



HAL
open science

Le conte, un support merveilleux

Agathe Mulliez

► **To cite this version:**

| Agathe Mulliez. Le conte, un support merveilleux. Education. 2009. dumas-00690380

HAL Id: dumas-00690380

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690380>

Submitted on 23 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

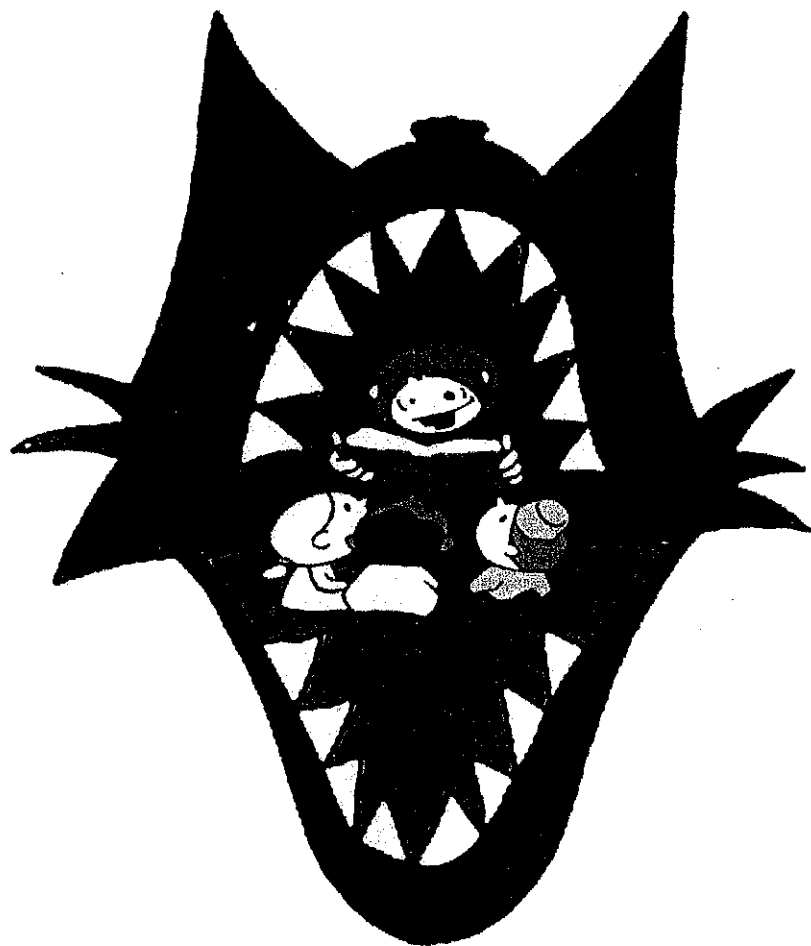
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAPA-SH option E
IUFM de Lille

2008-2009

MEM 09
ASH-E 07

Le conte,



un support
merveilleux

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000184246

Agathe MULLIEZ

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
Mme Melle ~~M^r~~ MULLIEZ AGATHE
né(e) le 19.09.1980
à ATHÈNES (GRÈCE)
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle ~~M^r~~
Agathe MULLIEZ

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

LE CONTE, UN SUPPORT MERVEILLEUX

ARTICLE 1 : L'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Lille le 31 mars 2009

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Christine Desmaret



⁴ Signer.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	page 1
I. PARTIE INSTITUTIONNELLE ET THEORIQUE	page 4
1. Les contraintes de l'apprentissage	page 4
a. Accepter de ne pas savoir, oser...	page 4
b. Accepter de changer	page 4
c. Se contrôler	page 5
d. Désirer, être motivé	page 6
2. Les contes pour dépasser les contraintes de l'apprentissage	page 7
a. Jouer sur le désir et la curiosité : écouter	page 7
b. Jouer sur le sens	page 9
c. Structurer le monde interne : parler, se représenter	page 10
3. Les contes, supports de re-médiation pour développer les capacités de compréhension	page 12
a. « Les microprocessus »	page 13
b. « Les processus d'intégration »	page 14
c. « Les macroprocessus »	page 14
d. « Les processus d'élaboration »	page 16
II. ANALYSE DE PRATIQUES	page 18
1. Les contes, un outil à privilégier avec mes élèves	page 18
a. Les contes pour des élèves « empêchés de penser »	page 18
• Bilal	page 18
• Clémentine	page 19
b. Des contes pour des élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension	page 20
• Bilal	page 20
• Clémentine	page 21
2. Les contes contre « l'empêchement de penser »	page 23
a. Développer la curiosité, développer la « capacité imageante »	page 23
b. Restructurer le monde interne, dépasser les contraintes de l'apprentissage	page 24
3. Les contes contre les difficultés de compréhension	page 26
a. Remédiations pour les « macroprocessus » (Compréhension de phrases)	page 26
b. Remédiations pour les « processus d'intégration » (liens entre les phrases)	page 27
c. Remédiations pour les « macroprocessus » (Compréhension globale de texte)	page 28
d. Remédiations pour les « processus d'élaboration » (imagerie mentale)	page 30
CONCLUSION	page 31
Bibliographie	page 33
Fonctions des auteurs cités	page 35
Liste des sigles utilisés	page 36
ANNEXES	page 37

INTRODUCTION

Enseignante depuis six ans, j'ai commencé ma carrière dans le spécialisé, et ma première expérience, en IMP (Institut Médico-Pédagogique), m'avait conduite à penser que je continuerais probablement dans cette voie. Si par la suite, j'ai principalement travaillé au cycle 2, mes classes étaient très hétérogènes et j'y ai donc côtoyé à multiples reprises la difficulté scolaire. Ce fut particulièrement le cas il y a deux ans : dans ma classe de CE1, sept élèves étaient en grande difficulté, n'étaient pas lecteurs. Parmi ces enfants, cinq avaient été maintenus. Seule une des élèves, depuis orientée vers une CLIS (Classe d'Intégration Scolaire), était connue du Réseau d'aides.

Il était nécessaire que ces élèves aient acquis en fin d'année les compétences du socle commun. Un important travail de partenariat avec le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) a donc rapidement été engagé et dès le mois d'octobre, les enseignantes E et G ont pris en charge les élèves pour lesquels nous avons rédigé des fiches de demande d'aide. A la fin de l'année, les cinq élèves qui avaient été maintenus avaient atteint les objectifs que nous avons fixés pour chacun d'entre eux.

L'événement le plus marquant de cette année-là fut, pour moi, et sans aucun doute, le jour où Bilel a découvert qu'il savait lire, et qu'il me l'a annoncé fièrement :

« Madame Mulliez, vous savez quoi ? Maintenant, je sais lire... ».

Cette expérience m'a décidée à participer à la formation pour le CAPA-SH option E, c'est à dire à travailler « *auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à des difficultés scolaires graves et relevant d'aides spécialisées à dominante pédagogique.* »¹. C'est ainsi que j'ai appris en juin dernier que j'allais être affectée dans une école intégrée à un foyer de l'enfance, c'est à dire dans un établissement dans lequel les élèves seraient des enfants placés en foyer par décisions juridiques.

L'école Rosette de Mey de Lille accueille « *des enfants en retard dans les apprentissages, dans l'apprentissage du langage oral, dans le développement moteur ou dans la construction du schéma corporel, des enfants ayant des troubles du comportement, des difficultés relationnelles, des enfants trop préoccupés par des difficultés affectives pour avoir un réel appétit scolaire...* »².

Il s'agit pour ces élèves au profil si particulier de « *tout mettre en œuvre pour optimiser leurs potentialités* »³, c'est à dire de développer des « *actions qui visent à la*

¹ BO n°4, 26 avril 2004, page 27

² Projet d'école 2007, Ecole Rosette de Mey, Lille

³ Projet d'école 2007, Ecole Rosette de Mey, Lille

maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions [...], à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite »⁴. Il est donc question, pour les enseignants spécialisés E de ces classes, de remédier aux difficultés persistantes de ces élèves, qui seront définies dans un projet individualisé, et de « *(prévenir) l'apparition ou l'aggravation des difficultés* »⁵ d'apprentissage : « *la mission des classes de l'école Rosette de Mey est (en effet) de combler les manques dus aux carences éducatives et/ou affectives, à des problèmes de communication et à une scolarité irrégulière et/ou chaotique dans la petite enfance.* »

La classe dont j'ai la charge rassemblait en septembre sept élèves. Mais la fréquentation de l'établissement est provisoire pour les enfants, et l'effectif de la classe peut être très variable au cours des semaines : en effet, certains seront intégrés dans les écoles du quartier, d'autres seront orientés vers des établissements spécialisés. Il arrive également que des élèves accueillis en urgence changent de service pour des UP (Unités Polyvalentes) en dehors de la commune de Lille, qu'un projet de famille d'accueil soit mis en place ou qu'ils retournent dans leur famille. Dans ces cas, ils ne pourront plus être scolarisés dans l'établissement.

Mes élèves ont entre six et neuf ans, c'est « la classe des Grands » de l'école. Le niveau du groupe correspond donc à un cycle 2, même si l'âge de deux des élèves renvoie davantage à un cycle 3.

Les premières journées dans cette classe ont été laborieuses. J'ai constaté que les élèves rencontraient d'importantes difficultés de compréhension, que ce soit dans la lecture autonome pour l'une, dans la restitution d'histoires entendues pour les autres, ou dans la réalisation de consignes, même simples. Par ailleurs, j'ai passé beaucoup de temps à courir, à crier, à répéter, à rappeler. J'avais des difficultés à rassembler mon groupe, à organiser mes temps de travail, à motiver mes élèves. Il était très simple pour moi de rejeter la cause de ces difficultés sur leur manque de motivation, sur leur comportement, celui-ci directement lié à ce qu'ils avaient vécu. En fait, ce sont à mes difficultés que je cherchais des excuses.

Serge Boimare qualifie en effet ces enfants d'« *empêchés de penser* » : « *(leur) curiosité est accaparée par (des) préoccupations primaires et personnelles* ». De plus, « *les carences des premières années éducatives* » ne leur ont pas permis de développer un « *monde interne suffisamment fiable pour alimenter et relayer leurs capacités réflexives* ». Pour cet

⁴ BO n°4, 26 avril 2004, page 27

⁵ BO n°19, 9 mai 2002, pages 1272 - 1273

auteur, « *Les deux outils les plus efficaces pour répondre au défi de l'empêchement de penser sont la culture et le langage* »⁶.

Je pars du principe que les contes de fées peuvent être ce support culturel et langagier, et j'émetts l'hypothèse qu'en s'appuyant sur cet outil, le « *écouter, parler* » aura des conséquences positives sur les capacités des élèves à comprendre des textes lus par l'adulte.

PROBLEMATIQUE :

En quoi l'étude de contes peut-elle aider ces élèves à dépasser les contraintes de l'apprentissage et développer leurs capacités de compréhension ?

Dans une première partie, j'expliquerai comment les contes traditionnels permettent des bénéfices culturels et langagiers qui pourraient répondre à « l'empêchement de penser », en aidant les élèves à structurer leur « monde interne ». Je parlerai également des conséquences de ces apports dans le domaine de la compréhension.

Dans une seconde partie, je présenterai les activités mises en place autour des albums, leurs objectifs visés en terme de remotivation et d'intérêt, et le bilan de ces actions sur le développement des compétences de compréhension.

⁶ BOIMARE S., *Ces enfants empêchés de penser*, DUNOD, Paris 2008

I. Partie institutionnelle et théorique

1. Les contraintes de l'apprentissage

« *Le fait qu'un élève veuille savoir ne veut pas dire qu'il veuille apprendre* »⁷. En effet, l'apprentissage nécessite un certain nombre de contraintes, que l'élève va devoir dépasser pour s'approprier les savoirs.

a. Accepter de ne pas savoir, oser...

C'est l'apprentissage qui va permettre à l'élève de passer du stade de celui qui ne sait pas à la situation de celui qui sait. Dans un premier temps, l'apprenant aura donc à accepter qu'il ne sait pas. Daniel Marcelli explique que « *cette confrontation à l'ignorance et à l'incertitude n'est tolérable que si l'on a un minimum de sécurité intérieure* »⁸. L'élève qui vit dans un sentiment de toute puissance aura effectivement du mal à supporter la frustration de ne pas savoir. Quant à Serge Boimare, il évoque les élèves qui se « *protègent en refusant de quitter les chemins connus* », et les « *idées d'auto-dévalorisation* »⁹ qui les conduiront à dire « je n'y arrive pas, je suis nul, je ne sais pas faire... » et qui sont liées à leur sentiment d'impuissance.

Par ailleurs, afin de dépasser le stade du « je ne sais pas », l'élève devra gérer une phase que Serge Boimare appelle « *temps de suspension* »⁹, et qu'on retrouve chez Daniel Marcelli sous le terme « *temps de labeur psychique* »⁸ : il s'agit du temps de recherche. Durant cette période, l'apprenant doit gérer l'incertitude et la solitude car il doit « *remettre en cause l'équilibre qu'il s'est construit jusqu'alors* ». L'élève doit prendre des risques, il est nécessaire qu'il ose, accepte de se tromper...

b. Accepter de changer

Le passage d'un stade à l'autre évoqué dans le paragraphe précédent nécessite que l'élève accepte le changement, qu'il soit dans la capacité d'accueillir une transformation du Moi. Le Moi est l'image que l'enfant peut avoir de lui-même. Celle-ci trouve son essence dans le regard que l'entourage lui porte. Annie Langlois explique en effet que « *l'être humain a ceci de particulier qu'il construit sa propre valeur à partir de la valeur qu'on lui accorde* »¹⁰. Cette représentation se développe dès la naissance de l'enfant, au travers du regard de sa mère. Par la suite, celui-ci « *cherchera des renforcements de cette valeur dans des marques*

⁷ Meirieu P., Désir de savoir, désir d'apprendre, in Education Enfantine n°6, Février 1993

⁸ Marcelli D., Retrouver l'envie d'apprendre, in Le Monde de l'Education n°324, Avril 2004

⁹ Boimare S., Ces enfants empêchés de penser, Dunod, Paris 2008

¹⁰ Langlois A., Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, in La Revue de l' AIS n°18, 2^{ème} trimestre 2002

de reconnaissance ». La relation que l'apprenant peut développer avec les apprentissages ou avec le maître, en situation de réussite, ou en situation d'échec, peut transformer cette image de lui-même que l'élève s'était forgée. De plus, l'élève arrive avec ses représentations du monde qui l'entoure. Philippe Cormier nous dit que « *la cognition a une histoire : l'enfant, depuis sa naissance, s'est construit des façons de penser, de se représenter, de concevoir, de faire des liens ou d'établir des rapports.* »¹¹ Il va donc devoir remettre en question ce qu'il s'était construit jusqu'alors.

Par ailleurs, ce changement peut être vécu comme un abandon. Par exemple, Daniel Marcelli nous explique en quoi l'accès à la lecture autonome peut être vécu ainsi¹² : tant que l'enfant ne sait pas lire, il a besoin de l'adulte, et celui-ci reste à ses côtés. L'élève peut associer la lecture autonome à l'absence de l'adulte : s'il lit seul, alors on estimera que la présence de l'adulte n'est pas indispensable, et l'enfant pourra se sentir abandonné.

c. Se contrôler

Durant la phase d'apprentissage, il va être nécessaire que l'apprenant se contrôle. Tout d'abord, il va devoir gérer son corps, le maîtriser : lors d'une séance d'écrit, l'élève va en effet devoir adopter une position adéquate (s'asseoir correctement, rapprocher la chaise de la table...) et il va également devoir maîtriser son geste graphique. Lors d'une séance d'E.P.S, les gestes seront différents, mais l'enfant aura également à maîtriser son corps dans l'espace.

L'apprenant doit aussi contrôler ses activités mentales : il doit faire attention à ce qu'il fait, mais aussi à ce qu'il pense. C'est le principe de métacognition, langage qui vise à faire émerger chez l'élève les stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. Enfin, l'élève doit contrôler ses émotions, car l'apprentissage est susceptible d'éveiller en lui des inquiétudes, des sentiments d'impuissance et de frustration qu'il va devoir gérer pour dépasser le stade de l'inconnu. Or, il peut être difficile pour un enfant de contrôler les émotions auxquelles les apprentissages le renvoient : en effet, ceux-ci sont susceptibles de réveiller des sentiments inconscients, enfouis ou refoulés, particulièrement chez les élèves qui ont subi de lourdes carences affectives ou éducatives dans leur passé, comme c'est le cas pour les enfants scolarisés à l'école Rosette de Mey.

¹¹ Cormier P., Quel fondement pour l'aide spécialisée « psychopédagogique » aux élèves en difficulté ?

¹² Marcelli D., Quelques remarques cliniques et psychopathologiques sur les difficultés d'apprendre à lire, conférence du 3 juin 1994 à Charbuy

d. Désirer, être motivé

Tous les professionnels de l'éducation s'accordent pour dire qu'« *il n'y a pas d'apprentissage scolaire sans désir d'apprendre.* »¹³ Philippe Meirieu utilise ces termes : « *Ne viendront au savoir que ceux qui le savent désirable* ». Selon lui, ce désir doit être important « *au point de lui sacrifier des intérêts plus immédiats* », car il doit représenter « *la promesse de satisfactions entrevues* »¹⁴. Si le désir est indissociable des apprentissages, il n'en est donc pas moins insuffisant : Michel Develay ajoute en effet que « *pour apprendre il faut que du désir soit présent. Mais il faut une mise en mouvement du désir : la motivation.* »¹⁵ Daniel Marcelli, quant à lui, indique qu'il faut pour apprendre de la « *motivation, c'est à dire l'idée que réussir le problème donné va nous apporter quelque chose.* »¹⁶ Le savoir scolaire doit en effet être perçu « *comme une occasion de grandir, de devenir adulte, de vivre* ». ¹⁷

Or, chez les élèves en difficulté, on trouve différents freins à la motivation et au désir d'apprendre : tout d'abord, si l'enfant ne peut pas s'appuyer sur un modèle d'adulte, c'est à dire s'il n'a pas ce référent, il ne pourra pas trouver une motivation dans le fait de grandir : si apprendre et donc grandir représentent des « *satisfactions futures* », Philippe Meirieu s'interroge sur la possibilité de « *les entrevoir quand personne, dans l'entourage, ne les incarne.* »¹⁴ Un autre frein peut être celui présenté par Jacques Lévine, qui évoque les « *enfants qui, par fidélité à leur vécu accidenté, sont dans des formes de refus de « pactisation » avec le monde social des adultes* »¹⁸. L'élève se trouvera alors dans le refus de grandir et repoussera les apprentissages car il n'y trouvera pas de motivation. Par ailleurs, certains élèves, comme ceux avec lesquels je travaille, ont un vécu si douloureux qu'ils n'arrivent pas à se défaire de leur état présent, de leur situation et de leurs émotions dans le "ici" et "maintenant". Ils ne peuvent donc pas se projeter dans le futur : celui-ci ne peut alors pas constituer une source de motivation.

Pour apprendre, l'élève doit donc dépasser certaines contraintes inhérentes à l'apprentissage. Celles-ci peuvent générer angoisses et inquiétudes, sentiment de frustration... Ces émotions peuvent conduire l'apprenant à repousser les apprentissages, et ce sont ces

¹³ Develay M., Donner du sens à l'école, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996

¹⁴ Meirieu P., apprendre... oui, mais comment, ESF éditeur, collection Pédagogie outils, Paris 1987

¹⁵ Develay M., Donner du sens à l'école, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996

¹⁶ Marcelli D., Retrouver l'envie d'apprendre, in Le Monde de l'Éducation n°324, Avril 2004

¹⁷ Extrait de l'intervention de Philippe Meirieu lors d'un débat organisé par l'IEN des Pyrénées-Atlantiques sur : « Peut-on apprendre sans motivation ? », in Animation et Education n°193-194, juillet-octobre 2006

¹⁸ Lévine J., Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – colloque FNAME – RETZ 2004, « Il y a toujours un métro sous le boulevard » (entretien avec J. Lévine, réalisé et retranscrit par M. Mautret).

enfants que Serge Boimare appelle « *empêchés de penser* »¹⁹. Il préconise alors la « *médiation culturelle* », celle-ci s'appuyant sur le contenu de textes qu'il qualifie de « *fondamentaux* ».

2. Les contes pour dépasser les contraintes de l'apprentissage

Les élèves de l'école Rosette de Mey ont tous vécus d'importantes carences éducatives et / ou affectives durant les premières années de leur vie qui ont contribué à les rendre fragiles. Jeanne Moll dit de « *ces enfants en souffrance qu'ils sont encombrés par toutes sortes d'angoisses familiales et de défaites du moi. Ils sont empêchés d'aborder les apprentissages scolaires, empêchés, en fait, de devenir élèves.* »²⁰ Quels rôles peuvent avoir les contes dans la remédiation ou la compensation de ces difficultés ?

a. Jouer sur le désir et la curiosité : écouter

Comme cela a été expliqué précédemment, le désir d'apprendre est nécessaire. Mais le désir ne peut se réduire à laisser l'élève faire uniquement ce dont il a envie. Dans l'Emile, de Rousseau, l'élève n'aime pas l'astronomie et a des difficultés pour s'orienter. Son précepteur le perd à un moment où Emile a faim : il détourne le désir de se nourrir vers un désir d'apprendre. Philippe Meirieu choisit cet exemple afin de démontrer qu'« *en prenant appui sur ce qu'il désire, on peut faire désirer à un enfant ce qu'il ne désire pas* ». Selon lui, il s'agit d'« *utiliser un désir qui existe déjà pour le transformer en désir d'apprendre.* »²¹ Daniel Marcelli le rejoint en expliquant qu'on peut susciter le « *plaisir d'apprendre en partant de l'univers (de l'apprenant) et de ses intérêts les plus immédiats afin de développer une curiosité élargie* »²². Cependant, bien souvent chez les élèves en souffrance, les préoccupations principales sont « *primaires et personnelles* » comme le souligne Serge Boimare²³, et elles accaparent la curiosité des élèves : elles se tournent vers des questions égocentriques et d'ordre émotionnel : « *d'où est-ce que je viens ? Comment ne pas être malheureux ? Comment être le plus fort ?...* ». Philippe Perrenoud estime que « *l'enseignement ne (peut pas être) efficace si les contenus restent aussi souvent étrangers aux expériences et intérêts des élèves* »²⁴. Quant à Michel Develay, il s'interroge sur les possibilités d'« *apprendre quand la sérénité suffisante pour le faire n'est pas présente, quand*

¹⁹ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

²⁰ Moll J., *L'enfant en difficulté : comment lui permettre de passer de la dimension blessée à l'ouverture sur l'avenir ?*, congrès de la FNAME 2007 « *Tisser des liens pour apprendre* »

²¹ Extrait de l'intervention de Philippe Meirieu lors d'un débat organisé par l'IEN des Pyrénées-Atlantiques sur : « *Peut-on apprendre sans motivation ?* », in *Animation et Education* n°193-194, juillet-octobre 2006

²² Marcelli D., *Retrouver l'envie d'apprendre*, in *Le Monde de l'Education* n°324, Avril 2004

²³ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

²⁴ Meirieu P., *L'école mode d'emploi – des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris 1985

*l'esprit de l'élève est occupé à gérer des relations conflictuelles avec d'autres élèves ou avec ses propres parents. »*²⁵

Pour Philippe Meirieu, « réinstaller le savoir dans le désir, c'est le réinstaller dans ce qui l'a fait naître, et dans ce qui le fait vivre, dans les questions anthropologiques fondatrices »²⁶. Afin de motiver l'attention des élèves, et de solliciter leur curiosité, leur désir d'apprendre, une remédiation efficace semble de proposer aux élèves la lecture de supports qui vont développer l'écoute. Or, René Diatkine constate justement que les livres régulièrement réclamés par les élèves sont ceux qui, comme les « contes merveilleux, provoquent chez la plupart des enfants un intérêt qui a fait se demander pourquoi et comment. »²⁷. Serge Boimare soutient de la même manière que les textes qu'il qualifie de fondamentaux (contes, mythes...), car à la base de la civilisation, sont un moyen culturel efficace pour susciter l'intérêt des élèves²⁸. Ces histoires permettent en effet aux élèves de mobiliser leurs émotions, et de représenter leurs angoisses. Elles doivent soulever des questions personnelles, qui pourront déboucher sur des interrogations universelles. C'est également l'avis de Bruno Bettelheim, qui prône la lecture des contes de fée, car « ils nous disent que, malgré l'adversité, une bonne vie, pleine de consolations, est à notre portée, à condition que nous n'esquivions pas les combats pleins de risques sans lesquels nous ne trouverions jamais notre véritable identité. Ces histoires promettent à l'enfant que s'il ose s'engager dans cette quête redoutable et éprouvante, des puissances bienveillantes viendront l'aider à réussir. »²⁹ Prenons l'exemple du Petit Poucet : ce conte va permettre à l'enfant de mettre des images sur des angoisses d'abandon (le Petit Poucet et ses frères sont abandonnés deux fois de suite par leurs parents) et de mort (les enfants se retrouvent seuls, ils manquent de se faire dévorer par un ogre, l'ogre tue ses sept filles). Il va également démontrer, que malgré la situation initiale difficile (des parents pauvres qui abandonnent leurs enfants), une issue peut être favorable (ici, le personnage principal triomphe, retourne riche chez ses parents, car il a accepté de franchir les obstacles plutôt que de les contourner).

Ces trois auteurs nous démontrent bien l'intérêt que l'on peut trouver dans les contes de fée pour éveiller la curiosité des enfants : ces histoires, comme nous le dit Serge Boimare, leur « permettent d'approcher ce qui préoccupe ou inquiète, en même temps qu'elles

²⁵ Develay M., Donner du sens à l'école, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996

²⁶ Extrait de l'intervention de Philippe Meirieu lors d'un débat organisé par l'IEN des Pyrénées-Atlantiques sur : « Peut-on apprendre sans motivation ? », in Animation et Education n°193-194, juillet-octobre 2006

²⁷ Diatkine R., L'enfant qui n'apprend pas à lire, in Les cahiers de Beaumont n°55, janvier 1992

²⁸ Boimare S., Ces enfants empêchés de penser, Dunod, Paris 2008

²⁹ Bettelheim B., Psychanalyse des contes de fées, Pocket, 1976

permettent de s'en éloigner pour offrir les moyens de continuer l'exercice de penser ». ³⁰ Les élèves de l'école Rosette de Mey, placés dans des foyers, ont tous connu des situations qui les amènent aujourd'hui à s'interroger sur l'abandon, la séparation, l'amour que la famille leur porte... Les contes vont leur permettre de se sentir concernés. Les liens qu'ils vont établir entre leur histoire et celle qui leur sera lue vont éveiller leur intérêt, car cette dernière sera susceptible de leur apporter des réponses. Si nous reprenons le conte du Petit Poucet, les élèves peuvent retenir que si les parents choisissent d'abandonner leurs enfants, ce n'est pas parce qu'ils ne les aiment pas. En l'occurrence, c'est un élément de réponse qui peut apporter à l'élève une sécurité, comme nous le verrons ultérieurement dans la partie pratique.

b. Jouer sur le sens

Philippe Meirieu écrit qu' *« il est difficile de faire comprendre que le savoir a du sens à certains élèves parce que le savoir scolaire ne fait pas partie de leur univers ni de leurs préoccupations »* ³¹. Michel Develay estime que le temps et l'espace scolaires, que les questions abordées à l'école et que la progressivité dans les acquisitions sont à l'opposé de ce que la société exige aujourd'hui. Selon lui, on risque de faire perdre le sens de ce que l'on apprend aux élèves en continuant à procéder de la sorte. Or, *« le savoir doit avoir un sens pour l'élève afin qu'il se l'approprie. La capacité à se délier des savoirs, à chercher à comprendre les raisons pour lesquelles ils présentent de l'intérêt ou entraînent un rejet, permet de s'en mettre à distance et ainsi d'apprécier le rapport qu'on vit avec »*. Michel Develay reproche à l'école d'être *« un temps vécu au présent »*, dans lequel les savoirs *« ne sont pas reliés au passé, et ne sont pas vécus au futur »*. ³² Or, Philippe Meirieu, qui corrobore ces idées, explique qu'un *« apprentissage peut avoir du sens parce qu'il répond à une question qu'on s'est déjà posée, ou parce qu'il résout un problème que l'on a déjà rencontré. Il peut aussi trouver du sens par rapport à un problème que l'on est capable d'imaginer ou d'anticiper »* ³³. Le sens se situe donc dans la sphère du passé, ou du futur, et pas simplement dans la recherche d'une solution à un problème immédiat. J'ai évoqué précédemment l'incapacité de certains élèves à entrer dans les apprentissages quand ils ne parviennent pas à se projeter dans l'avenir car ils sont ancrés dans des angoisses présentes : ceux-là ne peuvent pas trouver de sens à ce qui leur est proposé.

³⁰ Boimare S., Echec scolaire, mythes et réalité, in Le Monde de l'éducation, octobre 2004

³¹ Extrait de l'intervention de Philippe Meirieu lors d'un débat organisé par l'IEN des Pyrénées-Atlantiques sur : *« Peut-on apprendre sans motivation ? »*, in Animation et Education n°193-194, juillet-octobre 2006

³² Develay M., Donner du sens à l'école, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996

³³ Meirieu P., L'école mode d'emploi – des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF éditeur, Paris 1985

Philippe Meirieu nous indique qu'un apprentissage peut trouver du « *sens dans le registre fonctionnel* » s'il repose sur un problème technique, ou « *dans le registre du symbolique* », s'il relève d'un problème plus personnel. Un apprentissage peut avoir du sens dans la classe, ou bien en dehors (situation familiale, économique...). Les contes de fée mettent en situation des héros qui vont se retrouver face à différents types de problèmes. En mettant en situation les élèves, on apporte du sens aux apprentissages. Ce peut être à partir d'un problème d'ordre technique, comme par exemple les Trois Petits Cochons qui doivent se construire des maisons suffisamment solides pour résister au loup. Le personnage principal peut également se heurter à un problème personnel, comme c'est le cas pour Cendrillon qui se trouve face à une rivalité fraternelle, ou à la quête d'une identité, comme pour Boucle d'Or et les Trois Ours.

Les contes sont donc effectivement un moyen d'accéder au sens, mais ils sont également **porteurs** de sens, puisqu'ils racontent des histoires. Et pour que celles-ci puissent être exploitées pour éveiller la curiosité, pour amener les élèves à donner du sens aux apprentissages ou pour les aider à en dépasser les contraintes, il est nécessaire que l'histoire soit comprise par les élèves. C'est ce que je développerai dans une troisième partie théorique axée sur la compréhension de textes lus par l'adulte.

c. Structurer le monde interne : parler, se représenter

Si l'on a réussi à susciter l'intérêt de l'élève, et que du sens a été donné aux savoirs que l'on souhaite qu'il acquiert et s'approprie, il n'en reste pas moins que l'enfant va se retrouver confronté à l'inconnu, à l'incertitude, aux risques que sous-entend l'apprentissage. Or, chez l'élève « *empêché de penser* », si les opérations mentales à effectuer se retrouvent bloquées, cela est dû aux limites de leur « *capacité imageante* » et de leur « *capacité psychique* »³⁴. Serge Boimare appelle « *capacité imageante* » la possibilité pour l'enfant de se représenter la situation, de mettre des images sur le problème. Ce qu'il nomme « *capacité psychique* », ce sont les ressources que l'élève doit déployer pour dépasser le changement, le risque, les contraintes... : l'estime de soi, la confiance en soi, la résistance à la frustration... Si l'on s'appuie sur l'analyse des difficultés scolaires de Serge Boimare, on comprend mieux en quoi les contes de fée peuvent contribuer à restructurer un monde interne défaillant : en utilisant des textes dans lesquels les questions existentielles sont abordées de manière imagée, on permet à l'enfant de faire des liens entre son histoire et celle du héros et donc de se représenter la situation, de développer sa « *capacité imageante* », tout en laissant une

³⁴ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

distance avec sa propre histoire, c'est à dire en se décentrant, processus nécessaire à l'entrée dans les apprentissages. La séparation, par exemple, est très souvent utilisée dans les contes, or, il faut se rappeler que les élèves de l'école Rosette de Mey vivent dans des foyers de l'enfance et sont donc confrontés à la séparation d'avec leurs parents.

Outre l'idée que le héros des contes de fée, comme le dit Bruno Bettelheim, triomphe à condition d'affronter les obstacles, ces supports, par le biais de leur exploitation, vont amener l'élève à développer sa « *capacité psychique* » : Serge Boimare préconise la lecture par l'adulte du conte, puis une phase de langage, qu'il appelle « *médiation culturelle* ». Durant cette étape, les élèves vont devoir restituer l'histoire, puis émergera une question plus générale qui conduira chacun à participer à un débat. La reformulation de l'histoire va permettre de vérifier sa bonne compréhension par l'ensemble du groupe. Ce travail est collectif, il trouve donc son importance dans la dynamique de groupe. Ensuite, l'échange qui suit doit se dérouler dans un cadre « *favorisant les interrelations* » et s'axer autour d'une « *question fondamentale* »³⁵ : elle va pousser l'élève à développer sa réflexion personnelle, à structurer son point de vue, à l'exprimer, à l'expliquer et à écouter celui des autres. Ce débat va amener chacun à « *relier son histoire à celle des autres* », c'est à dire à se décentrer. Il va aussi permettre à l'élève de stabiliser ou modifier ses représentations. C'est également ce que conseille Michel Develay : « *Il faut réclamer une école capable de montrer aux enfants qu'ils peuvent vivre les uns avec les autres, malgré et grâce aux différences. Ainsi doit-on envisager les apprentissages en terme de débats et conjointement de solidarité.* »³⁶

Par ailleurs, les élèves avec lesquels je travaille ont une estime d'eux-mêmes dévalorisée : Annie Langlois définit « *l'estime de soi comme une adéquation entre l'amour du moi (le narcissisme) et l'idéal du moi* »³⁷. Dans le développement normal de l'enfant, cette valeur prend sa source dès la naissance, avec le regard que la mère lui porte, puis par la suite, dans les regards de son entourage. Chez ces élèves ayant rencontré d'importantes carences affectives, l'estime de soi est donc limitée, ou défailante, car ils n'ont pas su trouver leur propre valeur dans les regards que leur portaient leurs parents. La phase de langage va permettre à l'élève « *d'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs mais aussi dans ses manques et ses souffrances* » : Pour Annie Langlois, l'expression de soi, quelque soit son cadre, permet à l'enfant de « *recevoir des marques de reconnaissances sociales positives*

³⁵ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

³⁶ Develay M., *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996

³⁷ Langlois A., *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, in *La Revue de l' AIS* n°18, 2^{ème} trimestre 2002

à partir desquelles il pourra se construire un narcissisme secondaire qui viendra, en partie, réparer le manque initial »³⁸.

Les contes, en déclenchant l'intérêt et la curiosité de l'élève, en donnant du sens aux apprentissages, et en permettant, via des échanges, de la communication, de structurer et sécuriser un monde interne défaillant, permettent donc à l'enfant d'accepter les contraintes de l'apprentissage. Les contes ont aussi l'avantage d'aborder tous les sujets : Michel Develay préconise « *le franc-parler et la sincérité avec les enfants afin qu'ils éprouvent par rapport à leurs questions le sentiment qu'il n'existe pas de questions impossibles, taboues. Comment, si l'enfant se voit interdire certaines questions, peut-il oser savoir, dès lors qu'une partie de ce savoir se présenterait comme un interdit à ne pas affronter ?* »³⁹.

Pour clore ce chapitre, on soulignera la présence des contes dans les nouveaux programmes : à la fin de l'école maternelle, l'enfant doit en effet « *être capable de connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes* »... Concernant le débat, c'est une idée qui apparaît également dans les nouveaux programmes 2008 : dans les « repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle », on préconise pour l'élève de « *commencer à prendre sa place dans des échanges collectifs dès la petite section* ». Quant au cycle 2, « *échanger, questionner, justifier un point de vue* » apparaît comme une compétence à acquérir en fin de cycle⁴⁰.

3. Les contes, supports de re-médiation pour développer les capacités de compréhension

Denis Vaginay et Bruno Avitabile expliquent que la compréhension, c'est « *l'établissement de liens entre les mots, la capacité de sélectionner et hiérarchiser les informations dans un énoncé, de résumer et de synthétiser, de raconter et de comprendre une histoire, d'identifier les personnages, de structurer le temps, l'espace, de décrypter les éléments implicites...* »⁴¹. Jocelyne Giasson, quant à elle, propose de répertorier les différents processus liés à la compréhension⁴². Si ceux-ci sont présentés comme inhérents à la lecture, il est possible néanmoins de les adapter à la compréhension d'un conte lu par l'adulte. Cette

³⁸ Langlois A., Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, in La Revue de l'AIS n°18, 2^{ème} trimestre 2002

³⁹ Develay M., Donner du sens à l'école, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996

⁴⁰ Programmes officiels, BO hors-série n°3, 19 juin 2008

⁴¹ Vaginay D., Avitabile B., Le Petit Chaperon rouge / Hansel et Gretel, Chroniques sociales – lectures accompagnées, Lyon 2005

⁴² Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

classification reprend l'ensemble des points évoqués par Denis Vaginay et Bruno Avitabile ou Michel Fayol⁴³, nous l'utiliserons donc comme plan pour cette partie.

a. Les microprocessus⁴⁴

Il s'agit de comprendre les informations contenues dans une phrase. Pour cela, on peut, afin de développer cette capacité, découper un texte en unités de sens, mais il faudra en amont vérifier que le vocabulaire proposé est acquis, ou que le contexte permet de l'identifier, ou encore qu'un mot nouveau est expliqué. Le vocabulaire des contes est très développé, et les histoires dans leur "forme écrite d'origine" sont peu adaptées aux enfants, particulièrement si ceux-ci sont en difficulté scolaire : les contes de Perrault, par exemple ont initialement été rédigés pour un public adulte, et ce dans le langage usité au XVII^{ème} siècle. Serge Boëche rappelle que le conte permet justement « *de développer l'acquisition du langage, par un enrichissement du vocabulaire et l'amélioration de la morpho-syntaxe* »⁴⁵, mais il est nécessaire, avant de présenter un conte à des enfants, d'en vérifier l'accessibilité de la forme. Cependant, l'apprentissage du vocabulaire, comme le rappelle les programmes officiels, fait partie intégrante des apprentissages, et doit être développé à l'école (« *En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire qui leur permet de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?)* »⁴⁶ ou « *l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit.* »⁴⁷). Pour Hélène Loup, supprimer une partie du vocabulaire consisterait à « *appauvrir le vocabulaire des contes et celui des enfants* ». Si certains mots peuvent être compris par le contexte, elle préconise pour les autres l'utilisation de « *périphrases pléonastiques, de synonymes juxtaposés* ». Ces deux termes accolés correspondent d'ailleurs à l'effet obtenu. Il est important, comme elle le souligne, que les élèves « *relient bien, dans leurs représentations mentales, un mot et sa signification concrète* »⁴⁸. Lors d'une séance de re-médiation, l'élève aura dans tous les cas, mais particulièrement dans celui où il aura à s'appuyer sur le contexte, à justifier la compréhension des mots inconnus.

⁴³ Gaonac'h D. et Fayol M., Aider les élèves à comprendre, coordonné par D. GAONAC'H ET M. FAYOL, Hachette Education, Profession Enseignant, Paris 2003

⁴⁴ Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

⁴⁵ Boëche S., Contes en classe, Sedrap, Toulouse 1994

⁴⁶ Programmes officiels 2008 – Ecole Maternelle, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁴⁷ Programmes officiels 2008 – Ecole Élémentaire, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁴⁸ Loup H., Conter pour les petits : la trame, EDISUD collection L'espace du conte, Aix en Provence 2002

b. Les processus d'intégration⁴⁹

Les processus d'intégration permettent à l'élève d'établir des liens entre les phrases. Il s'agit des anaphores, des inférences, des connecteurs logiques. Les contes, comme tout support écrit, permettent de travailler ces stratégies. Si Bruno Avitabile et Denis Vaginay⁵⁰ préfèrent limiter ce processus dans la réécriture des contes, il reste néanmoins à exploiter, car il constitue souvent une difficulté dans la compréhension d'histoires. En ce qui concerne les anaphores, elles sont fréquentes car évitent la lourdeur des répétitions, et elles peuvent être mal comprises. Ainsi, dans le petit Poucet, les enfants seront désignés par différents groupes nominaux comme « les garçons », « les enfants », « les 7 frères », « le petit Poucet et ses frères »... ou par des pronoms personnels sujets, compléments ou des pronoms relatifs (ils, leur, qui...). Afin de développer la capacité des élèves en difficulté à comprendre ces anaphores, il est nécessaire qu'ils puissent expliquer sur quels indices ils peuvent s'appuyer pour en prélever le sens (contextuels, grammaticaux...).

Les inférences, quant à elle, relèvent davantage de logique, de déduction. Si je lis aux élèves Le Petit Chaperon Rouge, et que je m'arrête au passage où la fillette frappe à la porte de sa mère-grand et que quelqu'un lui répond d'une voix grave, il faut comprendre qu'il ne peut pas s'agir de la grand-mère, puisque d'une part il aura été lu précédemment dans le texte que celle-ci avait été dévorée et d'autre part parce qu'il s'agit d'une voix grave. Une fois de plus, c'est grâce la métacognition que l'élève en difficulté pourra développer cette stratégie : dans cet exemple, c'est en expliquant ce qui le pousse à penser qu'il peut s'agir du loup, ou d'un chasseur, mais pas de la mère ou de la grand-mère, qu'il prendra conscience de ce processus et pourra alors l'appliquer dans d'autres contextes plus complexes.

c. Les macroprocessus⁴⁹

Ce sont les macroprocessus qui vont amener l'élève à comprendre le texte dans sa globalité. Ils incluent l'identification des idées principales, le résumé, la structure du texte. Tout d'abord, conformément aux Programmes Officiels un élève doit être capable, dès la Moyenne Section, « *dans une histoire, d'identifier le personnage principal (c'est l'histoire de...)* ; *de le reconnaître dans la suite des illustrations.* »⁵¹. Par ailleurs, comme le stipule Serge Boëche, « *les contes fonctionnent toujours à partir des personnages. La première étape*

⁴⁹ Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

⁵⁰ Vaginay D., Avitabile B., Le Petit Chaperon rouge / Hansel et Gretel, Chroniques sociales – lectures accompagnées, Lyon 2005

⁵¹ Programmes officiels 2008 – Ecole Maternelle, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

vers la compréhension du conte est leur identification.»⁵² Comprendre un conte énoncé ou lu sous-entend donc que l'élève a repéré les différents personnages et qu'il peut les associer à des caractéristiques ou à des objets qui en font leur spécificité et qu'il peut éventuellement établir des liens entre eux. Ces personnages, dans les contes merveilleux, peuvent être répertoriés selon 7 groupes, comme le propose Vladimir Propp : « *l'agresseur, le donateur, l'auxiliaire, le personnage "objet de la quête", le mandateur, le héros, le faux-héros* ». A chaque personnage correspond alors une « *sphère d'actions* »⁵³. (Annexe 1)

Hélène Loup s'interroge sur l'intérêt du support écrit dans l'activité du conteur, et elle arrive à la conclusion que si son absence présente des avantages dans la liberté de l'expression (gestes et explicitations), la présence d'un album illustré peut également avoir des côtés positifs : en effet, outre la relation que l'élève peut développer avec l'objet-livre, il propose une juxtaposition du texte et de l'image. C'est « *le concept, lancé en 1931 par Paul Faucher dans la série du Père Castor, de l'album comme un tout où l'image aide à la compréhension du texte et inversement.* »⁵⁴. L'illustration peut aider l'enfant à reconnaître les personnages et leur rôle : les héros sont représentés de manière avantageuse, alors que les adversaires, qui présentent bien souvent des défauts physiques dans l'illustration, sont identifiés comme les « méchants » avant même qu'ils n'agissent. Dans ce cas, c'est vers la verbalisation de ce processus que doivent mener les activités proposées par le maître E. Cependant, il ne faut pas oublier que si l'illustration peut donc aider l'élève à identifier les personnages d'une histoire et leur rôle, elle peut également être un frein dans l'imaginaire de l'élève qui n'aura alors plus le loisir de créer une représentation mentale personnelle.

Les élèves peuvent également, pour mieux comprendre un texte, s'appuyer sur sa structure. En effet, les contes sont tous bâtis de la même manière : comme l'explique Jean-Marie Gillig, « *la structure du récit présente l'intérêt d'être utilisable par le pédagogue pour l'élaboration du schéma narratif du conte qui suit de très près le déroulement logique et chronologique en trois temps découpant le texte en trois parties : le début, l'entre-deux, la fin du récit.* »⁵⁴. Le début de l'histoire correspond à la situation initiale, la fin du récit à la situation finale. L'entre-deux, le « *pendant* » représente l'élément déclencheur et l'action. Ces rebondissements peuvent être plus ou moins nombreux selon l'âge et la maturité de l'élève (dans le petit Poucet, on trouve trois épisodes : les deux abandons (épreuve de qualification), la rencontre avec l'Ogre (épreuve centrale), le vol des bottes de sept lieues (épreuve de

⁵² Boëche S., Contes en classe, Sedrap, Toulouse 1994

⁵³ Propp V., Morphologie du conte, Seuil Points Sciences humaines, Paris 1973

⁵⁴ Gillig J-M., Le conte en pédagogie et en remédiation, DUNOD, Paris 1997

glorification)). Vladimir Propp décline l'ensemble des actions qu'il est possible de rencontrer dans les contes dans une liste intitulée « *les trente et une fonctions* »⁵⁵. (Annexe 2).

La structure des contes permet donc d'aborder la chronologie de l'histoire. Or, on peut lire dans les programmes officiels que dès la Grande Section de maternelle, l'élève doit être capable de « *comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques.* »⁵⁶ Pour Serge Boëche, il s'agit de « *repérer et d'identifier le début et la fin du conte, de reconnaître l'enchaînement des épisodes* »⁵⁷, ce qui peut être proposé de manière progressive grâce à une trame contenant plus ou moins d'épisodes. Afin que l'élève reconnaisse la structure régulière des contes, et qu'il puisse utiliser cette stratégie dans diverses situations (contes ou autres supports, histoires lues ou entendues...), plusieurs activités peuvent être mises en place. D'abord, les rebondissements peuvent être imagés, de façon à demander à l'élève de ranger les images dans l'ordre chronologique (type images séquentielles), et de justifier son choix pour l'aider à prendre conscience des stratégies qu'il met en place. Ensuite, la restitution et la reformulation d'un conte peuvent être des activités proposées pour apprendre à comprendre, si l'enfant explique par des liens temporels, spatiaux ou logiques le déroulement des événements. Enfin, Jean-Marie Gillig propose d'autres activités qui s'axent autour de la production : la « *petite fabrique de conte* », le « *tarot des mille et un contes* », l'écriture d'un conte⁵⁸... Pour chacun de ces projets, l'élève est amené à créer un conte, avec ou sans support, de manière aléatoire (tirage de cartes) ou non (imaginaire), en respectant la trame imposée par les contes.

d. Les processus d'élaboration⁵⁹

On trouve dans les processus d'élaboration les prédictions et l'imagerie mentale. Comme je l'ai expliqué précédemment, le conte permet à l'élève de développer sa « *capacité imageante* »⁶⁰ grâce à son contenu : abordant des questions existentielles, il amène les enfants à mettre des images sur des angoisses concernant la mort, l'abandon, ou encore la séparation, tout en le distançant de sa propre histoire. Lors de séances de re-médiation, le conte peut également servir de support pédagogique pour développer chez un élève en difficulté sa faculté à se représenter une histoire qui lui est lue. Dans un premier temps, il est par exemple possible d'utiliser son corps afin de mettre en scène une partie du texte : théâtre, expression

⁵⁵ Propp V., *Morphologie du conte*, Seuil Points Sciences humaines, Paris 1973

⁵⁶ Programmes officiels 2008 – Ecole Maternelle, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁵⁷ Boëche S., *Contes en classe*, Sedrap, Toulouse 1994

⁵⁸ Gillig J-M., *Le conte en pédagogie et en remédiation*, DUNOD, Paris 1997

⁵⁹ Giasson J., *Les difficultés de compréhension*, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

⁶⁰ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, DUNOD, Paris 2008

corporelle, marionnettes... Progressivement, on amènera l'élève à passer au stade du symbolique. Pour cela, on peut imaginer l'utilisation de jeux d'imitation de taille réduite, pour passer ensuite à une représentation en deux dimensions : photos, dessins, schémas... Ainsi, chaque personnage peut être représenté par une forme ou une couleur, c'est-à-dire qu'un signifiant sera associé à un signifié. Les symboles, choisis par les élèves resteront alors les mêmes durant toute l'exploitation du conte. Les programmes officiels stipulent d'ailleurs que l'élève doit être capable, à partir de la Grande Section de maternelle, « *d'interpréter et de transposer une histoire lue par l'enseignant (marionnettes, jeux dramatiques, dessin)* ».⁶¹ L'important, comme le souligne Hélène Loup, est que « *chaque schéma, dessin ou objet permette de reconstituer la logique du moment concerné dans le récit, depuis le début du passage jusqu'au suivant.* »⁶² Ces représentations présentent également l'avantage de constituer un outil de mémoire pour les élèves dont la difficulté serait la mémorisation des informations. Le passage à la symbolisation peut par la suite être exploité afin de développer les macroprocessus évoqués précédemment en « *reconstituant, avec les élèves, dessin après dessin, c'est-à-dire moment après moment, le conte dans sa continuité.* » L'élève peut également être amené à « *rappeler le début d'une histoire lue par épisodes par l'adulte et essayer d'anticiper sur la suite* » : cette "prédiction" nécessite non seulement qu'il puisse imaginer et se représenter la suite du conte, mais également qu'il tienne compte des paramètres du conte (personnages, contraintes ou particularités, espace, temps...).

Jocelyne Giasson présente un dernier processus, qui est métacognitif⁶³. Si dans ses écrits, celui-ci est relatif à la lecture, on peut également le retrouver dans des situations de compréhension d'histoires entendues. Ce processus de verbalisation a été évoqué à plusieurs reprises durant cette partie : c'est lui qui va permettre à l'élève de transférer ces stratégies sur d'autres supports, et donc de développer des compétences de compréhension dans des domaines plus élargis que celui des contes.

⁶¹ Programmes officiels 2008 – Ecole Maternelle, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁶² Loup H., *Contes pour les petits : la trame*, EDISUD collection L'espace du conte, Aix en Provence 2002

⁶³ Giasson J., *Les difficultés de compréhension*, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

II. ANALYSE DE PRATIQUES

1. Les contes, un outil à privilégier avec mes élèves

Les élèves de la classe présentent des difficultés très différentes, mais ils sont pourtant réunis dans un groupe, et j'ai été frappée dès le début par certains points communs dans l'analyse de leurs difficultés. En effet, chez chacun, les expériences douloureuses de la petite enfance ont eu un impact important sur leur entrée dans les apprentissages, et tous correspondent à la description que Serge Boimare⁶⁴ fait des « *enfants empêchés de penser* », submergés par leur histoire personnelle et refusant d'affronter les contraintes liées au fait d'apprendre. Il m'est apparu très vite que les re-médiations que j'allais proposer ne pouvaient se limiter aux champs disciplinaires, et que les objectifs que je devais fixer pour chaque élève, et pour l'ensemble du groupe, devaient prendre en compte les difficultés transversales que chacun rencontrait.

J'ai orienté mes recherches vers la « *médiation culturelle* », et plus particulièrement vers les contes, car ceux-ci m'offrent de nombreux avantages : d'abord, ils me permettent de fédérer mon groupe. En effet, le niveau scolaire est très hétérogène, et les élèves vivant exclusivement en communauté, il est difficile de les rassembler, chacun cherchant à préserver son individualité. Ensuite, comme nous l'avons vu dans la première partie, les contes représentent un outil privilégié quant à son contenu pour permettre aux élèves de restructurer leur monde interne, nécessaire à supporter les contraintes liées aux apprentissages. Enfin, les contes représentent un apport culturel et un support pédagogique, dont le contenu et le contenant peuvent être utilisés comme outil de re-médiation. Ils apparaissent d'ailleurs, comme nous l'avons cité précédemment, dans les nouveaux programmes, dans la partie « *se familiariser avec l'écrit* »⁶⁵.

a. Des contes pour des élèves « empêchés de penser »

- Bilal

Bilal a six ans. La psychologue de la Maison de la Petite Enfance (MPE) l'a rencontré l'année dernière, et elle n'a pas trouvé de déficience, mais elle a noté tout de même un grand manque d'appétence scolaire. Quand j'ai demandé à Bilal pourquoi il venait à l'école, à quoi cela servait, il a haussé les épaules et ne m'a pas répondu. Comme un élève soufflait derrière que c'était pour apprendre à lire, il s'est contenté de me répéter mot pour mot ce qu'avait dit l'autre enfant. De manière générale, il ne s'investit pas dans les activités scolaires, il a besoin

⁶⁴ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

⁶⁵ Programmes officiels, BO hors-série n°3, 19 juin 2008

d'une motivation extrinsèque, d'encouragements perpétuels, de renforcements positifs. Durant les phases individuelles ou collectives, il demande au bout de quelques minutes à peine : « Je peux aller jouer ? Oui, mais après, je pourrai aller jouer ? Quand est-ce que je peux jouer ?... ». Ses réponses sous-entendent la volonté de se libérer de la contrainte, car s'il recherche la présence de l'adulte, il la repousse si elle lui est imposée, même quand il s'agit d'un jeu. Cependant, il peut se montrer très persévérant pour parvenir à la réussite, car il a du mal à supporter de se tromper. Par ailleurs, Bilal aime qu'on s'occupe de lui, et il me sollicite régulièrement pour que je lui lise des histoires. Il s'installe alors sur mes genoux mais n'écoute pas ce que je lui raconte, il anticipe déjà le livre qu'il aimerait que je prenne ensuite, en s'assurant que je vais rester avec lui... Bilal cherche à se rassurer sur ce qui va se passer « après », qui représente encore pour lui un inconnu. Pour cet élève, « *la sécurité n'a pas pu se construire de façon suffisamment fiable* »⁶⁶. Ce qui bloque Bilal, c'est l'angoisse de la séparation, la crainte de l'échec, la peur d'appréhender l'inconnu...

Les contes, utilisés comme instrument de (re-)médiation devraient l'aider à surmonter ces contraintes inhérentes aux apprentissages, principalement dans un contexte où le personnage principal aurait à affronter des épreuves dont il triompherait, grâce à la « *possibilité de se raccrocher à ce héros* »⁶⁷. Par ailleurs, ils devraient permettre de susciter son intérêt, de développer sa curiosité en le conduisant à se créer des images mentales.

- Clémentine

Clémentine a sept ans. Elle rencontre de grandes difficultés relationnelles avec les autres enfants et avec les hommes. Alors qu'elle explose en cour de récréation, en utilisant un vocabulaire grossier très développé, et en frappant sans aucune raison grands et petits, elle se montre plutôt calme en classe. Pour autant, elle ne manifeste pas d'intérêt pour les autres : durant les temps libres, elle choisit une activité calme et individuelle. Dans ces moments, elle s'isole, s'installe à sa table ou dans un coin de la classe, et peut rester ainsi durant de longs moments, en parlant, comme elle aime le dire à « ses amis imaginaires ». Un élève qui s'approche, la disparition éphémère d'un objet... perturbent le sentiment de continuité de Clémentine et déclenchent des débordements : elle se met alors à hurler et à frapper l'autre comme une furie, à accuser chacun de l'avoir volée, insultée, frappée... On retrouve ce comportement lorsqu'elle travaille en autonomie et qu'elle fait une erreur : elle pousse alors des hurlements en pleurant que « c'est trop dur »... Ce qui est notable dans le comportement de Clémentine, c'est la difficulté qu'elle rencontre à contrôler ses émotions, à gérer sa

⁶⁶ Cours Isabelle DUHALDE, CAPA-SH E, 2008 - 2009

⁶⁷ BOIMARE S., Ces enfants empêchés de penser, DUNOD, Paris 2008

frustration, l'angoisse qu'elle rencontre face à la discontinuité. Les contes me semblent un outil intéressant, d'une part car l'échange qui peut avoir lieu autour d'une question « fondamentale » va permettre à Clémentine d'entrer en relation et de communiquer avec les autres élèves, d'autre part car, comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, ils la conduiront à structurer et sécuriser son monde interne pour mieux gérer la frustration, et accepter de se tromper.

b. Des contes pour des élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension

J'ai fait passer en janvier des évaluations de compréhension verbale aux élèves de la classe. J'ai utilisé à cette occasion les tests de compréhension des éditions La Cigale⁶⁸ qui s'articulent autour de trois grands axes :

- **Compréhension de phrases** : Jocelyne Giasson appelle cette partie « microprocessus »⁶⁹, mais ici, elle correspond davantage aux « processus d'intégration » car l'exercice, qui consiste à associer une phrase lue par l'adulte et son illustration, s'appuie principalement sur une compréhension de la structure, avec des anaphores, des pronoms personnels sujets ou compléments, des propositions subordonnées, des formes passives...

- **Compréhension de textes**, ou « macroprocessus » : il s'agit de répondre à des questions portant sur un texte de quatre lignes. Ces textes permettent également une évaluation des microprocessus, notamment du vocabulaire en réception.

- **Déduction d'énoncés verbaux**, qui correspondent plutôt aux « processus d'intégration » : l'élève doit répondre à une question dont la réponse n'est pas explicite dans le texte lu par l'adulte.

Les « processus d'élaboration » dont nous parle Jocelyne Giasson sont entendus dans chacune de ces trois parties, puisqu'il s'agit de la capacité des élèves à se représenter mentalement ce qui est dit.

En fonction de ce que j'avais pu observer en classe, j'ai choisi de faire passer le test de Moyenne Section à Bilal (Annexe 3), et celui de Grande Section à Clémentine (Annexe 4).

- Bilal

Bilal a obtenu un bon score dans la compréhension de phrases. Par contre, il a rencontré beaucoup de difficultés pour les deux parties suivantes. J'ai constaté qu'il avait du mal à se concentrer et à écouter ce que je lui lisais. Il s'agissait dans un premier temps d'un garçon et

⁶⁸ Compréhension, M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, C. Pellenq, La Cigale 2002

⁶⁹ Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

d'une fille dont le pique-nique était écourté à cause d'un orage. Dès que j'en ai eu terminé la lecture, Bilal m'a dit : « Je sais pourquoi il y a de l'orage... ». Je lui ai ensuite demandé de me montrer de quels personnages il s'agissait dans une liste de cinq dessins. Il m'a montré du doigt le petit garçon, puis en les nommant : « la grand-mère, et puis le bébé avec la tutute aussi ». Il s'est arrêté, et a repris en pointant le chien : « Ah ! J'ai entendu "ouaf" aussi ! ». Je pense qu'il a entendu certains mots du texte, et qu'il a confondu cette onomatopée avec le "baoum" du tonnerre. Je lui ai demandé de retrouver les quatre illustrations qui appartenaient à l'histoire parmi six, mais il m'a répondu que toutes en faisaient partie, et quand je lui ai demandé de remettre les quatre images dans l'ordre, il a posé les étiquettes les unes à côté des autres, sans même les regarder. Je lui ai ensuite lu le deuxième texte. Il s'agit de quelques lignes sur le réveil de l'ours après l'hibernation. Spontanément, Bilal me dit que « maigre, ça veut dire qu'il a mangé trop de mayonnaise ». Quand je lui ai demandé pourquoi l'ours était affamé, il m'a répondu « parce qu'il pleut ». Il n'a pas su répondre aux autres questions. Il utilisait quelques mots qu'il avait retenus du texte, et y ajoutait des éléments du texte précédent. Quant à la déduction d'énoncés verbaux, il n'a trouvé la réponse à la devinette qu'après la deuxième lecture et la proposition de cinq solutions.

Les principales difficultés de compréhension de Bilal semblent s'organiser autour des « macroprocessus », des « microprocessus », avec un manque important de vocabulaire (nous retrouverons par la suite cet élément lors de l'étude du petit Poucet) qui ne lui permet pas d'accéder à des représentations mentales de l'histoire, et donc aussi autour « des processus d'élaboration ». Cependant, il est également possible que ces difficultés reposent sur « *des résonances inconscientes qui provoquent des émotions qui détériorent l'attention et la mise en liens* »⁷⁰. Les contes, comme nous l'avons expliqué dans la première partie devraient permettre de susciter l'intérêt et donc la concentration de Bilal, de développer son vocabulaire en réception et en production, de se créer des images mentales et d'accéder à la compréhension globale d'une histoire.

- Clémentine

Les résultats de Clémentine sont à l'inverse de ceux de Bilal. En effet, même si on peut repérer des comportements voisins, Clémentine entretient de réelles relations avec le monde de l'imaginaire, ce qui lui facilite l'accès aux images mentales : sa compréhension des textes s'est avérée excellente, et la déduction d'énoncés verbaux également. Elle a su justifier l'ensemble de ses réponses, et même les développer quand je le lui demandais. Par exemple, il est question dans le premier texte que je lui ai lu de deux oursons. Quand je lui ai présenté les

⁷⁰ Cours Isabelle DUHALDE, CAPA-SH E, 2008 - 2009

noms en lui demandant qui ils étaient, elle m'a répondu « des enfants ». Quand je lui ai demandé s'il s'agissait d'enfants humains, elle a précisé qu'ils étaient en fait des enfants ours. J'ai pu par ailleurs constater lors de cette passation que Clémentine possédait un bagage lexical suffisant pour comprendre en détail le contenu des histoires que je lui lisais. Le terme "humain" que j'avais employé ne lui a pas posé de difficultés, ni les termes "oursons" ou "rosiers" ou encore "anorak" qui étaient utilisés dans les textes. Par contre, Clémentine a fait beaucoup d'erreurs dans la partie « Compréhension de phrases ». Les phrases complexes qui comprenaient des conjonctions subordonnées l'interpellaient, elle prenait un temps de réflexion avant de répondre. Mais ce qui est le plus marquant dans cette série, ce sont les difficultés systématiques qu'elle a rencontrées pour analyser les pronoms personnels sujets, et surtout compléments. Spontanément, elle m'a montré pour « ils sont en train de sauter par-dessus le mur » l'image qui représente une fille seule, avant de se corriger. Lorsque je lui ai lu « l'éléphant les porte », elle a désigné le dessin sur lequel l'animal ne porte qu'une personne. A la phrase « la dame le porte », elle a associé l'image de la femme portant une fillette. Je lui ai donc proposé une des phrases du test de Moyenne Section, « la vache les regarde », pour laquelle elle a choisi l'étiquette qui représentait la vache qui regardait une petite fille. En effet, l'histoire de Clémentine ne lui a pas permis de se représenter comme « *des entités stables et sécurisées dans leurs différenciations* »⁷¹, le singulier et le pluriel, le féminin et le masculin. Par ailleurs, quand il s'agit de restituer une partie d'une histoire, de répondre à une question simple, Clémentine s'emballe et raconte l'ensemble du conte. Son flux verbal est très important, elle n'arrive pas à sélectionner les informations, elle fonctionne par associations d'idées, elle reproduit en production les confusions de genre et de nombre qu'elle commet en réception, et tout se mélange alors. Les difficultés que Clémentine rencontre sont donc du domaine des « processus d'intégration » et de ceux « d'élaboration », mais les fonctionnements évoqués dépendent largement de la construction de son monde interne liée à son vécu. D'un point de vue cognitif, les contes, comprenant un grand nombre d'anaphores destinées à limiter les répétitions, me semblent donc un support intéressant pour améliorer les compétences de Clémentine dans ce domaine. Leur structure permet un découpage aisé en unités de sens qui conduiront Clémentine à organiser et se représenter les différents passages.

⁷¹ Cours Isabelle DUHALDE, CAPA-SH E, 2008 - 2009

2. Les contes contre « l'empêchement de penser »

J'ai très vite mis en place dans ma classe une lecture de conte le matin, après le temps de l'accueil. Comme le préconise Serge Boimare⁷², je leur lis un conte, puis les élèves en restituent le contenu avant d'aborder un échange autour d'une question plus générale. Le premier objectif est, outre le développement de la culture littéraire des élèves, de susciter leur intérêt afin de capter leur attention. Mon choix s'est orienté vers les contes, car ceux-ci abordant des thèmes existentiels, ils permettent aux enfants de faire des liens avec leur vécu, et de se représenter mentalement l'histoire, tout en maintenant une distance avec la leur. Mon deuxième objectif, au travers de ce contenu et du débat qui suit, est de conduire les élèves à accepter les contraintes que génèrent les apprentissages.

a. Développer la curiosité, développer la « capacité imageante »

Lors de la deuxième période (jusque décembre), j'avais choisi d'étudier avec les élèves Le loup est revenu. Comme cet album fait de nombreuses références à des contes, j'avais décidé de lire le matin le conte dont il avait été question dans le dernier texte que nous avons lu ensemble. J'ai donc raconté à mes élèves Les Trois Petits Cochons, La chèvre et les sept chevreaux, Le petit Chaperon Rouge, Pierre et le Loup. Mais ces textes sont denses, et les élèves avaient du mal à rester attentif durant toute la lecture, même si le texte était simplifié. La restitution était laborieuse, et les élèves n'étaient plus disponibles pour un échange ultérieur.

J'ai décidé de procéder différemment dès janvier, et d'étudier sur la période un ou deux contes qui me serviraient également de support pédagogique pour la lecture, l'écriture, ou les mathématiques. Parce qu'il me semblait particulièrement proche des expériences des élèves, j'ai choisi le Petit Poucet, car les liens que les enfants pouvaient établir avec leur propre histoire m'apparaissaient évidents : les enfants sont séparés de leurs parents, mais les parents les aiment néanmoins, ils ne sont juste pas capables de subvenir à leurs besoins. De plus, l'angoisse de la mort était explicite puisque l'Ogre veut dévorer les garçons, mais qu'il égorge finalement ses filles. J'ai arrêté ma première lecture après que les sept garçons de l'histoire se soient rendu compte pour la première fois qu'ils étaient abandonnés. Comme la lecture avait été moins longue, et le contenu moins complexe, la reformulation a été plus rapide, et les élèves ont été très prolixes, sauf Bilal qui restait en retrait. J'ai séparé les épisodes du conte ainsi : le premier abandon, le deuxième, l'arrivée chez l'Ogre, l'Ogre qui égorge ses filles, la fuite des garçons, les bottes de sept lieues. Certains élèves se montraient

⁷² Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

très intéressés par ce petit Poucet qui surmontait tous les obstacles, d'autres par les épreuves en elle-même : abandon, séparation, mort... J'ai vu Léa, qui, plus âgée que les autres (neuf ans), estime que ce qui est lu aux autres ne peut pas la concerner, ouvrir de grands yeux ronds à la lecture du passage où l'Ogre égorge ses filles. J'ai croisé les regards curieux des élèves, et surtout, alors que jusque là il m'avait été difficile de les rassembler, ils venaient s'asseoir à leur table après le rangement du matin sans que j'aie à le répéter. Cependant, Bilal n'a pas accroché à cette histoire. Un matin, il m'en a même fait la remarque : « j'aime pas tes histoires », m'a-t-il dit quand je lui ai demandé de venir s'installer.

Quand ce conte a été terminé, j'en ai utilisé un autre : Hélène, Ivan et les oies. Il s'agit d'un conte russe dans lequel une fillette doit aller chercher son petit frère fait prisonnier par des oies. Sur la route, elle rencontre des personnages qui vont l'aider dans sa quête. J'avais découpé le texte en deux grandes parties : d'une part la situation initiale et la quête, d'autre part le retour (les deux enfants sont poursuivis par les oies) et la situation finale. Cette histoire, bien qu'ayant plu aux élèves, surtout grâce à une phrase répétée à trois reprises et qu'ils « chantaient » tous en chœur et grâce aux personnages magiques, n'a pas eu le succès de la précédente, mais j'ai été très satisfaite au demeurant de ses résultats : depuis le début de l'année, j'avais de grandes difficultés à intéresser Bilal. Il refusait d'écouter, de participer, et quand je le sollicitais, même en début de séance de langage, et même sur les informations les plus essentielles comme les personnages de l'histoire, il semblait muet jusqu'à ce qu'un autre élève prononce une phrase, correcte ou non, qu'il répétait mot pour mot. Et là, il écoutait muet, sans rien faire d'autre que de s'installer à plat ventre sur sa table, et sitôt la lecture terminée, il reprenait toute l'histoire, les personnages, les liens, l'enchaînement chronologique... Tant et si bien que cette fois, je devais l'arrêter car il ne laissait plus de place aux autres ! En tout cas, ces quelques semaines durant lesquelles je leur ai lu ou raconté des contes ont selon moi été bénéfiques en terme d'intérêt des élèves. Même si les goûts varient, et que les préférences des uns ne sont pas les préférences des autres, il n'en reste pas moins que ces histoires ont su éveiller la curiosité de chacun, leur permettre de se créer des représentations mentales de ce que je leur racontais, ce qui est un pilier pour développer d'autres compétences ou appétences.

b. Restructurer le monde interne, dépasser les contraintes de l'apprentissage

Les discussions autour d'un thème existentiel inhérent au conte raconté ont été difficiles à mettre en place lors de la deuxième période, non seulement pour les raisons évoquées précédemment, mais également parce que les élèves étaient surpris du procédé. Ils

ne parvenaient pas à s'investir dans un échange dans lequel il fallait prendre la parole devant le groupe, justifier ses positions et écouter celles des autres. Une fois de plus, le Petit Poucet, que ce soit du point de vue de l'organisation ou de celui du contenu, m'a facilité la mise en place de ces débats. Lors de la première séance de janvier, après avoir lu le passage du premier abandon, nous nous sommes tournés vers une problématique qui concernait chacun : « les parents décident d'abandonner leurs enfants, est-ce que cela signifie qu'ils ne les aiment pas ? ». Léa, que j'ai évoquée dans le précédent chapitre a immédiatement pris la parole, ce qu'elle ne fait pas d'ordinaire. Elle s'est tout de suite détachée du texte pour nous raconter que « sa mère avait des enfants, mais qu'elle ne s'en occupait même pas, et qu'elle avait abandonné son petit frère parce qu'elle n'en voulait pas. » C'est Kévin, un autre « grand » de la classe qui a évité le débordement, et qui lui a permis de se distancer de sa propre histoire tout en maintenant le lien avec son vécu, en lui rappelant qu'il s'agissait d'un conte, et non de la réalité. Clémentine, qui a besoin de se rassurer sur sa séparation d'avec ses parents, s'est immédiatement écriée que « si, les parents les aiment, c'est juste parce qu'ils n'ont pas d'argent alors ils ne peuvent pas leur donner à manger, mais même la mère ne veut pas les abandonner, parce qu'elle les aime. »

La seconde discussion (Annexe 5) suivait le deuxième abandon et s'axait autour de la relation entre la pauvreté et la méchanceté. Clémentine a sauté sur l'occasion d'exprimer un lien avec sa famille en racontant que ses parents avaient parfois eu à faire les poubelles pour pouvoir manger parce qu'ils n'avaient pas d'argent. Elle n'a pas ajouté que cela ne signifiait pas que ses parents étaient méchants, mais c'était tout à fait implicite dans son attitude. En effet, à peine la question « être pauvre, est-ce que ça veut dire qu'on est méchant ? » avait-elle été posée qu'elle s'insurgeait déjà ! Suite à la réaction et aux paroles de Clémentine, Léa s'est mise à s'esclaffer, à se moquer d'elle. Une fois de plus, c'est un élève qui a servi de médiateur. En effet, Fatima lui a rappelé qu'on ne pouvait pas se moquer de ce que les autres disaient, et que si l'on n'était pas d'accord, on avait le droit de le dire, mais il fallait expliquer pourquoi. Par ailleurs, Kévin l'a rejointe pour rappeler à Léa que si devenir pauvre devait lui arriver, alors, personne ne se moquerait d'elle. J'ai senti Clémentine soulagée de ce soutien, et tous ont rappelé que nous avions fait un gâteau pour des gens qui vivaient dans des cartons près de chez moi, et que ces personnes n'étaient pas méchantes. Kévin, qui a davantage besoin que les autres de marquer la distanciation entre le conte et son histoire, dont il ne parle jamais, est également revenu aux parents du petit Poucet qui pleurent et regrettent d'avoir abandonné leurs enfants, et qu'on ne pouvait selon lui accuser de méchanceté. Ces deux premiers débats auront permis de rassurer Clémentine et Léa, de canaliser et calmer leurs

angoisses, et ce sont ces situations qui vont permettre à l'élève d'exprimer ses souffrances tout en maintenant une distance avec sa propre histoire. Cela dit, il faut du temps pour restaurer un monde interne déstructuré par un passé compliqué, et les quelques séances de « médiation culturelle » mises en places ne sont pas encore suffisantes pour permettre aux élèves d'aborder sereinement les apprentissages.

La troisième discussion portait sur le rôle du petit Poucet, et sa capacité à surmonter les obstacles, bien qu'il soit le plus petit et le plus jeune. C'est à ce moment que Bilal a accepté d'intervenir pour rappeler tous les obstacles dont le petit garçon avait triomphé. Il ne s'était visiblement pas senti concerné par les précédents échanges. Je remarque donc que ce qui semble intriguer Bilal, c'est la possibilité pour le héros, quels que soient ses défauts, de gagner. En effet, le petit Poucet, pourtant le plus petit, le plus jeune, est aussi le plus malin, ce qui lui permet de triompher : il revient chez lui riche, et est acclamé, lui le mal-aimé, par l'ensemble de sa famille. De même, Bilal avait été intéressé par le conte suivant, qui racontait l'histoire d'une petite fille qui parvenait, malgré la puissance des personnages maléfiques, à ramener son petit frère sain et sauf à la maison.

J'ai pu constater ces derniers temps que Clémentine acceptait plus facilement de reprendre un travail dans lequel elle avait fait des erreurs, et que Bilal participait davantage, mais je n'ai pas le recul nécessaire pour affirmer qu'il s'agit là de l'influence des contes, et non d'habitudes de classe intégrées. Je souhaite continuer à mettre en place ces lectures et ces échanges, afin d'habituer les élèves à communiquer, à échanger, et pour les amener à accepter la frustration (le petit Poucet ne peut pas empêcher les événements de se dérouler, il n'a pas de pouvoir dessus), la séparation et la solitude (il réfléchit une nuit seul pour surmonter la première épreuve), l'erreur (semer des miettes de pain s'avère inefficace, et arriver chez l'Ogre est dangereux) pour apprendre (et pourtant, il triomphe !). Deux exemples ne suffisent pas pour amener les élèves à accepter les contraintes inhérentes aux apprentissages, et c'est pourquoi, comme le précise Serge Boimare⁷³, un travail de médiation doit s'effectuer sur du long terme.

3. Les contes contre les difficultés de compréhension

a. Remédiations pour les « microprocessus »⁷⁴ (compréhension de phrases)

C'est le cas de Bilal qui est le plus marquant concernant cette partie de la compréhension. En effet, même si ses résultats au test initial s'avèrent au-dessus de la

⁷³ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

⁷⁴ Giasson J., *Les difficultés de compréhension*, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

moyenne pour la compréhension de phrases, son vocabulaire est très limité. Lors de l'étude du petit Poucet, je lui ai souvent demandé de qui parlait l'histoire. Sa réponse était toujours la même : « un petit poussin ». Quand je lui ai demandé ce qu'était un poussin, il a levé le pouce et l'a agité sous mon nez. Je ne sais pas s'il entendait "un petit poussin" ou "un petit pouce, hein ! », mais quoi qu'il en soit, le premier terme lui était inconnu et lui a été expliqué par les autres élèves. Lors de la cinquième séance de travail, je lui ai demandé quel était le personnage principal de l'histoire, et il s'est enfin souvenu du petit Poucet ! Par contre, il ne savait plus vraiment si les garçons étaient abandonnés « dans les bois ou dans la forêt ». C'est l'utilisation de deux termes dans l'histoire qui le faisait douter, mais c'est également la rencontre de ces synonymes qui lui a permis de déterminer, grâce au contexte, que la signification de ces deux mots était la même. A la fin de la seconde lecture, Bilal avait donc ajouté à son lexique les mots "poussin", "bois" et "forêt", mais également "poêle", "pommier", issus du conte Hélène, Ivan et les oies. La rencontre quotidienne et à de multiples reprises avec un vocabulaire inconnu, souvent présent dans des contes qui trouvent leurs racines il y a plusieurs siècles, a permis à Bilal de mémoriser des mots nouveaux ; le contexte et les images l'ont amené à en découvrir la signification. J'ai demandé à Bilal de verbaliser les stratégies qu'il mettait en place pour acquérir le sens d'un mot nouveau. A la question « Comment fait-on pour savoir que "forêt" et "bois" désignent le même endroit ? », il a répondu en s'appuyant sur la représentation imagée que nous avons faite de la scène du premier abandon (voir partie sur les « processus d'élaboration ») et sur la phrase que je lui lisais (« les parents perdent les enfants dans les bois, les garçons se retrouvent seuls dans la forêt ») pour me montrer sur son travail que les deux termes représentaient la même chose. Comme il ignorait ce qu'était un pommier, il a utilisé le contexte (le pommier propose à Hélène de goûter ses pommes) et l'illustration pour déterminer que le pommier était un arbre sur lequel on trouvait des pommes.

b. Remédiations pour les « processus d'intégration »⁷⁵ (liens entre les phrases)

Clémentine, comme nous l'avons expliqué lors de l'analyse de ses évaluations, rencontre des difficultés dans ce domaine, principalement au niveau des anaphores, et plus particulièrement quand des groupes nominaux sujets ou compléments sont remplacés par un pronom personnel, ou pour les adjectifs possessifs. Il en va de même en production : quand Clémentine restitue un passage de l'histoire, elle utilise des pronoms personnels, mais qui ne sont pas toujours adaptés, ni en genre ni en nombre, comme je l'ai stipulé dans un chapitre

⁷⁵ Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

précédent. Les contes constituent un important répertoire d'anaphores, et j'ai régulièrement demandé à Clémentine lors des séances de langage d'exprimer le nom des personnages dont il était question quand on utilisait des pronoms personnels. Par exemple, dans le petit Poucet, le garçon va vers le lit des filles, il leur prend **leurs** couronnes et **les** échange contre les bonnets de ses frères. Je l'ai interrogé sur les personnes à qui le garçon prenait les couronnes, et sur ce qu'il échangeait. La représentation symbolique que nous avons faite de la scène (voir la partie sur les « processus d'élaboration ») lui a permis de justifier ses réponses : l'enfant prend les couronnes *aux filles* ; il échange *les couronnes* contre les bonnets.

Bilal, on l'a vu précédemment, rencontre des difficultés pour déduire des informations d'un texte ou d'une phrase. En construisant des représentations imagées ou symboliques, il a été capable de déterminer que quand les sept garçons arrivent chez l'Ogre, il ne fallait pas représenter ce dernier dans la maison, puisqu'il arrive plus tard. Cette information n'apparaît pourtant pas explicitement.

c. Remédiations pour les « macroprocessus »⁷⁶ (Compréhension globale de texte)

Bilal, nous l'avons expliqué dans un autre chapitre, connaît de grandes difficultés pour comprendre le sens d'un texte dans son ensemble. Il a eu du mal à percevoir que le petit Poucet était le personnage principal de l'histoire, et il ne retenait pas que celui-ci n'avait que des frères. Les illustrations que j'avais associées au texte étaient celles que Gustave Doré avait réalisées au XIX^{ème} siècle, et elles ne lui étaient pas d'un grand secours pour repérer les personnages, car les enfants n'apparaissent jamais en gros plan, mais la plupart du temps perdus au milieu d'un monde trop grand pour eux. Par contre, la représentation que le peintre avait faite de l'Ogre en train d'égorger ses filles (Annexe 6) était très explicite et a permis à Bilal de repérer les personnages de la scène, ce qu'il s'y passait, et il a parfaitement perçu la méchanceté qui caractérisait l'Ogre. L'association des illustrations et du texte a également été bénéfique pour Bilal lors de l'étude du second conte, Hélène, Ivan et les oies. Nous avons vu précédemment que les images l'avaient aidé à découvrir le sens du mot "pommier". Bilal, qui ne savait pas qui était celle que l'auteur appelait "Baba Yaga", a aussi pu définir, grâce à l'illustration, et avant que cela ne soit spécifié dans le texte, qu'il s'agissait d'un personnage méchant, puisque l'entrée de sa maison est représentée avec des crânes (Annexe 9).

Afin de mieux comprendre les enchaînements logiques et chronologiques de cette histoire, nous avons dans un premier temps fait appel à la mémoire des élèves pour remettre dans l'ordre les illustrations, c'est-à-dire le parcours que la petite fille réalise jusqu'à ce

⁷⁶ Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

qu'elle retrouve son petit frère. Nous les avons collées le long d'un chemin qui représentait la route que Héléna avait prise. Les rencontres ne se faisant pas suivant un ordre logique, il a fallu s'appuyer sur leurs souvenirs, ce qui n'a pas posé de problèmes, puisque comme je l'ai souligné plus haut, Bilal avait montré un intérêt tout particulier pour ce conte. J'avais préparé les personnages de l'histoire, et la quête a été retracée jusqu'à l'arrivée chez la sorcière. Afin de mieux comprendre pourquoi l'ordre d'apparition des « aides magiques » n'est pas le même à l'aller qu'au retour, et pour permettre aux élèves d'anticiper puis de justifier la chronologie de la suite de l'histoire, ils ont retracé avec les personnages le chemin parcouru pour rentrer à la maison (Annexe 8). Les capacités cognitives développées par Bilal durant ces activités, en comparaison avec son peu d'investissement lors de l'étude du précédent conte, montrent que les compétences mobilisées sont fortement liées à la motivation et à la curiosité.

Comme le conseille Jean-Marie Gillig, un projet de groupe autour de la création d'un conte a également été mis en place (Annexe 9). J'ai guidé le travail en permanence, mais les enfants ont eu la liberté d'inventer ce qu'ils voulaient, tout en respectant les caractéristiques et la structure des contes, ce qui les a poussés à tenir compte d'une chronologie de la forme « situation initiale, élément perturbateur, résolution du problème, situation finale ». J'ai été particulièrement surprise de l'investissement et de la motivation que chacun a montrés. Outre les compétences transversales de travail collectif et de participation, les élèves ont fait preuve d'une grande imagination et d'un respect naturel de la structure classique du conte, allant même jusqu'à proposer trois éléments perturbateurs, l'intervention de trois aides différentes, et la résolution, tour à tour, des trois problèmes. Dans un premier temps, nous avons défini ensemble qu'il fallait créer des personnages. Les filles rêvaient d'une princesse, les garçons plutôt d'un super-héros : le dauphin a été une alternative qui a immédiatement convenu à tous. Le nom de l'animal (Lumière) et sa justification (il s'éclaire quand le soleil brille) sont venus naturellement de Fatima et acceptés par les autres sans discussion. Tous ont rapidement proposés de trouver des gentils et des méchants, et le déroulement (rencontre avec un méchant, aide d'un gentil, dauphin sauvé) s'est créé sans que j'aie à intervenir pour le recadrer. Il ne manquait aux élèves qu'un but, l'élément déclencheur, la quête du dauphin. Clémentine a contenté tous les élèves en proposant la recherche d'une dauphine ; la solution finale est venue de Léa, avide d'histoires d'accouplement et de naissances... Cette expérience de production m'a impressionnée, tant par leur capacité à créer quelque chose ensemble que par l'imagination qu'ils ont déployée et le naturel avec lequel ils ont effectué les enchaînements chronologiques de leur histoire. Un tel aboutissement de ce projet me conforte dans l'idée de renouveler cette expérience, alors qu'elle me paraissait encore en décembre un

objectif difficilement réalisable : « un regard qui scrute pour trouver la marque du manque impose à l'enfant un statut péjoré. Un regard qui ne cherche en l'enfant qu'un devenir instaure une dynamique de rencontre. »⁷⁷

d. Remédiations pour les « processus d'élaboration »⁷⁸ (imagerie mentale)

La capacité à se créer des représentations mentales peut être développée, comme nous en avons parlé précédemment, en utilisant les contes comme médiateurs, mais j'ai également choisi d'aborder ce processus en travaillant dans un premier temps les différentes représentations concrètes des passages qui étaient lus. Ainsi, pour le petit Poucet, j'ai commencé par proposer de recréer un décor en trois dimensions des lieux dans lesquels se déroule l'histoire. En utilisant différents matériaux et principalement la technique du collage, les élèves ont fabriqué une forêt, dans laquelle ils ont installé une grande maison (celle de l'Ogre), et une petite cabane (celle de la famille du petit Poucet) (Annexe 10). Avec des personnages en pâte à sel, nous avons mis en scène les premiers épisodes du conte (abandons, arrivée chez l'Ogre). Par la suite, j'ai proposé aux élèves d'utiliser une représentation imagée des personnages, puis d'utiliser ces dessins pour représenter une scène, les déplacements comme les images fixes. Par exemple, au début de l'histoire, le petit Poucet se lève de son lit pour aller se cacher sous la chaise de son père (déplacement), puis, il écoute la conversation de ses parents, qui discutent, assis devant le feu. La séance suivante nous a permis de représenter la façon dont l'abandon avait été organisé par les parents (image fixe – Annexe 11). Plus tard, les élèves sont passés au stade symbolique : Bilal et Clémentine ont défini individuellement une représentation de chaque personnage avec des gommettes, puis une représentation des différents lieux (feuilles de couleur) (Annexe 12). Ce travail a beaucoup aidé Bilal à s'organiser, et il en a très vite compris le principe. Il a même été jusqu'à faire des inférences de lui-même : il m'a expliqué que lorsque les garçons arrivent chez l'Ogre, ce dernier peut être dans la forêt, parce qu'il n'est pas chez lui, il arrive plus tard (Annexe 13). Clémentine, par contre, a continué, lorsque je lui demandais de me dire ce qu'on avait représenté, à vagabonder entre ses idées, avec un flux verbal incessant.

Permettre à l'élève de se représenter ce qui lui est lu est indispensable pour développer les autres processus évoqués, tout comme ceux-ci sont nécessaires pour une « *capacité imageante* » efficace.

⁷⁷ Wallon H., cité par I. Duhalde, cours CAPA-SH E 2008 - 2009

⁷⁸ Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996

CONCLUSION

On me demande souvent où est la spécificité E de mon poste, et pourquoi il n'est pas étiqueté D. Mais si quelques élèves relèvent du champ du handicap, la majorité ne présente pas de déficience avérée, et les difficultés que ces élèves présentent en terme de retard scolaire ou de troubles du langage, de construction du schéma corporel ou d'appétence scolaire se trouvent bien dans le champ de la re-médiation ou de la prévention, comme le stipulent les Bulletins officiels. De même, on interroge souvent Serge Boimare sur le lien entre ce qu'il appelle « *médiation culturelle* » et la pédagogie. A cela, il répond que pour lui, « *renforcer le monde interne est un objectif éminemment pédagogique : ce sont les enseignants qui disposent des deux outils les plus performants pour relancer la machine à penser : la culture et le langage.* ». Il ajoute que « *quand il dresse des ponts entre la culture et les préoccupations identitaires de ses élèves, c'est pour leur donner des points d'appuis indispensables à la remise en route de leur capacité de penser. Si on n'est pas capable de piquer leur curiosité, ni de les aider à greffer de nouvelles représentations pour organiser et enrichir les leurs, on ne peut pas leur présenter utilement les contenus disciplinaires.*⁷⁹ »

Les résultats de la médiation et du choix des contes comme support et outil pédagogique sont positifs : Bilal s'est réellement investi dans ce qui a été proposé, et il est d'ailleurs bien plus motivé maintenant par l'ensemble de ce qui lui est présenté, même s'il continue à préférer les moments de jeux libres (ce n'est pas qu'un élève, c'est aussi un enfant !). Lors des évaluations de milieu d'année, je lui ai proposé à nouveau le premier texte lu lors de l'évaluation initiale. Bilal a cette fois su me montrer les personnages (sans les nommer toutefois), et a pu restituer l'histoire en s'appuyant sur les images. Concernant Clémentine, je n'arrive pas à me figurer les progrès qui ont été faits. J'ai appris récemment lors d'une réunion avec l'ensemble de l'équipe qui l'encadre qu'elle présentait une dysharmonie sévère, c'est-à-dire que ses capacités verbales sont normales, mais que l'aspect non verbal est lourdement déficitaire. Cela correspond à ce que j'avais pu observer, et si les contes peuvent l'amener à dépasser certaines contraintes pour progresser dans ce domaine, le rôle d'un pédagogue ne pourra s'avérer suffisant.

Pour l'ensemble de la classe, les bénéfices sont notables. D'un point de vue collectif, ils ont appris à mieux vivre ensemble, et même si les relations restent parfois conflictuelles, on rencontre de plus en plus de respect pour la parole de l'autre lors des discussions du matin, que ce soit dans les règles de communication (écouter, ne pas couper la parole...) ou dans le contenu de ce qui est dit (moins de moquerie, plus d'empathie, capacité à manifester sans

⁷⁹ Boimare S., *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris 2008

agressivité son désaccord...). D'un point de vue individuel, la plupart des élèves ont manifesté de l'intérêt pour les textes contés, et ont accepté de participer de manière plus spontanée aux débats. La compréhension a été grandement facilitée grâce à la curiosité que les contes pouvaient susciter. La confrontation aux contraintes liées aux apprentissages est encore un combat pour certains, notamment pour gérer la frustration que cela peut engendrer, et c'est pourquoi ce travail est à poursuivre, car il faut davantage de temps pour que les bénéfices soient encore plus significatifs. Serge Boimare explique d'ailleurs qu'il travaille de cette façon pendant deux ans avec certains groupes.

Ce mémoire a été laborieux à produire, bien davantage pour son contenu que pour sa forme. J'étais partie sur l'idée de fournir une simple liste de ce que je pouvais mettre en place pour donner du sens aux apprentissages, et j'en suis arrivée à aborder un sujet qui m'a extrêmement intéressée, dans lequel je me suis investie bien plus que je ne l'aurais imaginé, et qui n'aborde pourtant qu'indirectement le thème de départ. Il a fallu du temps pour que je me rende réellement compte du public avec lequel je travaillais, et pour que je dépasse les premières idées que je m'en étais faites. Avec le recul, je prends conscience de mon évolution tout au long de cette année. En septembre, j'espérais posséder (ou qu'on me la propose) la baguette magique qui réglerait les problèmes de ces enfants carencés face aux apprentissages. Aujourd'hui, mon regard a changé, et je sais que je n'ai fait qu'accepter de prendre en compte la situation particulière dans laquelle eux et moi nous nous trouvons. Une formatrice de l'IUFM m'a dit il y a peu de temps que ce travail « rendait humble », et ce terme me semble très adéquat.

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

- BO n°4, 26 avril 2004, page 27
- BO n°19, 9 mai 2002, pages 1272 – 1273
- Programmes officiels 2008 – Ecole Maternelle, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008
- Programmes officiels 2008 – Ecole Élémentaire, BO hors-série n°3 du 19 juin 2008
- Projet d'école 2007, Ecole Rosette de Mey, Lille
- Projet d'école 2007, Ecole Rosette de Mey, Lille

Livres théoriques

- Bettelheim B., Psychanalyse des contes de fées, Pocket, 1976
- Boimare S., Ces enfants empêchés de penser, DUNOD, Paris 2008
- Develay M., Donner du sens à l'école, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris 1996
- Gaonac'h D. et Fayol M., Aider les élèves à comprendre, coordonné par D. GAONAC'H ET M. FAYOL, Hachette Education, Profession Enseignant, Paris 2003
- Giasson J., Les difficultés de compréhension, De Boeck, collection Pratiques Pédagogiques, 1996
- Gillig J-M., Le conte en pédagogie et en remédiation, DUNOD, Paris 1997
- Lévine J., Comprendre et aider les enfants en difficultés scolaires – colloque FNAME – RETZ 2004, « Il y a toujours un métro sous le boulevard » (entretien avec J. Lévine, réalisé et retranscrit par M. Mautret).
- Loup H., Conter pour les petits : la trame, EDISUD collection L'espace du conte, Aix en Provence 2002
- Meirieu P., L'école mode d'emploi – des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF, Paris 1985
- Meirieu P., apprendre... oui, mais comment, ESF éditeur, collection Pédagogie outils, Paris 1987
- Moll J., L'enfant en difficulté : comment lui permettre de passer de la dimension blessée à l'ouverture sur l'avenir ?, congrès de la FNAME 2007 « Tisser des liens pour apprendre »
- Propp V., Morphologie du conte, Seuil Points Sciences humaines, Paris 1973

Articles de périodiques

- Boimare S., Echech scolaire, mythes et réalité, in Le Monde de l'éducation, octobre 2004
- Cormier P., Quel fondement pour l'aide spécialisée « psychopédagogique » aux élèves en difficulté ?
- Diatkine R., L'enfant qui n'apprend pas à lire, in Les cahiers de Beaumont n°55, janvier 1992
- Langlois A., Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, in La Revue de l'AIS n°18, 2^{ème} trimestre 2002
- Marcelli D., Retrouver l'envie d'apprendre, in Le Monde de l'Education n°324, Avril 2004
- Marcelli D., Quelques remarques cliniques et psychopathologiques sur les difficultés d'apprendre à lire, conférence du 3 juin 1994 à Charbuy
- Meirieu P., Désir de savoir, désir d'apprendre, in Education Enfantine n°6, Février 1993
- Extrait de l'intervention de Philippe Meirieu lors d'un débat organisé par l'IEN des Pyrénées-Atlantiques sur : « Peut-on apprendre sans motivation ? », in Animation et Education n°193-194, juillet-octobre 2006

Livres pédagogiques et cours IUFM ASH E 2008 – 2009

- Boëche S., Contes en classe, Sedrap, Toulouse 1994
- Compréhension, M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, C. Pellenq, La Cigale 2002
- Vaginay D., Avitabile B., Le Petit Chaperon rouge / Hansel et Gretel, Chroniques sociales – lectures accompagnées, Lyon 2005
- Cours Isabelle DUHALDE, CAPA-SH E, 2008 – 2009
- Wallon H., cité par I. Duhalde, cours CAPA-SH E 2008 – 2009

Fonctions des auteurs cités

- Bruno Avitabile** : Linguiste, professeur de lettres modernes
- Bruno Bettelheim** : Psychanalyste, pédagogue
- Serge Boëche** : Instituteur, conseiller pédagogique
- Serge Boimare** : Instituteur spécialisé, psychologue clinicien, psychopédagogue
- Philippe Cormier** : Responsable du centre de formation ASH de l'IUFM de Nantes
- Michel Develay** : Docteur en Didactique des disciplines et docteur ès Lettres et Sciences humaines
- René Diatkine** : Psychiatre et psychanalyste
- Michel Fayol** : Instituteur, travaux de recherche sur les apprentissages
- Jocelyne Giasson** : Professeur agrégée au Département de psychopédagogie des sciences de l'éducation
- Jean-Marie Gillig** : Docteur en sciences de l'éducation
- Jacques Lévine** : Psychanalyste, docteur en psychologie
- Hélène Loup** : Conteuse
- Daniel Marcelli** : Professeur de psychiatrie
- Philippe Meirieu** : Spécialiste de la pédagogie, Professeur des universités en Sciences de l'éducation
- Jeanne Moll** : Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation
- Denis Vaginay** : Docteur en psychologie clinique, psychanalyste, formateur

SIGLES

CAPA-SH :	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
RASED :	Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
IMP :	Institut Médico Pédagogique
CLIS :	Classe d'Intégration Scolaire
MS :	Moyenne Section (de maternelle)
GS :	Grande Section (de maternelle)
FE :	Foyer de l'Enfance
MPE :	Maison de la Petite Enfance
UP :	Unité Polyvalente
ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
MDPH :	Maison Départementale des Personnes Handicapées

LISTE DE ANNEXES

ANNEXE 1 : CLASSIFICATION DANS LES CONTES SELON VLADIMIR PROPP

ANNEXE 2 : LES 31 FONCTIONS DANS LES CONTES SELON VLADIMIR PROPP

ANNEXE 3 : EVALUATIONS DE COMPREHENSION LA CIGALE - MOYENNE SECTION (Bilal)

ANNEXE 4 : EVALUATIONS DE COMPREHENSION LA CIGALE - GRANDE SECTION (Clémentine)

ANNEXE 5 : Restitution du débat du 9 janvier 2009 : Est-ce que pauvre = méchant ?

ANNEXE 6 : ILLUSTRATION DE L'OGRE DANS LE PETIT POUCKET

ANNEXE 7 : ILLUSTRATION DE BABA YAGA DANS HELENA IVAN ET LES OIES

**ANNEXE 8 : REPRESENTATION ET TRAVAIL SUR LA CHRONOLOGIE
HELENA, IVAN ET LES OIES**

ANNEXE 9 : PROJET DE GROUPE : ECRITURE D'UN CONTE

ANNEXE 10 : REPRESENTATION 3D DES LIEUX DU PETIT POUCKET

ANNEXE 11 : REPRESENTATION IMAGEE DU PREMIER ABANDON DU PETIT POUCKET

ANNEXE 12 : REPRESENTATION SYMBOLIQUE DES PERSONNAGES DU PETIT POUCKET

**ANNEXE 13 : REPRESENTATION SYMBOLIQUE DE LA SCENE OÙ LES GARCONS ARRIVENT
DEVANT LA MAISON DE L'OGRE (LE PETIT POUCKET)**

ANNEXE 1 : REPERTOIRE DES PERSONNAGES DES CONTES ET DE LEURS SPHERES D'ACTION – VLADIMIR PROPP

MORPHOLOGIE DU CONTE ET CLASSIFICATIONS POSSIBLES

MECCANO DU CONTE

Vladimir Propp montre que les fonctions se groupent en "sphères", d'où 7 "sphères d'action". Les sphères d'action répartissent les fonctions entre 7 rôles occupés par les différents personnages du conte.

1. Sphère d'action de l'agresseur

Elle comprend :

- le méfait
- le combat
- la poursuite

2. Sphère d'action du donateur

Elle comprend :

- la préparation de l'objet magique
- la mise de l'objet magique à la disposition du héros

3. Sphère d'action de l'auxiliaire (magique)

Elle comprend :

- le déplacement du héros
- la réparation du méfait
- le secours pendant la poursuite
- l'accomplissement des tâches difficiles
- la transfiguration du héros

4. Sphère d'action de la princesse (ou de son père)

Elle comprend :

- la demande d'accomplir une tâche
- l'imposition d'une marque
- la découverte du faux-héros
- la reconnaissance du héros véritable
- la punition de l'agresseur
- le mariage

5. Sphère d'action du mandateur

Elle comprend :

- l'envoi du héros

6. Sphère d'action du héros

Elle comprend :

- le départ
- la réaction aux exigences du donateur
- le mariage

7. Sphère d'action du faux-héros

Elle comprend :

- le départ
- la réaction aux exigences du donateur
- les prétentions mensongères

LA CLASSIFICATION DES FONCTIONS DE PROPP

(V. Propp, Morphologie des contes, 1973 ; Ed. du Seuil, Coll. Points)

- 0 Situation initiale
- 1 Un des membres de la famille s'éloigne de la maison
- 2 Le héros se fait signifier une interdiction
- 3 L'interdiction est transgressée
- 4 L'agresseur essaie d'obtenir des renseignements
- 5 L'agresseur reçoit des informations de sa victime
- 6 L'agresseur tente de tromper sa victime
- 7 La victime se laisse tromper
 - la reconnaissance du héros véritable
 - la punition de l'agresseur
 - le mariage

- 8 a L'agresseur nuit à un des membres de la famille (méfait)
- 8 b Il manque quelque chose à l'un des membres de la famille (manque)
- 9 Le méfait ou le manque est divulgué on s'adresse au héros
- 10 Le héros accepte d'agir
- 11 Le héros quitte sa maison
- 12 Le héros subit une épreuve (imposée par le donateur de l'objet magique)
- 13 Réaction du héros
- 14 L'objet magique est mis à la disposition du héros
- 15 Le héros est amené près de l'objet de sa quête
- 16 Combat du héros
- 17 Le héros reçoit une marque (anneau mouchoir...)
- 18 Défaite de l'agresseur
- 19 Le méfait ou le manque sont réparés
- 20 Retour du héros
- 21 Le héros est poursuivi
- 22 Le héros est reconnu
- 23 Le héros arrive chez lui incognito
- 24 Un faux héros fait valoir ses prétentions
- 25 On propose au héros une tâche difficile
- 26 La tâche est accomplie
- 27 Le héros est reconnu
- 28 Le faux héros est démasqué
- 29 Le héros reçoit une nouvelle apparence
- 30 Le faux héros est puni

ANNEXE 3 : EVALUATIONS DE COMPREHENSION LA CIGALE
MOYENNE SECTION (Fiche de Bilal)

Fiche - Évaluation du niveau de compréhension

Prénom, Nom Bilal

Note 10 / 25 Niveau A ≤ 14 Niveau B ≥ 15

I. COMPRÉHENSION DE PHRASES

SCORE 7 / 10

A QUEL DESSIN CORRESPOND CETTE HISTOIRE ?

planche 1.	Ils sont en train de sauter par-dessus le mur.	image 2	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 2.	La fille poursuit le chien qui saute.	image 2	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 3.	La boîte est noire mais pas la chaise.	image 1	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 4.	Le carré qui est dans l'étoile est noir.	image 3	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 5.	Le chien poursuit le cheval qui se retourne.	image 1 3 qui se retourne	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 6.	Le garçon mange les pommes que la fille cueille.	image 4	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 7.	La chaussure est la plus petite.	image 4	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 8.	La vache les regarde.	image 2 c'est où ? 4	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 9.	Le camion est poussé par le garçon. <i>voie passive</i>	image 2	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>
planche 10.	L'éléphant les porte.	image 1	0	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>

II. COMPRÉHENSION DE TEXTES

SCORE 1 / 11

Quel orage - Deux enfants, Marion et Lucas, sont partis en promenade. Ils ont trouvé un joli coin pour pique-niquer. Marion pose la nappe sur l'herbe. Lucas râle : « Dépêche-toi, j'ai faim ! ». Mais soudain, le vent se lève et le ciel devient tout noir. Vite, ils remettent tout dans le sac ! Baoum, le tonnerre claque... C'est l'orage ! Il faut rentrer. (d'après Abricot, avril 2000)

Épreuve 2.1. De qui parle-t-on dans cette histoire ? *J'ai entendu "brap" → (4)*
 Marion 1
 Lucas 1

Épreuve 2.2. Quelles images correspondent à l'histoire ?
 A 1
 E 1
 N 1

Épreuve 2.3. Range les images dans l'ordre de l'histoire. A-E-N E-A-N 1

L'ours - L'ours passe une grande partie de l'hiver endormi dans sa grotte. Au printemps, il est maigre et affamé. Il raffole du miel qu'il trouve dans les nids d'abeilles sauvages. Il aime aussi pêcher dans les rivières. Il adore les poissons.

Épreuve 2.4. Que fait l'ours pendant l'hiver ? *maigre, se veut dire qu'il a mangé trop de viande* *va dans sa grotte*
 Il dort 1

Pourquoi est-il maigre et affamé au printemps ? *trop de viande*
 en hiver il ne mange presque rien 1

Qu'aime-t-il manger ? *parce qu'il y a de l'orage*
 du miel et des haricots 1
 des poissons 0 1

Où trouve-t-il le miel ? *dans la grotte*
 dans les nids d'abeilles sauvages 1

III. DÉDUCTION

SCORE 2 / 4

J'aime bien courir et jouer à la balle. J'aime bien aussi aboyer après les papillons. Mais je crois que ce que je préfère, c'est dormir dans ma niche et ronger mon os.

Épreuve 3.1. Qui suis-je ? *c'est la fille qui parle* *c'est l'ours (avant recherche)*
 chien (sans l'aide des images) 2
 chien (avec l'aide des images) 0 1

La sorcière Momo a perdu son balai magique. Furieuse, elle s'écrie en regardant ses deux amis, le chat et le crapaud : « Saprissi, qui a pris mon balai magique ? ». « Sorcière, ce n'est pas moi », dit le chat.

Épreuve 3.2. Alors, qui a pris le balai magique ? *le chat*
 crapaud (sans l'aide des images) 2
 crapaud (avec l'aide des images) 0 1

dans un sac plus serré, de l'orangeade - v. le camion que
 qd mets. se lève, regarde autour de lui

TEST-EVALUATION DU NIVEAU DE COMPREHENSION A L'ORAL

FICHE DE L'ÉLÈVE

Nom et prénom de l'élève :

Date de naissance :

I. Compréhension de phrases :

Item 1 : ils sont en train de sauter par dessus le mur	0	1	montre d'abord l'image 1
Item 2 : l'éléphant <u>les</u> porte	0	1	img 2
Item 3 : le garçon est assis mais ne mange pas	0	1	img 1
Item 4 : le carré qui est dans l'étoile est noir	0	1	
Item 5 : le garçon mange les pommes que la fille cueille	0	1	
Item 6 : le chien poursuit le cheval qui se retourne	0	1	img 3 mais sa réponse lui pose pb - je lui propose de changer une réponse
Item 7 : la dame <u>le</u> porte	0	1	img 2
Item 8 : la fille fait tomber la troisième tasse	0	1	
Item 9 : le cheval poursuit un chien dont la queue est longue	0	1	
Item 10 : la fille poursuit le chien qui saute	0	1	
à l'éléphant <u>les</u> porte (HS)	0	0	
Score total			6 / 10

II. Compréhension de textes : noter les réponses de l'enfant

II - 1. Premier texte : Flocon et Marron

1 - Qui sont Flocon et Marron ? les enfants	0	1	puis
2 - Où veulent-ils aller ? dehors	0	1	
3 - Pourquoi doivent-ils mettre leur anorak ? parce qu'il pleut	0	1	
4 - Pourquoi se disputent-ils ? pr le parapluie	0	1	parce qu'ils veulent les deux le parapluie
5 - Qu'arrive t-il au parapluie ? il se déchire	0	1	
6 - Comment rentrent-ils à la maison ? et manille	0	1	
7 - Papa Ours est-il content ? non	0	1	je répose la que 1, une réponse. Des enfants humains ? "Non, des enfants ours"
Score total			7 / 17

II - 2. Deuxième texte : La tortue égarée

1 - Qui est Marguerite ? la tortue	0	1	
2 - Pourquoi s'est elle sauvée ? la porte du <u>parage</u> était	0	1	ouverte
3 - Que fait alors Sophie ? elle va à sa recherche	0	1	
4 - Qui a retrouvé la tortue ? le voisin	0	1	
5 - Où le voisin l'a t-il trouvée ? dans les rosiers	0	1	
6 - Qu'a t-il fait de la tortue ? il l'a mis ds sa maison	0	1	
Score total			5 / 6

9/01/2009

Clémentine

III - Dédutions sur des énoncés verbaux : noter les réponses de l'enfant et ses justifications

Dédution 1

Aujourd'hui, Laura mange chez Mc Donald.
Pour le dessert, elle voudrait une glace ou un gâteau au chocolat.
Il n'y a plus de glace.

Questions :

A ton avis, que va manger Laura pour son dessert ?
Pourquoi ?

0 (1)
0 (1)

Dédution 2

Le chat voudrait bien attraper la souris. Mais la souris est maligne et elle s'est cachée. Si j'étais une souris pense le chat, je me cacherais derrière le radiateur ou sous le buffet! Il regarde sous le buffet, mais la souris n'y est pas.

Questions :

A ton avis, où est cachée la souris ?
Pourquoi ?

"si elle n'est pas sous le buffet, elle est sous le radiateur"

0 (1)
0 (1)

Dédution 3

Maxime a perdu son doudou. Maman lui dit : "il est sûrement dans ta chambre ou dans la cuisine. Maxime va voir dans la cuisine, le doudou n'y est pas.

Questions :

A ton avis, où est le doudou de Maxime ?
Pourquoi ?

0 (1)
0 (1)

Score total 6 / 6

Score total 23 / 29

Rappel.

A titre indicatif, nous vous proposons la répartition suivante pour composer les groupes :

Niveau 1 : moins de 14 points au test de compréhension.

Niveau 2 : entre 15 et 22 points au test de compréhension.

Niveau 3 : 23 points ou plus au test de compréhension.

Les modalités de la différenciation sont indiquées en début de séance.

ANNEXE 5 : Restitution du débat du 9 janvier 2009
Est-ce que pauvre = méchant ?

C : Mes parents ont pas à manger mais ils nous laissent pas. Ils fouillent dans la poubelle. Avant, mais ils le font plus.

Léa s'esclaffe.

K : Un jour tu feras ça et ce sera pas drôle.

C : Si t'es malheureuse un jour, comment tu fais ? T'aimerais bien qu'on rigole de toi ?

F : Ben quoi, on a le droit de dire ce qu'on veut, t'as pas le droit de te moquer. Et puis si t'es malheureuse, on va se moquer de toi ? Je pense pas. Kevin va se moquer de toi ? Je pense pas. Bilal va se moquer de toi ? Je pense pas. Agathe va se moquer de toi ? Je pense pas... Clémentine va se moquer de toi ? Je pense pas... moi je vais me moquer de toi ? Je pense pas...

K : C'est vrai... (*opine du chef*)

C : Une fois, j'ai vu mes parents. C'est pas dégueu.

F : Nous, on fouillait pas.

C : Maintenant, ils achètent.

F : Un jour, j'ai vu quelqu'un de malheureux, il était gentil. Il a trouvé du fromage dans une poubelle.

C : A Halloween, je voulais donner un bonbon au citron à un malheureux.

B : Une fois, j'ai vu un malheureux, j'avais peur.
Et même une fois on a fait un gâteau pour les malheureux.

Brouhaha collectif « c'est vrai ? tu te rappelles ?... »

F : Et ils étaient gentils, hein Agathe ?

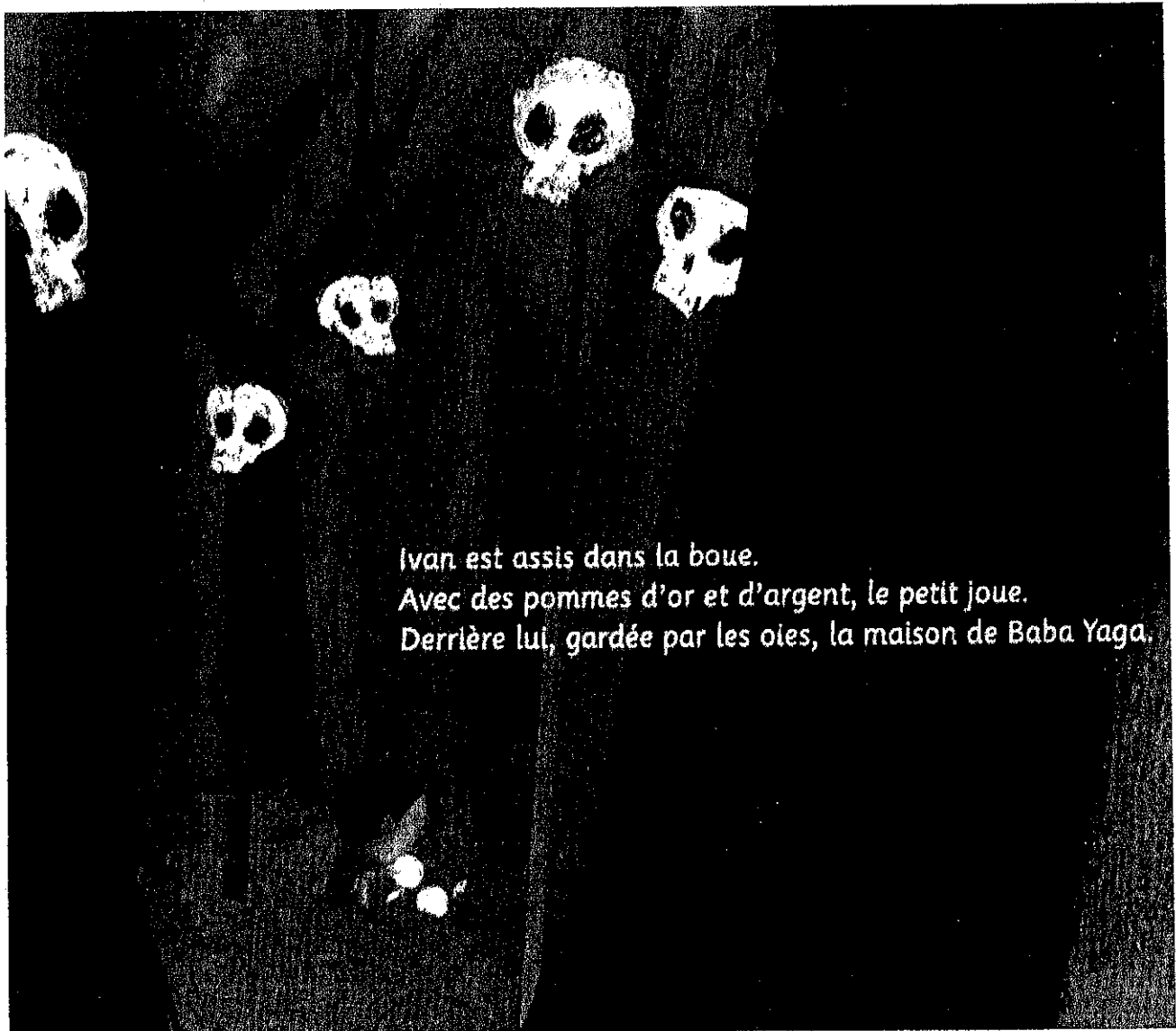
K : Ben dans l'histoire, les parents ils les aiment bien. Ils sont pas méchants.

C : Les parents sont pas méchants. Ils ont abandonnés les enfants car ils avaient faim et ils voulaient pas les laisser sans manger sinon ils allaient mourir.

ANNEXE 6 : ILLUSTRATION DE L'OGRE DANS LE PETIT POUCKET

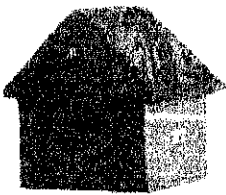


ANNEXE 7 : ILLUSTRATION DE BABA YAGA DANS HELENA IVAN ET LES OIES

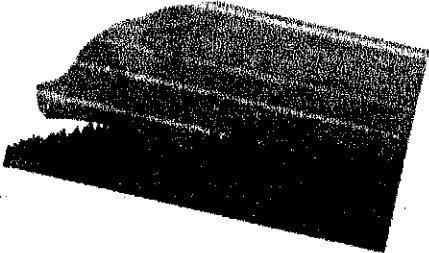
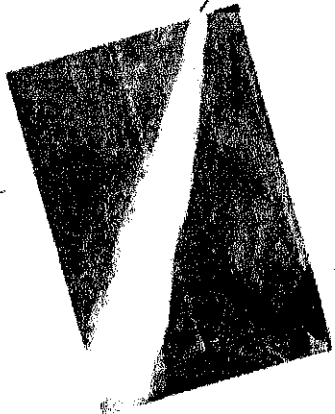
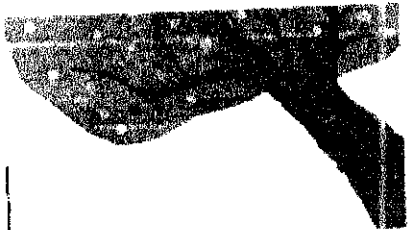


Ivan est assis dans la boue.
Avec des pommes d'or et d'argent, le petit joue.
Derrière lui, gardée par les oies, la maison de Baba Yaga.

**ANNEXE 8 : REPRESENTATION ET TRAVAIL SUR LA CHRONOLOGIE
HELENA, IVAN ET LES OIES**



Helena et son frère Ivan
sont à côté de la maison.



ANNEXE 9 : PROJET DE GROUPE : ECRITURE D'UN CONTE

**PROJET DE CLASSE 2008-2009
ECOLE ROSETTE DE MEY - CLASSE DES GRANDS
ECRIRE UN CONTE MERVEILLEUX**

Période : Novembre 2008 – Avril 2009

Elèves de la classe :

NOM	Prénom	Date de naissance	Projet
	Bilal	02/08/2002	Famille d'accueil Scolarisation en CLAD ?
	Clémentine	10/09/2001	Orientation IME (La Roseraie / L'éveil / Le Recueil)
	Fatima	02/06/2001	Cycle d'observation « Mouchachous »
	Léa	28/12/1999	Orientation IME (Houplines / Loos)
	Kévin	14/10/1999	Orientation IFD Lambersart (dossier ASE)

Justification du groupe :

Les élèves de l'école sont répartis dans trois classes (petits, moyens et grands).

La classe des grands correspond à l'école élémentaire, principalement au cycle 2. Cela dit, certains élèves sont d'âge de cycle 3 (Léa et Kévin) car ils n'ont pour l'heure pas de place dans les établissements vers lesquels ils sont orientés. Par ailleurs, même si la classe n'accueille de façon générale les élèves qu'à partir de 6 ans, il peut arriver, suite à une décision interne (niveau scolaire / appétence scolaire / maturité / comportement face au travail / gestion des groupes...) qu'un élève qui va avoir 6 ans dans l'année intègre la classe des grands.

OBJ. COMMUNS / OBJ. INDIV.	OBJECTIFS LEA	OBJECTIFS KEVIN	OBJECTIFS FATIMA	OBJECTIFS CLEMENTINE	OBJECTIFS BILAL
Simplifier dans un projet, mener un travail à son terme	Participer, terminer ce qui est entrepris	Ne pas rester en retrait lors des phases de langage		Canaliser son attention afin de recadrer le travail	Développer son attention : écouter les histoires lues en classe, se concentrer
Domaines transversaux	Respecter dans le thème de l'échange	Laisser les autres élèves exprimer leur choix, en tenir compte	Laisser les autres élèves s'exprimer sans leur couper la parole	Rester dans le thème de l'échange	Rester dans le thème de l'échange
Comprendre un texte lu par l'adulte	Identifier, nommer, reconnaître les différents personnages d'un conte, ainsi que leur(s)	Argumenter ses idées pour que les autres élèves puissent les comprendre	Etablir des liens entre les différents personnages d'un conte, connaître leur(s) fonction(s)	Etablir des liens entre les différents personnages d'un conte, connaître leur(s) fonction(s)	Proposer des idées personnelles, les justifier

<p>Comprendre un texte <i>lu par l'adulte</i></p>	<p>caractéristique(s) Développer le vocabulaire Comprendre les anaphores pour identifier ce dont il est question Faire des inférences, restituer les enchaînements logiques et chronologiques d'un conte</p>	<p>Restituer les enchaînements chronologiques d'un conte</p>	<p>Restituer les enchaînements logiques d'un conte</p>	<p>Comprendre les pronoms personnels sujets et compléments Restituer les enchaînements logiques et chronologiques d'un conte Utiliser des anaphores pour restituer l'histoire</p>	<p>Identifier, nommer, reconnaître les différents personnages d'un conte, ainsi que leur(s) caractéristique(s) Développer le vocabulaire Mémoriser le contenu de l'histoire Créer une représentation symbolique du passage d'un conte</p>
<p>Lire un texte</p>	<p>Déchiffrer les mots inconnus en utilisant le code (connaître les correspondances graphèmes-phonèmes complexes, déchiffrer des syllabes complexes) Dégager les idées principales de l'histoire</p>	<p>Déchiffrer les mots inconnus en utilisant le code (connaître les correspondances graphèmes-phonèmes complexes, déchiffrer des syllabes complexes) Identifier les mots les plus fréquents Dégager les idées principales de l'histoire, en établissant les enchaînements logiques et chrono-</p>	<p>Déchiffrer les mots inconnus en utilisant le code (connaître les principales correspondances graphèmes-phonèmes déchiffrer des syllabes simples et inversées) Identifier les principaux mots-outils (pron. pers, déterminants...) Identifier les personnages et dégager le thème de l'histoire.</p>		

<i>Produire un écrit</i>	Concevoir une phrase cohérente, syntaxiquement correcte Orthographier les mots-outils Proposer une écriture phonétiquement correcte pour un mot	Organiser des idées, choisir le vocabulaire, enchaîner les phrases, transcrire une production langagière en écrit Orthographier les mots-outils Proposer une écriture phonétiquement correcte pour un mot	Organiser des idées, choisir le vocabulaire, enchaîner les phrases, transcrire une production langagière en écrit Segmenter une phrase en mots Orthographier les mots les plus fréquents (pronoms personnels, déterminants...) Proposer une écriture phonétiquement correcte pour un mot composé de syllabes simples	Concevoir une phrase cohérente, syntaxiquement correcte Produire un énoncé oral qui puisse être écrit par l'adulte : vocabulaire, syntaxe, enchaînements logiques	Concevoir une phrase syntaxiquement correcte Produire un énoncé oral qui puisse être écrit par l'adulte : vocabulaire, cohérence d'ensemble	
<i>Illustrer une production d'écrit</i>	Produire une illustration en relation avec son texte Conserver une illustration constante des personnages durant l'histoire					
<i>Taper le texte à l'ordinateur</i>	Utiliser un traitement de texte : taper un texte, mettre en forme (titre, aligné, paragraphes...)					
<i>Présenter sa production</i>	Lire de manière fluide et expressive la production de la classe à la classe des moyens Théâtraliser la lecture du conte			Présenter le support à son entourage, raconter l'histoire en suivant le déroulé chronologique (appui sur les illustrations)		

Démarche :

Novembre / Décembre

- Nourrissage culturel : lecture de contes traditionnels en lien avec l'album étudié en classe
Le Loup est revenu
 - Les Trois Petits Cochons
 - La chèvre et les sept chevreaux
 - Pierre et le loup
 - Le petit Chaperon Rouge
- Découverte des différents types de supports écrits : journaux, albums, romans, documentaires, recettes, notices, contes... dans la bibliothèque de classe, à la médiathèque.
 - Identifier le genre d'un support
 - Trouver un support nommé parmi une liste

Janvier / Février

- Nourrissage culturel : étude de contes, lecture de contes
 - Le petit Poucet
 - Les oies-cygnes
 - Hansel et Gretel
- Caractéristiques du conte
 - Structure : situation initiale, actions, situation finale
 - Personnages : imaginaires, bons et méchants, un héros
 - Espace-temps : on ne sait pas exactement où ça se passe, ni à quelle époque
 - Magie / merveilleux : fée, ogre, pouvoirs...
- Création de l'histoire (langage)
 - Présentation du héros : qui ? comment s'appelle-t-il ? comment est-il ?...
 - Quête : que cherche-t-il ? que veut-il ? quel est son problème ?
 - Élément perturbateur : méchant / obstacle
 - Résolution du problème : aides, combats, arrangements
 - Dénouement : rétablissement de l'équilibre

Mars / Avril

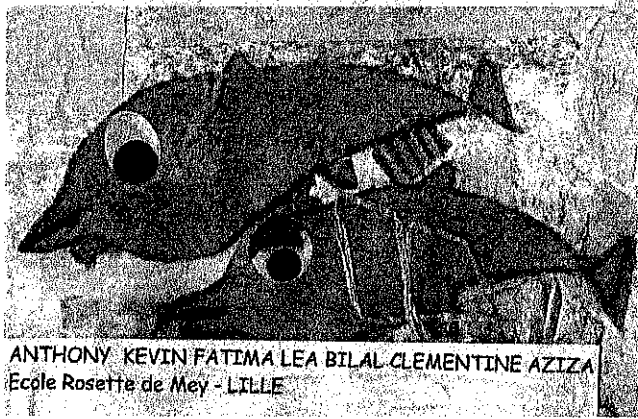
- Ecriture du conte
 - Début : " *Il était une fois... Il y a très longtemps... Jadis... Autrefois... Il y a bien longtemps... Dans un pays lointain... " (Lecture du début de plusieurs contes)*
 - Pour chacune des parties, choix collectif d'une phrase. Les élèves doivent se mettre d'accord. Laisser à Clémentine le temps de son flux verbal, sélectionner l'idée essentielle. Demander à Bilal et Léa de proposer une phrase pour exprimer l'idée. Laisser Fatima et Kevin corriger si besoin la syntaxe de la phrase (difficultés à prévoir dans l'utilisation du passé).
 - Passage à l'écrit :
 - Dictée à l'adulte pour Bilal et Clémentine
 - Ecriture accompagnée par l'adulte pour Léa, Fatima et Kevin
- Numérisation du conte : traitement de texte, une page par partie (situation initiale, élément perturbateur, dénouement, rebondissement... situation finale)

- Illustration du conte
 - Choix des personnages : chaque élève dessine les personnages, puis vote pour sélectionner la représentation du personnage
 - Mise en scène des événements : une illustration par page. Les enfants peuvent avoir des responsabilités différentes : dessinateur de tel personnage, paysagiste, mise en couleur...

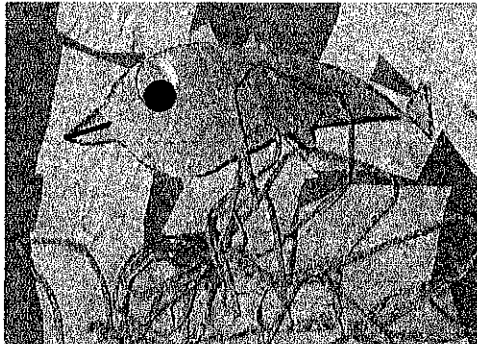
- Présentation du produit fini
 - Concours Etamine
 - Classe des moyens et des petits
 - Parents
 - Equipe éducative

Spécificité E du projet : individualisation des tâches (production d'écrit en dictée à l'adulte, en écriture accompagnée...), verbalisation et justification des idées lors des séances de langage.

LE DAUPHIN ET LA DAUPHINE

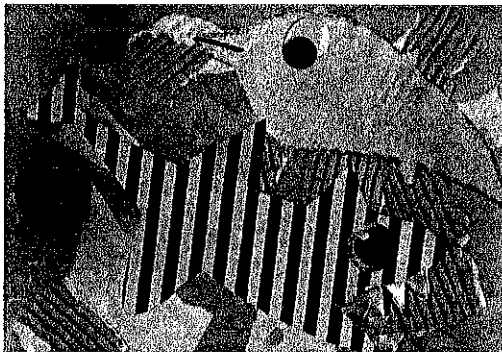


ANTHONY KEVIN FATIMA LEA BILAL CLEMENTINE AZIZA
Ecole Rosette de Mey - LILLE



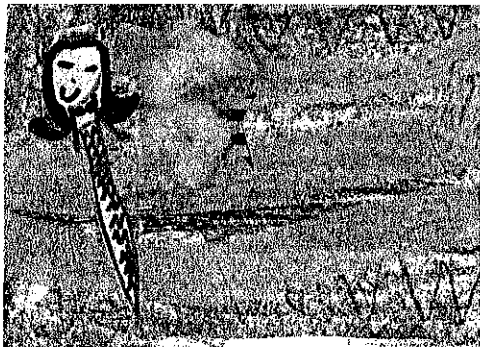
Il était une fois un dauphin qui s'appelait Lumière.

Il s'appelle comme ça parce que quand le soleil brille il s'éclaire.



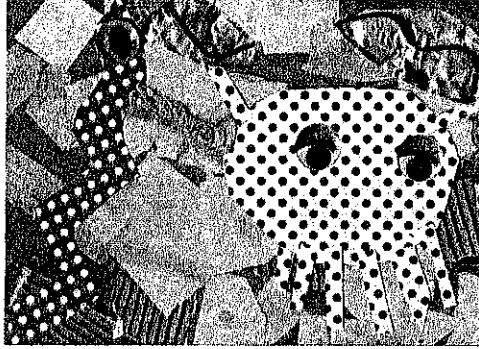
Il va chercher une dauphine dans la mer.

Il y a un requin qui veut le manger.



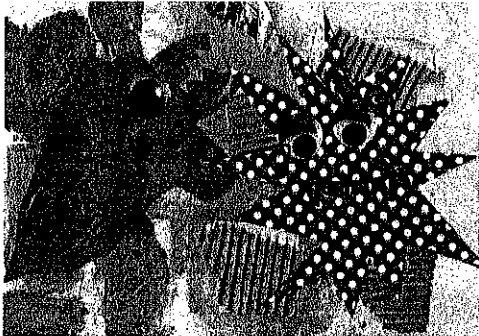
Une sirène vient pour le sauver.

Elle ouvre son coquillage. Le requin rétrécit et se fait aspirer par le vent du coquillage.



Le dauphin dit merci à la sirène et
il s'en va.

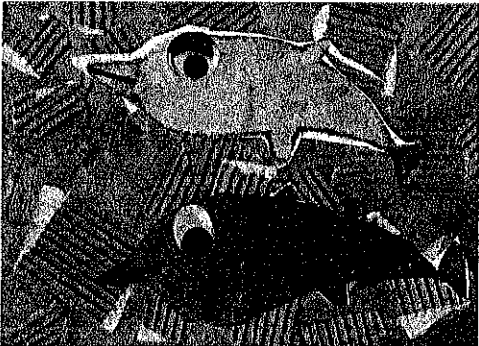
Il rencontre un serpent de mer.
Le serpent de mer veut l'étouffer.
Le crabe vient et avec ses
grandes pinces, il coupe le serpent
en mille morceaux.



Le dauphin part.

Il rencontre un crocodile de mer.

L'étoile de mer arrive. Elle
transforme le crocodile en statue
de glace.



Lumière trouve enfin une femelle.
Elle s'appelle Ariane.

Ils se marient. Ils sont amoureux.
Ils ont beaucoup d'enfants.

Bilan

Nourrissage culturel :

- Etude de Le loup est revenu
Texte complexe en lecture. Les enfants ne possèdent pas la culture nécessaire pour faire des liens avec l'ensemble des contes ou fables évoquées.
- Lecture des textes suivants : Les trois petits cochons, La chèvre et les sept chevreaux, Le petit Chaperon Rouge, Pierre et le loup, le loup et l'agneau.
Les textes étaient trop denses pour être lus en une fois, la syntaxe pour la fable trop complexe. Temps de restitution laborieux, élèves peu disponibles. Difficultés pour faire respecter les règles de la communication. Elèves interrogés en fonction de leur capacité à répondre à une question, mais réponse à voix haute par d'autres.

Etude de contes :

- Etude du conte le petit Poucet : problématique de l'abandon, de la solitude, de la mort, évocation de personnages magiques et maléfiques, triomphe du héros, pourtant le plus petit et à priori le plus faible.
Grand intérêt pour cette histoire, particulièrement le premier abandon et la scène où l'Ogre égorge ses filles. Texte simplifié et découpé en parties lues par l'adulte ou étudiées en petit groupe (lecture Fatima, Léa et Kévin).
- Etude du conte Hélène Ivan et les oies : problématique de l'abandon, de la solitude, quête, évocation de personnages magiques, aide de personnages magiques, également perso maléfiques, triomphe du héros, amour fraternel.
Intérêt très important de Bilal pour cette histoire.

Séance de langage autour de questions existentielles (pauvre = méchant ? abandon = pas d'amour ? enfant = triomphe ? persévérance liée à la réussite ?...) très intéressant. Léa et Clémentine très impliquée, liens importants avec leur vécu, Kévin et Fatima plus terre à terre, recadre en rappelant que c'est une histoire. Fatima tempère les réactions négatives des enfants aux paroles des autres.

Bilal peu intéressé par le premier conte, me dit qu'il n'aime pas mes histoires. Ne retient pas le nom du personnage (un petit poussin). Manque de vocabulaire important (ne sait plus si perdu dans les bois ou la forêt). Cependant, bonnes inférences, capable de représenter de manière imagée ou symbolique une scène.

Deuxième conte, intérêt notable. Restitue l'ensemble du texte. Ne retient pas les prénoms de personnages, mais retient le vocabulaire des personnages magiques, s'appuie sur les images pour comprendre un mot. Compréhension et chronologie TB.

Clémentine très intéressée, besoin de se rassurer sur abandon différent de manque d'amour ou pauvreté différent de méchant. Difficultés pour utiliser les pronoms personnels pour restituer l'histoire ou en dictée à l'adulte. Capable de représenter de manière imagée ou symbolique une scène, reformulation laborieuse car débit important, ordre chronologique OK à l'oral, difficile de remettre les illustrations (4) dans l'ordre. Caractéristiques des personnages repérées. Vocabulaire ++.

Léa, lecture OK, compréhension globale de l'histoire bonne, mais affinée difficile (est-ce que l'Ogre a été réellement enlevé par des brigands à la fin ?). En lecture, peu d'articulation, omission volontaire des mots inconnus, utilisation quasiment exclusivement de la voie directe. Difficulté à déchiffrer un mot avec syllabes complexes sorti du contexte. Beaucoup d'intérêt pour les histoires, surtout la première, et particulièrement quand l'Ogre égorge ses filles. Pour la première fois, Léa ne refuse plus la phase collective.

Kévin, lecture beaucoup de progrès, utilisation des voies directes et indirectes, même si identification de mots limitée. Cherche à mettre du sens sur les mots, sur la phrase. Très bonne compréhension. Participe à l'oral et à l'écrit, lève la main la plupart du temps pour prendre la parole.

Fatima résultats très instables, selon volonté de travail. Bonne compréhension à l'oral, liens et perso OK, difficultés à l'écrit, aucun mot identifié de manière globale, décodage très laborieux, syllabes simples uniquement, graphèmes complexes reconnus. Par contre, prise en compte importante du sens. Volontaire pour lire, mais se décourage vite. Peu de participation spontanée, sauf pour réguler les échanges.

Création de l'histoire

- Les personnages
Pas de frustration pour renoncer au choix du personnage, prop différentes (filles = princesse, Kévin = superhéros), élèves d'accord sur le dauphin très rapidement. Lieu inhérent au perso : mer. Création de nouveaux personnages, gentils et méchants. Toutes les propositions sont validées par l'ensemble des élèves. Grand imagination déployée. Léa s'appuie fortement sur la Petite Sirène, son histoire préférée, difficile de s'en éloigner.
- Déroulement
En une heure, les élèves ont inventé toute une histoire sans être guidé, des rencontres de « méchants » et de secours grâce aux « gentils » avec interventions magiques. Aucune dispute. Chacun s'est investi et a ajouté au moins un élément de l'histoire. Suis impressionnée.
- Situation initiale / situation finale
Ne sont pas venues spontanément. Besoin de leur expliquer qu'il faut créer une raison à la quête. Peu de proposition. Pour la situation finale, Léa très spontanée sur le mariage et la reproduction. Pas d'autres propositions. Aval des autres élèves.

Ecriture du conte

- Production de phrases à l'oral
Nécessité de relire le début des contes racontés pour « Il était une fois ». Suite de la première phrase spontanée. Rajout d'éléments sur caractéristiques du personnage. De grosses difficultés à continuer le texte au passé. Présent utilisé spontanément, non maîtrise à l'oral des temps du passé du récit (imparfait et passé simple). Rédaction de l'histoire au présent pour éviter de trop grandes difficultés et de devoir reprendre l'ensemble des phrases, même pour Kévin et Fatima qui s'expriment pourtant bien.
- Passage à l'écrit
Dictée à l'adulte :
Bilal Ok pour regarder ce que j'écris + tenir compte du rythme de l'écriture. Phrases très courtes et simples.
Clémentine, débit trop important, trop rapide, ne regarde pas ce qui est écrit, veut tout raconter d'un coup, mélange les pronoms personnels.
Ecriture par l'élève :
Fatima veut écrire des phrases longues mais les raccourcit au fur et à mesure de la production car trop laborieux : pas de mots outils et déchiffrage difficile. Bonne segmentation de la phrase en mots. Confusion dans le graphisme de lettres.
Kévin peu intéressé, peu motivé, peu persévérant pour le passage à l'écrit. Choisit des phrases les plus courtes possibles. Orthographe des mots outils limitée, mais capable d'aller chercher un modèle dans les référents. Bonne utilisation de la correspondance graphies-phonies mais des difficultés pour segmenter la phrase en mots (collé ou pas ?).
Léa bonne orthographe des mots connus, difficultés à utiliser les correspondances graphies-phonies, surtout syllabes complexes. Découpe la phrase en mots, les mots en syllabes, mais

se perd ans l'organisation. Phrases simples et cohérentes, pas toujours de liens entre les phrases. Difficultés pour le graphisme des lettres (taille, respect des lignes...)

Numérisation du conte

Kévin tape vite et peu d'erreurs. Léa très difficile, beaucoup d'erreurs, peu intéressée. Fatima très investie, travail lent mais efficace. Difficultés pour la mise en page (changer de police, centrer, agrandir...)

Illustrations

- Fonds marins
Utilisation de matériaux et techniques différentes (papier, crépon, carton, craies grasses, peinture, feutres, collage...) Chaque élève à créer un fond. Motivation importante, application également. Léa vite lassée.
- Personnages
Pour le dauphin, utilisation du livre (J'apprends à dessiner), puis sélection, scanne et reproduction. Pour la sirène, Léa appropriation immédiate. Fatima requin avec explications du livre, de manière autonome, choix du papier. Crabe en parties différentes (tracés graphiques ronds -corps, vagues -pincés, bâtons-pattes) avec Clémentine. Crocodile dessin spontané de Anthony (arrivée dans la classe en cours de période), étoile Aziza (arrivée dans la classe en cours de période). Difficultés importantes dans le découpage.
- Mise en lien : chaque élève a représenté une page du livre (associer texte et image) avec les éléments créés. Pas forcément les éléments qu'il avait créés.

Bilan Global :

Très bon investissement de l'ensemble du groupe et de chaque élève en particulier.
Participation de chacun, motivation, imagination... Projet qui leur a plu, à recommencer !!

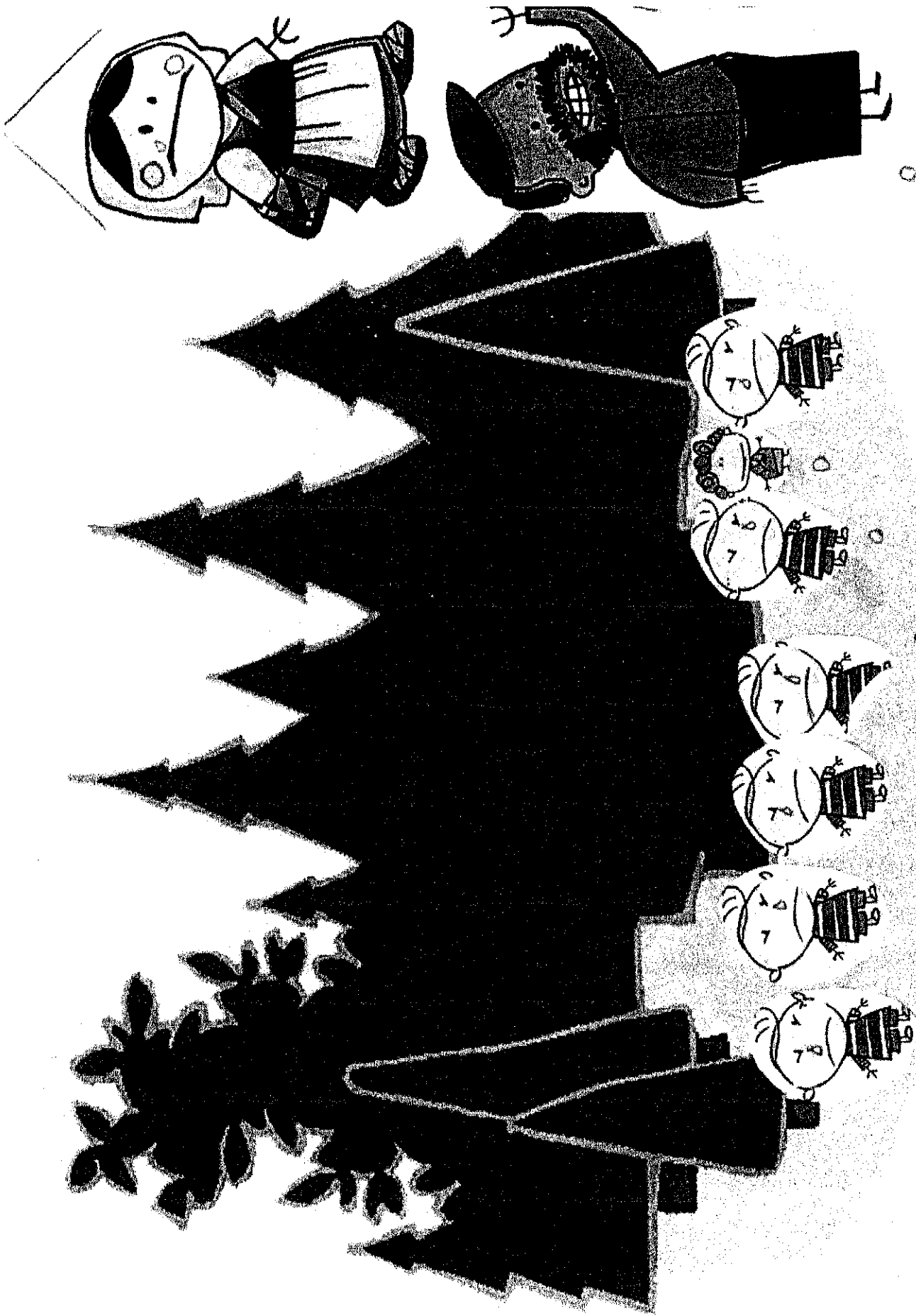
Prévoir

Présentation du projet

- Lecture aux petits
- Mise en scène ? Théâtre ? Marionnettes ?

ANNEXE 10 : REPRESENTATION EN 3D DE LA FORET DU PETIT POUCKET

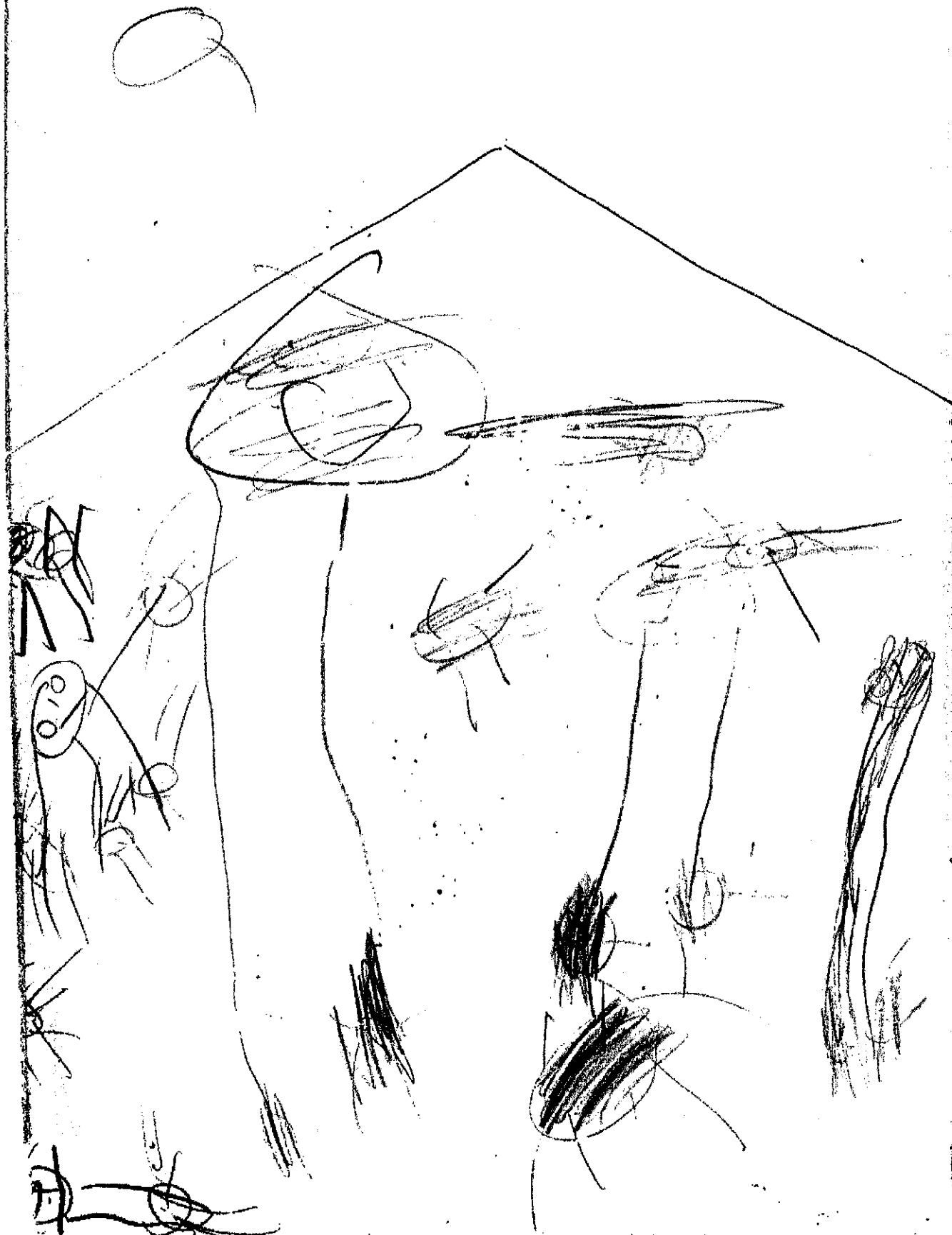




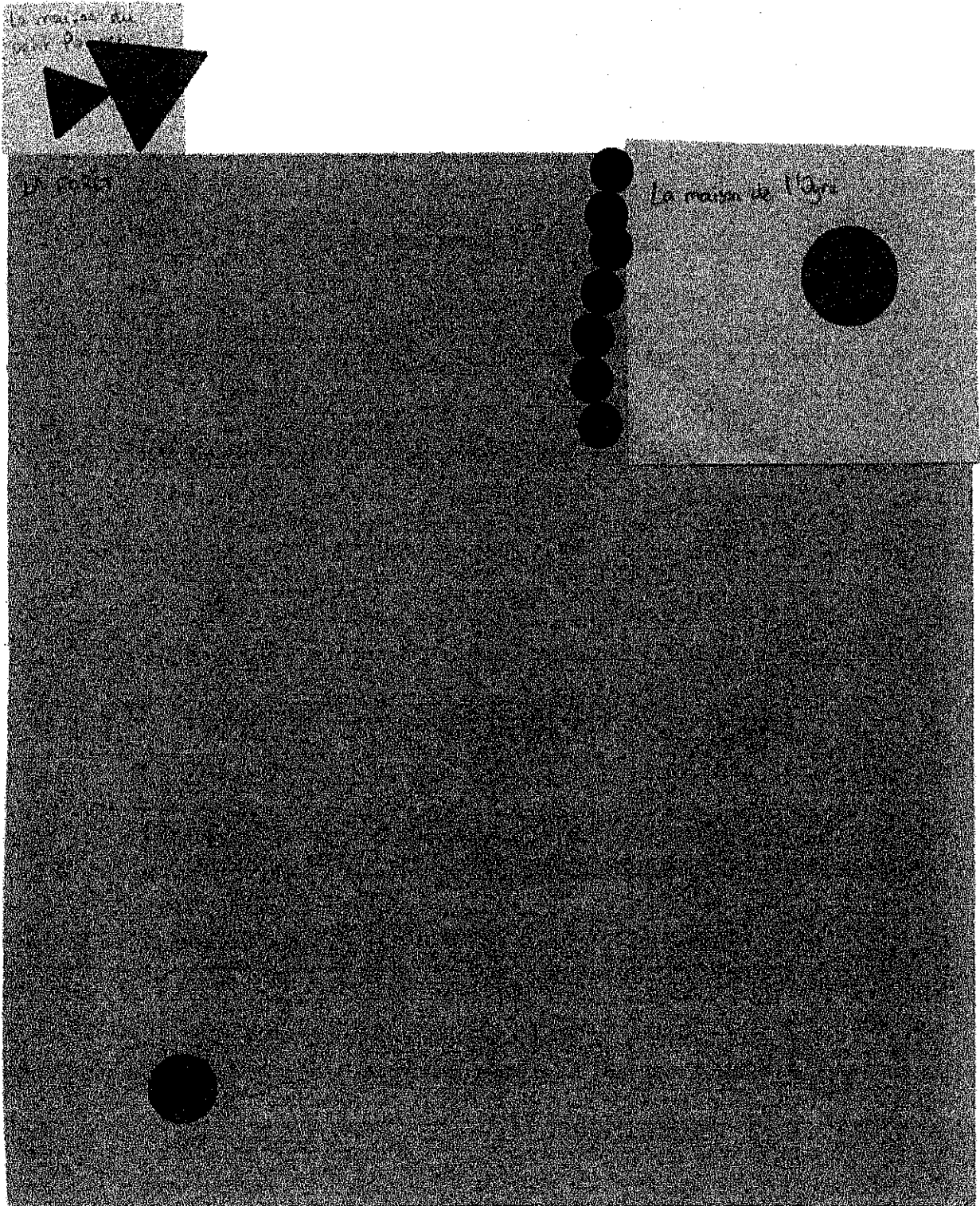
ANNEXE 11 : REPRESENTATION IMAGEE DU PREMIER ABANDON
DU PETIT POUCE

9.01.2008

C'est le monde se retrouvé à la maison car les enfants
ont retrouvé le chemin



**ANNEXE 13 : REPRESENTATION SYMBOLIQUE DE LA SCENE
OÙ LES GARCONS ARRIVENT DEVANT LA MAISON DE L'OGRE
(LE PETIT POUCKET)**



ANNEXE 12 : REPRESENTATION SYMBOLIQUE DES PERSONNAGES
DU PETIT POUCKET

le papa



la maman



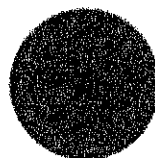
les 7 garçons



le petit Poucet



la femme de l'Ogre



l'Ogre



les 7 ogresses

