esprits lorsque nous poursuivons nos recherches.

Un autre élément retient notre attention : le grand nombre d'adjectifs supplémentaires. Trente-six au total, non inclus ceux qui existent aussi dans la version de GRIMM. La longueur de l'adaptation est-elle à l'origine de cette augmentation ?

La fonction *Comptage* offre des données objectives :

GRIMM.TXT	
Nombre de mots	1631
Nombre de phrases	81
Nombre de paragraphes	46
Nombre de mots par phrase	20.1
Longueur moyenne des mots	3.96
ADAPTAT.TXT	
Nombre de mots	1706
Nombre de phrases	141
Nombre de paragraphes	75
Nombre de mots par phrase	12.0
Longueur moyenne des mots	4.00

La différence mathématique entre les deux textes est de 75 mots supplémentaires pour l'adaptation. L'écart est faible, ce qui montre bien que proportionnellement l'emploi des adjectifs est plus fréquent. Nous savons que les adjectifs, en apportant des précisions, réduisent la liberté d'interprétation du lecteur. Afin que les enfants appréhendent cette fonction des adjectifs, nous leur proposons de faire des tris. Ils en imaginent plusieurs.

Ils séparent ceux qui se rapportent à un personnage de ceux qui se rapportent à un objet. Les premiers sont nettement plus importants : ils qualifient le loup et le Petit Chaperon Rouge.

Ils distinguent ensuite ceux qui ont trait au physique, ceux qui ont trait au moral. On constate alors que les adjectifs de type subjectif, affectif sont prépondérants. Il est clair qu'ils introduisent un jugement de valeur de l'auteur. Une nouvelle piste s'ouvre : comparer l'utilisation des adjectifs dans les quatre versions pour les trois principaux personnages.

COMPARAISON DE L'UTILISATION DES ADJECTIFS DANS 4 VERSIONS Pour le loup			
PERRAULT	GRIMM	ADAPTAT.	ROSS
méchant	malin	malin	perfidé
doux	méchante (bête)	gentil	végétarien
douceux		grand	énorme (chien)
		poli	
		flatteur	
		aimable	
		pas (étranger)	
		gourmand	
		vilain	
		méchant	
		effrayant	
		étourdi	
		sincère	

Impossible d'échapper au tempérament du loup dans l'adaptation : le nombre impressionnant

d'adjectifs pose question. Pourquoi en avoir mis autant ? Nous font-ils découvrir quelque chose que nous ne comprenions pas dans les autres textes ? Non. Dans ce cas, pourquoi l'auteur a-t-il provoqué cette inflation ? Le paradoxe n'est pas facile à démêler, mais la supercherie des Éditions Fabbri commence à être démasquée : il devient de plus en plus clair qu'on y sous-estime la capacité des enfants à comprendre, à interpréter, à se faire leur propre idée. Les données du comptage coïncident d'ailleurs avec nos hypothèses : le nombre de phrases est passé de 81 chez GRIMM à 141, le nombre de mots par phrase de 20,1 chez GRIMM à 12,0.

Notre classement des adjectifs fait également ressortir des différences d'ordre qualitatif : pourquoi nous dit-on dans l'adaptation, et uniquement là, que le Petit Chaperon Rouge est "*obéissant, insouciant, imprudent, affolé*" ?... C'est dans le conte de PERRAULT que les adjectifs sont les plus rares, la précision du texte n'en souffre pourtant pas. Les adultes mettent en relation cette concision avec les remarques que Marc SORIANO fait sur la grande qualité d'écriture de PERRAULT.

Le groupe voudrait maintenant comprendre ce qui a motivé les Éditions Fabbri à réécrire le conte de GRIMM.

Pourquoi ne pas avoir mis en cassette l'original ? Peut-être parce que l'auteur, dont le nom reste inconnu, a voulu réserver une fin heureuse au loup. Il devient le chien de garde de la grand-mère. Une nouvelle contradiction apparaît. Si on a voulu simplifier, c'est qu'on s'adresse à de jeunes enfants, or les petits risquent bien d'être effrayés par l'idée qu'un loup peut se cacher derrière les chiens de garde.

Cette recherche des mobiles conduit maintenant à pousser l'enquête du côté du monde de l'édition...

Il n'est pas question de livrer ici l'ensemble de nos explorations. D'autres croisements furent faits entre le conte de GRIMM, l'adaptation, la parodie et le conte de PERRAULT ; entre l'adaptation et la parodie. Nous avons sélectionné ce qui nous paraissait le plus pertinent, le mieux à même de montrer les possibilités insoupçonnées offertes par ELMO International. Elles dépassent largement le cadre de l'apprentissage de la lecture et ouvrent les perspectives d'une lecture savante de la littérature pour les plus grands.

On aura compris que le mode d'interrogation des textes proposé par ELMO International, fait entrer les enfants dans les coulisses de l'écriture. Une lecture ou des lectures linéaires n'auraient jamais permis de fouiller aussi loin. Les observations successives des dictionnaires et des listes de mots fabriquées à partir des dictionnaires ont guidé les enfants dans des lectures partielles avec l'intention d'élucider un point précis. Enfants et adultes ont élaboré progressivement des savoirs : ensemble ils ont découvert. Les mots empilés, arrachés à leur contexte, les ont obligés à lire les versions autrement, à situer les textes dans le contexte plus vaste de leur création, des intentions de leurs auteurs ou des éditeurs.

N'est-ce pas là une manière de "*faire une autre lecture des écrits existants*" ?

Nadine PRADEAU

#### Bibliographie :

*Psychanalyse des contes de fées* Bruno BETTELHEIM, Éd. Robert Laffont, Coll. Pluriel  
*Les contes de PERRAULT* Marc SORIANO, Éd. Gallimard, CoII.Tel.