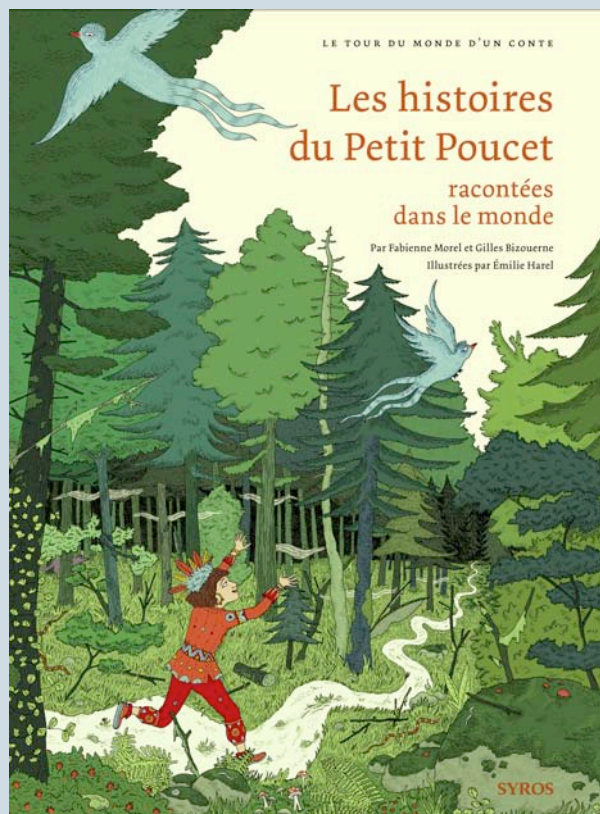


Les histoires du Petit Poucet racontées dans le monde

Collection «Le tour du monde d'un conte»

Propositions d'activités pour
le cycle des apprentissages
Cycle 2 (Grande Section – CP – CE1)

 **SYROS**
Éditeur Jeunesse



Les propositions d'activités qui suivent sont fondées sur le socle commun de connaissances et de compétences établi par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Elles se réfèrent, en particulier, aux compétences relatives à la maîtrise de la langue et à la culture humaniste. Les programmes¹ insistent sur la nécessité d'associer « la construction progressive de la maîtrise du langage et de la langue française à l'acquisition des multiples facettes d'une culture: littéraire, historique et géographique, scientifique et technique, corporelle et artistique. »

Comme l'intérêt de la collection «Le tour du monde d'un conte» est de fédérer différentes cultures autour d'un même thème exposé sous la forme du conte, les activités ne veilleront pas seulement à une exploitation traditionnelle du conte à l'école, mais elles s'attacheront aussi à comparer plusieurs versions pour en dégager les originalités culturelles et enrichir les connaissances des élèves.

La lecture des différents contes contribue de manière efficace à établir des liens interdisciplinaires entre les domaines d'apprentissage ; en particulier la maîtrise du langage, la découverte du monde, l'éducation musicale, l'EPS, les arts visuels et le «vivre ensemble». Nous avons ainsi choisi d'articuler autour des domaines d'apprentissage les activités que nous proposons. À chaque fois :

- Les puces carrées indiquent des citations des Instructions Officielles: ■
- Les puces fléchées signalent les activités qui s'y rapportent: ⇨

Toutes ces activités autour des contes peuvent s'intégrer à des séquences se déroulant tout au long de l'année. Elles sont destinées à nourrir un projet de classe autour de la lecture.

1) Maîtrise de la langue

- La place faite à l'ouverture culturelle demeure déterminante.
- Les enseignants sont invités à poursuivre à l'oral le travail engagé dans le champ de la littérature de jeunesse.
- **Faciliter la compréhension des textes narratifs en situation d'écoute et de «reformulations» alternées.** La découverte d'albums ou d'histoires illustrées progressivement plus longs et plus complexes demeure à l'école élémentaire un moyen de travailler la compréhension des textes narratifs entendus où alternent la lecture par l'enseignant, la reformulation de l'histoire par un ou plusieurs élèves, dans leurs propres mots, le dialogue sur les difficultés, une nouvelle lecture, de nouvelles formulations par les élèves (sous la forme d'une dictée à l'adulte, par exemple).
- **Comprendre des textes littéraires.** Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant. Les élèves tentent ensuite de reformuler dans leurs propres mots le texte entendu.

■ **Mise en mots.** Au cycle des apprentissages fondamentaux, la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires.

⇒ Dans un premier temps, le maître lit le conte qu'il a choisi à haute voix, dans son intégralité. Les élèves le restituent oralement en utilisant les temps de l'oralité que sont le présent et le passé composé. Ce sont d'ailleurs les temps utilisés par les rédacteurs des contes, qui sont eux-mêmes des conteurs professionnels, habitués à raconter en public. Au contraire, la version de Perrault, qui est une œuvre écrite, est rédigée au passé simple. Au cycle 2, les élèves sont encore trop jeunes pour opérer le distinguo ; on se contentera d'une imprégnation par la simple lecture. Insister auprès des élèves pour qu'ils utilisent les connecteurs qui organisent la narration (alors, puis, ensuite, après, etc.).

⇒ Pour chaque conte travaillé, garder une trace de sa structure en la conservant sur un « paper board », de manière à pouvoir la consulter collectivement, ainsi que pour la comparer avec les autres contes. On pourra se référer au tableau comparatif des contes donné en pièce jointe sur le site www.syros.fr, qui récapitule de façon très détaillée les situations et événements qui structurent les différents récits. Cette comparaison permet notamment de remarquer que si les contes présentent des situations initiales très proches (difficultés à trouver de la nourriture), ils varient beaucoup dans leur dénouement. Par ailleurs, certaines particularités pourront être mises en évidence. Ainsi, dans *La maisonnette d'ogres*, ce sont les enfants qui se perdent tout seuls ; dans *Jack et le cannibale*, les parents sont en quelque sorte les victimes de leurs enfants gros mangeurs... Cette trace constitue également un outil précieux pour écrire un nouveau conte.

⇒ On peut évaluer la maîtrise que les élèves ont de la structure d'un conte, ainsi que leur bonne compréhension, en proposant une lecture puzzle : à partir d'éléments mélangés de l'histoire, il s'agit pour l'élève de retrouver la cohérence du récit.

Exemple : *Les enfants chassés*. On donne aux élèves une liste de sept épisodes de l'histoire, avec pour consigne de les replacer dans l'ordre. (Proposition : Le père et ses deux enfants voyagent heureux dans leur roulotte. – Les enfants s'emparent des objets magiques. – Le père épouse une mauvaise femme. – Le garçon guérit le roi. – Les oiseaux mangent les grains de millet. – Le filet de cendre conduit les enfants. – Les enfants sont hébergés par la sœur du dragon.)

Cette activité peut se concevoir dans le cadre d'une organisation groupale où les élèves les plus experts, par leurs explications et leurs remémorations, aident leurs camarades pour une meilleure compréhension. On peut aussi proposer cette tâche comme une évaluation individuelle, afin de connaître plus finement le niveau de maîtrise de chacun des élèves.

⇒ Pour chaque lecture, lister les moyens astucieux de retrouver son chemin. Ceux qui s'avèrent efficaces (le filet de cendre, le peloton de laine, les pois chiches, les petits cailloux blancs). Ceux qui sont inefficaces (le sac de grains, les grains de sel, les grains de millet, le pain). Demander aux élèves d'inventer de nouvelles astuces selon le même principe. Leur demander aussi de prévoir le niveau d'efficacité de leurs propositions. Au besoin, les tester *in situ*.

On pourra élargir cette recherche à un travail sur le labyrinthe. Évoquer Dédale, son fils Icare, et leur façon particulière d'échapper au labyrinthe qu'ils ont construit ; ainsi qu'Ariane qui sauve Thésée grâce à son fil. Rappeler encore le subterfuge qui permet à Ulysse de sortir de la grotte de Polyphème ou comment Alice sort de la pièce où elle est enfermée en buvant le liquide de la fiole magique. Dans le cadre d'une activité d'écriture, proposer aux élèves d'inventer des situations d'enfermement et les solutions pour s'en sortir. On peut rendre l'activité plus riche et plus ludique en organisant les recherches par groupes.

⇒ Lister les objets magiques et leurs propriétés.

Le miroir <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Voir ce qu'on veut
Le châle <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Voyager où on veut
L'eau de la bouteille bleue <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Être immortel
Les deux oranges <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Guérir
Le bâton en or <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Traverser le lac
La cloche magique <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Prévenir d'un danger

Convoquer la culture individuelle de chaque élève en demandant de poursuivre la liste avec les objets magiques d'autres contes (le peigne dans *Baba Yaga*, le miroir dans *Blanche Neige*, l'anneau d'invisibilité dans *Le seigneur des anneaux*, etc.)

Inventer de nouveaux objets magiques. Énoncer leurs propriétés.

⇒ Établir la liste des personnages de chaque conte, et le rôle de chacun (héros, adjutant, malfaisant). On amènera les élèves à envisager que les personnages des contes incarnent des stéréotypes symboliques. Ils sont tantôt positifs (la marraine dans *Rose-des-Bois*, le corbeau dans *Le Magu*, la vieille femme pleine de sagesse dans *Jack et le cannibale*...), tantôt négatifs (le dragon dans *Les enfants chassés*, l'ogre dans *La maisonnette d'ogres au toit de saucisson* et *Le petit Poucet*, le cannibale dans *Jack et le cannibale*...).

Noter la particularité de *Jack et le cannibale*, conte dans lequel c'est l'antagonisme entre les deux héros initiaux qui crée le préjudice ; évoquer à cette occasion le conte biblique qui met en scène Caïn et Abel.

⇒ *Le petit Poucet*, et les contes qui s'y réfèrent, reposent en partie sur la thématique de la disette, du manque de nourriture. A contrario, l'abondance et les repas plantureux sont régulièrement évoqués : « Les armoires de la maison étaient pleines de nourriture. » dans *Rose-des-Bois* (p. 46) ; « Ensuite, les enfants sont allés dans le château entouré du verger. Il y avait ce qu'il fallait pour manger, de la place pour s'installer. » dans *Le Magu* (p. 57) ; « Alors, la femme a servi plu-

sieurs repas à la suite, avec une multitude de fruits, de viandes, de poissons. Les plats défilaient sans jamais rassasier leur appétit!» dans *Jack et le cannibale* (p. 66) ; «voilà un veau, deux moutons et la moitié d'un cochon!» dans *Le petit Poucet* (p. 84). Demander aux élèves à quelles occasions ils ont participé à des festins (fêtes familiales), proposer d'autres références littéraires autour de la nourriture (*Gargantua, La soupe au caillou*, les festins à la fin des bandes dessinées d'Astérix et Obélix, *Miam* de Christian Roux...).

Rechercher et inventer des menus pantagruéliques, des festins de sorcières, des repas d'ogres...

⇒ **À ce propos, la thématique de l'ogre est bien sûr incontournable.** Comparer les différentes représentations de l'ogre dans *Les histoires du Petit Poucet*, aussi bien dans le texte que dans l'illustration. Il est un géant dans *La maisonnette d'ogres au toit de saucisson*, *Jack et le cannibale* et *Le petit Poucet*. Il est assimilé à un sorcier dans *Le Magu*. C'est un dragon dans *Les enfants chassés*. La constante demeure le thème de la dévoration, qui est figuré dans les illustrations par des dentitions particulièrement redoutables.

Se référer aux sources de la littérature: le géant Polyphème qui dévore les compagnons d'Ulysse, Saturne qui engloutit ses propres enfants...

Convoquer aussi des références littéraires familières aux enfants : *Le géant de Zéralda* de Tomi Ungerer, *Le déjeuner de la petite ogresse* d'Anaïs Vaugelade, *Shrek*, plus connu dans sa version cinématographique.

Lire aux élèves le conte détourné de Bernard Friot, «Consultation», in *Nouvelles histoires pressées*, dans lequel un ogre se rend malade pour avoir mangé quelques fraises des bois.

L'ogre et la dévoration participent de l'inconscient collectif et hantent la psyché humaine. On peut développer sa recherche personnelle en consultant *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* de Gilbert Durand ou en se rendant sur le site suivant : <http://www.med.univ-angers.fr/discipline/pedopsy/ASE/parentalite/parentalite-peinture02.htm>

⇒ À noter que cette culture qui se construit autour du *Petit Poucet* constitue un préalable indispensable pour comprendre et interpréter ensuite, de manière plus riche, des contes et des récits qui s'en inspirent, tels que *L'enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat.

■ Vocabulaire

Le vocabulaire se travaille au travers des échanges oraux, à l'écoute de textes lus par le maître.

L'acquisition d'un vocabulaire conséquent et précis est l'un des enjeux des programmes modifiés de 2006. Le lexique constitue un élément majeur dans la maîtrise de la langue.

⇒ Chaque conte offre un lexique spécifique qui, s'il n'entrave pas complètement la compréhension, nécessite néanmoins un éclairage particulier. Comme il n'existe pas d'élève idéal, les choix suivants ne sont que des propositions à adapter.

Les enfants chassés : le Tzigane, la chaumière, la futaie, les fourrés, le millet, le châle, un trophée, la roulotte.

La maisonnette d'ogres au toit de saucisson : une hutte, rauque, effleurer, une voix de fausset, une remise, berner.

Rose-des-Bois : les myrtilles, à l'insu, le chaudron, les jérémiades, les ténèbres, confectionner.

Le Magu : le logis, un sortilège, une révélation.

Jack et le cannibale : le coq de bruyère, le crépuscule, une butte, influencer, épargner, un lit douillet, rassasier, une révélation, «il a perçu les intentions...», la berge, un défi, la rumeur, une paroi, surplomber.

Le petit Poucet : avisé, fâcheux, «je suis résolu...», consentir, l'escabelle, des brouilles, un fagot, «elle lui rompait la tête...», «je suis aise de vous revoir», las, un faux-fuyant, affligé, friand, mortifié, ôter, à tâtons, «sans balancer», un expédient, «une potée d'eau», promptement, «faire diligence», un affronteur, un gain.

⇒ Maîtriser un lexique, c'est l'utiliser soi-même en parlant ou en écrivant. On favorisera l'appropriation du vocabulaire présenté ci-dessus en proposant des activités de **création d'histoires** qui auront pour contrainte l'utilisation de ces mots.

■ Dire des textes

Parmi les nombreux textes, en prose ou en vers, que l'élève de cycle 2 découvre par la voix de son enseignant, il s'en trouve souvent qui, du fait de l'intérêt qu'ils ont suscité et de leurs qualités littéraires, méritent d'être appris par cœur. Cet apprentissage, après que l'on a découvert et expliqué le texte, se fait en classe, comme à l'école maternelle, c'est-à-dire collectivement.

⇒ Apprendre les deux premiers paragraphes du *Petit Poucet* de Charles Perrault, comme le début d'autres contes de Grimm ou d'Andersen. En pratiquant régulièrement cette activité de manière collective, l'élève améliore sa mémoire en même temps qu'il acquiert les bases d'une culture humaniste.

⇒ Un conte peut enfin faire l'objet d'une représentation scénographique devant d'autres classes. Les dialogues seront alors adaptés à l'occasion d'un projet d'écriture. Il est aussi possible de recourir aux marionnettes ou au théâtre d'ombres.

■ La lecture à haute voix

La lecture à haute voix est un autre aspect de la diction des textes. Elle intervient dès que la lecture est suffisamment assurée et suppose un travail très semblable à celui qui est fait avec des textes appris par cœur. Dans ce cas, le texte doit aussi être en partie mémorisé et la lecture n'intervient que comme support de la mémoire.

⇒ La lecture à haute voix n'a d'intérêt pédagogique que si elle s'adresse à un auditoire qui ne connaît pas le récit. Elle nécessite une préparation spécifique (protocole) qui fait l'objet d'un contrat avec les élèves. Ainsi, on commence par deux lectures silencieuses, puis on poursuit par une lecture à haute voix en s'adressant à quelqu'un (parent, frère, nou-

nours, poupée...), enfin par une lecture à haute voix face au miroir, pour se regarder dans les yeux aussi souvent que possible afin d'apprendre à regarder son auditoire pendant qu'on lit. La longueur du texte dépend bien sûr du niveau de compétence du lecteur.

Avec des CE1 ou des CP de fin d'année : après avoir lu un conte, on répartit le texte en fonction du niveau des différents lecteurs de la classe, qui le liront aux élèves des autres classes.

On peut aussi organiser une lecture-relais au sein d'une même classe. On choisit un conte non encore lu. Chaque jour, un élève prépare et lit un extrait. Le lendemain, un camarade lit la suite ; et ainsi jusqu'à la fin du conte.

2) Découvrir le monde

Comme dans les autres cycles de l'école, la démarche s'articule autour d'un questionnement guidé par le maître et conduit à des investigations menées par les élèves et d'autre part sur la transmission d'un patrimoine commun fondé sur le récit et la description.

■ De l'espace familier aux espaces lointains

De même, à partir d'albums, de photographies, de films et d'images numériques, ils décrivent la diversité des milieux et des modes de vie (habitat, nourriture, vêtement, moyens de transport, formes de végétation et de vie animale), en mettant en valeur ressemblances et différences. Le maître leur fait découvrir quelques facteurs de différenciation naturels et humains comme l'influence du relief, du climat et des saisons, ou l'état du développement des sociétés. Des lectures adaptées à leur âge et l'approche d'œuvres artistiques offrent l'occasion d'enrichir leurs références culturelles dans les domaines concernés.

La découverte du monde contribue à l'acquisition d'une culture humaniste qui donne aux élèves les premières références communes par des lectures variées et la fréquentation des œuvres. Elle a pour but de cultiver une attitude d'ouverture aux autres et de curiosité pour les productions artistiques et patrimoniales.

⇒ **L'origine des contes** apparaît en haut de chaque page du recueil. **Des détails géographiques ou ethnographiques** donnés par le texte et les illustrations, ainsi que certaines notes de bas de page, invitent à la découverte.

Par exemple, pour la Pologne (*Les enfants chassés*) : un vieux Tsigane, la roulotte, le bois flotté.

⇒ **Par ailleurs, l'espace de la forêt est le point commun de toutes les versions. Une meilleure connaissance de la faune et de la flore peut s'initier à partir de la lecture.**

Suède (*La maisonnette d'ogres au toit de saucisson*) : les aiguilles de sapin.

Canada (*Rose-des-Bois*) : la cueillette des myrtilles.

Corse (*Le Magu*) : le mouflon, les oranges.

Amérique du Nord (*Jack et le cannibale*) : les coqs de bruyère.

3) EPS

■ Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive :

- exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments ;

- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;

- réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;

- s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes, sur des supports sonores divers, avec ou sans engins.

Mise en œuvre :

- danse (dans toutes ses formes) ;

- mime.

⇒ Organisés en groupe, **les élèves miment un des contes**. Leurs camarades doivent découvrir lequel.

■ Adapter ses déplacements à différents types d'environnements. Dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude (parc public, bois, forêt, montagne, lac...). Activités d'orientation, afin de construire la relation de l'enfant à l'espace, afin de développer son autonomie ainsi que son sens de l'initiative.

⇒ **Les histoires du *Petit Poucet* s'inscrivent dans le mythe du labyrinthe, commun à de nombreuses cultures. Les jeux de piste en constituent la base concrète.** D'abord dans l'école, puis dans des lieux inconnus, on proposera aux élèves de retrouver des balises. Les indices et les indications évolueront et se complexifieront en fonction du niveau d'expertise des élèves, et sans jamais les traumatiser. On peut passer des panneaux fléchés aux messages qui portent une énigme à résoudre afin de trouver le bon chemin.

⇒ **Faire jouer les élèves au « jeu de l'aveugle », avatar du fil d'Ariane :** dans un terrain accidenté, tendre une ficelle qui passe sur, sous et autour de différents obstacles. L'élève doit avancer les yeux bandés, en suivant les indications de ses camarades.

⇒ **Les faire jouer aussi à « Ô île enchantée » :** des morceaux de moquette (format A3 environ) sont répartis pour former un chemin. L'élève doit avancer « d'île en île », pieds nus et yeux bandés. Les indications de ses camarades, ses tâtonnements du bout des orteils doivent lui éviter de plonger complètement le pied dans « les eaux maléfiques ».

4) Éducation artistique

■ Les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires et, en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école. En lien avec les autres champs disciplinaires, [ce domaine d'apprentissage] apporte les références artistiques qui contribuent à construire la « culture humaniste ».

⇒ **La structure bien affirmée des contes se prête facilement à une représentation sous forme de bande dessinée.** Après avoir déterminé avec les élèves les différents moments d'un conte, on leur donnera (en groupes ou individuellement) des feuilles A4 organisées en neuf cases. La réalisation demeure ouverte : on peut insérer du texte dans les cases, des dialogues sous forme de phylactères ; les dessins sont réalisés au feutre, au crayon de couleur, à la craie, voire à la gouache (difficile car petites surfaces) ; l'histoire peut se suffire des neuf cases, mais on peut envisager d'ajouter une feuille.

⇒ **Dans un monde de l'image, l'école ne doit pas ignorer les représentations cinématographiques des contes dont sont nourris les élèves.** On pourra visionner l'adaptation du conte par Olivier Dahan (*Le Petit Poucet*, 2001). On proposera aussi d'autres interprétations des contes, telles que celle de Jacques Demy pour *Peau d'âne* ou celle de Jean Cocteau pour *La Belle et la Bête*.

⇒ **Les illustrations d'Émilie Harel offrent bien sûr des ressources très intéressantes.** Elles évoquent à la fois l'Art Naïf, à la manière du Douanier Rousseau, et la bande dessinée, à la manière du dessinateur Quentin Blake, ou encore de Bernadette Després, l'illustratrice de « Tom-Tom et Nana ».

Émilie Harel utilise régulièrement le petit trait et les zébrures pour construire les formes et les matières. Les ondulations des herbes ou des rubans dans la tente de la vieille indienne sont autant de serpents qui donnent au dessin une vie inquiétante. On peut demander aux élèves d'utiliser ces techniques dans leurs représentations sous forme de bande dessinée ou encore pour illustrer leurs propres contes.

Par ailleurs, la thématique de l'abondance, de la démesure, du gigantisme, est suggérée par les accumulations (les oiseaux p. 15, les maisons et les étoiles p. 19, les saucissons et les tranches p. 26, les fleurs dans l'arbre p. 45, les mets p. 67). Des artistes modernes, tels que César et Arman ont, souvent pour dénoncer le consumérisme, utilisé cette technique de l'accumulation. On peut assez facilement la décliner à l'école en proposant d'abord de rassembler des collections d'objets qui sont ensuite disposées au gré de la créativité des élèves.

⇒ **Acculturation. Construire une culture consiste à établir des connivences entre différents champs de la création artistique.** Pendant la période de lecture, on aura soin de proposer aux élèves une iconographie qu'ils pourront consulter librement dans un coin de la classe. Sur le thème de l'ogre, on rassemblera des illustrations de Gustave Doré, le *Saturne* de Goya ou celui de Breughel ; pour le dragon, on piochera dans le registre « Fantasy », mais aussi dans les représentations (du Moyen Âge à la Renaissance) de Saint Michel combattant le dragon ; quant à la thématique de la nourriture, on trouvera des références chez les maîtres flamands, Breughel en particulier.

⇒ **Musique.** Auditionner *Ma Mère l'Oye* de Maurice Ravel, une suite pour piano à quatre mains aussi intitulée *Cinq pièces enfantines* (« Pavane de la Belle au bois dormant », « Petit Poucet », « Laideronette, impératrice des pagodes », « Les entretiens de la Belle et de la Bête », « Le jardin féérique »). Cette œuvre a par la suite été orchestrée pour la création d'un ballet.

5) Vivre ensemble

■ **La lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe.**

⇒ La variété des différentes versions du *Petit Poucet*, leur éloignement géographique, sont une excellente occasion de **souligner « l'unité de l'humanité » à travers les mythes et les contes qui la traversent.**

*Ce document a été élaboré par
Joël Manchon, conseiller pédagogique.*



BIBLIOGRAPHIE

Le Petit Poucet ou les enfants abandonnés dans la forêt

AT.327 A et B

(le AT.327 n'est parfois représenté que sur une partie des contes cités)

Sources des contes présents dans le livre

Les enfants chassés

Ficowski, Jerzy, *Le rameau de l'arbre du soleil, Contes tziganes polonais d'après la tradition orale*, Wállada, Châteauneuf, 1990, pp. 202-209

La maisonnette d'ogres au toit de saucisson

Hylten-Cavallius, Gunnar-Olof et Stephens, George, *Le Chien boiteux et autres contes*, Corti, Paris, 1999, pp. 101-108

Rose-des-Bois

Lemieux, Germain, *Les vieux m'ont conté*, tome 15, Maisonneuve et Larose, Paris, 1980, pp. 81-86

Le Magu

Massignon, Geneviève, « Le magicien », *in Contes corses*, Picard, Paris, 1984, pp. 179-182

Jack et le cannibale

Thompson, Stith, « Little Poucet », *in Tales of the North American Indians*, Indiana University Press, Bloomington, 1966 (première édition : 1929), pp. 218-222

Le petit Poucet

Perrault, Charles, *Contes*, Le livre de poche, 1990, pp. 277-289

Autres pistes bibliographiques par pays et régions

Algérie

Aceval, Nora, « Baïdro », in *La Grande Oreille*, n° 12, Hiver 2001-2002, pp. 24-25

Allemagne

Grimm, Jacob et Wilhelm, « Jeannot et Margot », in *Contes de Grimm*, traduction Marthe Robert, Gallimard, Paris, 1987, pp. 71-82

Antilles

Chamoiseau, Patrick, « La Madame Kéléman », in *Au temps de l'antan : Contes du pays Martinique*, Hatier, Paris, collection « Fées et gestes », 1988, pp. 26-35

Gay-Para, Praline, « Bonnets rouges et bonnets blancs », in *La Petite cafarde Martina et autres contes de la Caraïbe*, École des loisirs, Paris, 1999, pp. 19-37 (version de Marie-Galante)

Parsons, Elsie Clews, « 'tit Poussette (Bonnet blanc, bonnet wouge) », in *Folk-Lore of the Antilles, french and english*, MAFLS, vol. XXVI, part. II, 1936, p. 68

Brésil

Cascudo, Luis da Câmara, « Jean et Maria », in *Contes traditionnels du Brésil*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1978, pp. 148-150

Silveira, Maria Claurênia Abreu da, « Manuel et Maria », in *Les histoires fabuleuses d'un conteur brésilien*, L'Harmattan, Paris, Montréal, 1999, pp. 61-66

Costa Rica

Lyra, Carmen, « La maisonnette aux beignets », in *Les contes de ma tante Panchita, Contes populaires de Costa Rica*, Sorlot, Paris, collection « Les maîtres étrangers », 1943, pp. 121-125

France

Carnoy, Emile Henry, « Les trois frères et le géant », in *Littérature orale de la Picardie*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1967, pp. 241-251

Delarue, Paul et Tenèze, Marie-Louise, « Furon-Furette », in *Le conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1997, pp. 306-307 (version du Haut-Berry)
Nombreuses autres références de versions dans cet ouvrage

Fink, Dagmar, « Courtillon-Courtilette », in *Contes merveilleux des pays de France*, tome 1, Iona, Alès, 1991, pp. 57-63 (version de Picardie)

Fink, Dagmar, « Finon-Finette », in *Contes merveilleux des pays de France*, tome 1, Iona, Alès, 1991, pp. 57-63 (version du Nivernais)

Salle, Bruno de La, « Les petits poucets », in *Le conteur amoureux*, Casterman, Paris, 1995, pp. 279-290

Italie

Basile, Giambattista, « Ninillo et Nennella », in *Le Conte des contes*, Circé, Belfort, 1995, pp. 442-447

Calvino, Italo, « Poussin », in *Contes populaires italiens*, tome 3, Denoël, Paris, 1982, pp. 191-195

Kabylie

Frobenius, Léo, « Les aventures de Mqidec », in *Contes kabyles*, tome 2 : le monstrueux, Edisud, Aix-en-Provence, 1996, pp. 261-271

Maroc

Hamadi, « Petit Petit », in *La Rose des Vents*, Namur, 1999

Russie

Afanassiev, Aleksandr Nikolaevitch, « La Baba Yaga et le petit bout », in *Les contes populaires russes*, tome I, Maisonneuve et Larose, Paris, 1988 (récit n° 48, pp. 105-107)

Suède

Hylten-Cavallius, Gunnar-Olof et Stephens, George, « Le Petit Poucet et les ogres », in *Le Chien boiteux et autres contes*, Corti, Paris, 1999, pp. 181-187

Tchad

Tubiana, Marie-José et Joseph, « L'ogre et le petit enfant », in *Contes zaghawa du Tchad : trente-sept contes et deux légendes*, tome 2, L'Harmattan, Paris, 1989, pp. 73-76

Tunisie

Ben Hassen, Bochra, « Le père Chkonker et l'ogresse », in *Contes merveilleux de Tunisie*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1997, pp. 129-131

Étude sur le personnage du Poucet en Afrique noire avec des récits

Paulme-Schaeffner, Denise, « Enfants chez l'ogre », in *La mère dévorante, essai sur la morphologie des contes africains*, Gallimard, Paris, 1976, pp. 242-276