



HAL
open science

La structure du récit en maternelle

Clémence Fruton-Letard

► **To cite this version:**

| Clémence Fruton-Letard. La structure du récit en maternelle. Education. 2016. dumas-01382900

HAL Id: dumas-01382900

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01382900v1>

Submitted on 17 Oct 2016

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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE
L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE PARIS

LA STRUCTURE DU RÉCIT EN MATERNELLE

CLÉMENCE FRUTON-LETARD

PROFESSEUR DES ÉCOLES

GROUPE E

DIRECTEUR DE MÉMOIRE : MME BERISSI

ANNÉE : 2016

Mots-clés : cycle 1, structure du récit, conte

Table des matières

Introduction	3
Partie théorique :	5
Le récit.....	5
Définitions.....	5
Typologies du récit	7
Schéma narratif et schéma actantiel.....	9
Les programmes	15
L'école maternelle.....	15
L'école élémentaire.....	17
Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	22
Conclusion	23
Le récit en maternelle : le conte, sa structure	24
Définition	24
Typologie et structures des contes	25
Intérêts de l'étude de contes en maternelle	27
Conclusion	31
L'enfant de grande section	32
Protocole mis en place :	35
La classe	35
Séquence avec projet d'écriture.....	36
Analyses des séances	38
Le parcours du héros	38
Mise en image des étapes d'un conte.....	39
Production d'une histoire en respectant les étapes d'un récit	42
Analyse avant/après	44

Conclusion de l'expérimentation.....	44
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	47
Annexes 1 : Liste des 31 fonctions du conte de Vladimir Propp	51
Annexe 2 : Séquence : la structure du récit en maternelle	52
Annexe 3 : Support pour mettre en évidence les étapes d'un conte.....	54
Annexe 4 : Séance 1 : recueil des savoirs préliminaires, mise en évidence des principaux éléments d'un conte.....	55
Annexe 5 : Séance 7 : recueil des savoirs des élèves en fin de séquence sur les étapes d'un conte	56
Annexe 6 : Représentations de parcours de héros.....	59
Annexe 7 : Travail sur des images séquentielles.....	61
Annexe 8 : Travail sur les étapes d'un conte	62
Annexe 9 : Travail de création d'une histoire	65
Annexe 10 : Conte « Les trois oranges » de Ré et Philippe Soupault.....	69

Introduction

Au cours des deux dernières années, j'ai enseigné dans plusieurs niveaux. Si certains aspects de l'enseignement ne me posaient aucun problème, d'autres étaient moins naturels pour moi. C'est donc dans un but d'amélioration de ma pratique que j'ai choisi le sujet de mon mémoire. En effet, n'étant pas de formation littéraire, le travail de lecture et d'analyse de texte était beaucoup moins évident pour moi que d'enseigner les mathématiques ou les sciences. Or, le récit est un élément majeur dans la scolarité des élèves.

Il permet tout d'abord l'enseignement de la lecture (en contexte) et de la langue en général. Chaque récit a un vocabulaire et un style propre que les élèves doivent assimiler tout au long de leur scolarité. Ils doivent par ces lectures prendre goût à ces découvertes d'histoires, de personnages, d'époques ou encore de cultures.

Le récit n'a pas seulement un intérêt dans l'apprentissage de la langue mais aussi dans l'éducation et l'ouverture des élèves. Les récits peuvent être des outils dans l'enseignement d'autres matières comme l'histoire, l'éducation civique, les arts et de manière plus générale dans la formation d'élèves citoyens et cultivés.

Tout au long de leur scolarité, les élèves travaillent beaucoup le récit et les différents genres de celui-ci. Ils apprennent donc à identifier ce qui définit un genre mais aussi ce qui définit un récit et le travail sur la structure narrative des textes permet ces définitions : un récit policier jouera beaucoup sur l'intrigue et le manque d'information qu'a le lecteur en début de lecture ; un récit d'aventure, en revanche, n'a pas d'intérêt à cacher des informations au lecteur bien au contraire puisque le héros doit être mis en avant par ses actions.

Les élèves du cycle III sont donc confrontés à ces analyses des structures et éléments des récits dans un but de définition des genres. La question que je me suis alors posée est la suivante : **Les élèves de cycle I sont-ils capables de dégager la structure narrative d'un récit dans le but de définir les caractéristiques générales de celui-ci ?**

Pour répondre à cette question il me semble essentiel de définir, dans un premier temps, le récit et la structure narrative commune à tout type de récit. Par la suite nous situerons le sujet dans les programmes de l'école primaire ce qui nous permettra de définir quel est le genre de récit le plus adapté aux élèves de cycle I. Il me semble également important de situer les

sujets de ce travail et donc de présenter les capacités cognitives des élèves de grande section. Enfin, nous exposerons le projet pédagogique ayant comme objectif la mise en œuvre de cette interrogation et nous tenterons d'y répondre.

Partie théorique :

Cette partie permettra de définir le sujet de ce mémoire et de cadrer l'approche pédagogique permettant de répondre à notre problématique. Ainsi nous développerons dans un premier temps, la définition du récit et de sa structure. Dans un deuxième temps, nous situerons le sujet dans les programmes de l'école primaire. Ensuite nous ciblerons le type de récit le plus adapté pour travailler la structure du récit en maternelle. Enfin nous verrons quelles sont les capacités cognitives d'un enfant de grande section.

Le récit

Dans cette première partie nous verrons ce que signifie le terme récit, quelles sont les théories contemporaines autour de ce sujet et quelle(s) structure(s) générale(s) des différents types de récit il est possible de dégager.

Définitions

Le terme récit est assez large et complexe. Il peut être employé dans plusieurs contextes. Celui qui nous intéresse est bien entendu le contexte littéraire. Avant de développer les différentes théories et idées autour du récit, il est important de définir ce terme.

Définitions Littré

« Récit (*ré-si* ; le *t* ne se prononce pas et ne se lie pas ; au pluriel, l'*s* se lie : des *ré-si-z agréables*) **s. m.**

- **1** Action de raconter une chose. [...]
- **2** Dans l'art dramatique, la narration détaillée d'un événement qui vient de se passer. »

Définition CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

« **1.** Présentation (orale ou écrite) d'événements (réels ou imaginaires).

a) Action de rapporter des événements. [...]

b) Propos rapportant des événements. [...]

2. *Spécialement*

a) *LITT.* Œuvre littéraire narrant des faits vrais ou imaginaires. [...]

♦ [Suivi d'un adj. ou d'un compl. déterminatif, précisant le type, le genre, le sujet de la narration] [...]

– [Dans la tragédie class.] Narration détaillée que fait un personnage d'événements passés qui ne sont pas représentés sur scène mais qui sont importants pour le déroulement du drame. [...]

b) *LING.* [P. oppos. à *discours*] Texte où dominent la troisième personne et les temps du passé. *Les analyses du récit actuelles, qui s'inspirent de l'examen auquel ont soumis, Propp, les contes populaires, et Lévi-Strauss, les mythes, s'accordent pour identifier, dans tout récit minimal, deux attributs d'un agent au moins, apparentés mais différents* (Ducrot-Tod.1972, p. 378). »

Définition de l'Académie française

« **RÉCIT.** n. m. Relation, narration, orale ou écrite, d'un événement. *Récit exact, naïf, fidèle, ennuyeux. Un long récit. Le récit d'un fait, d'un événement. Faites-nous le récit de cette aventure, le récit de ce qui s'est passé. Il nous a touchés par le récit de ses malheurs. Abrégez votre récit. Récit historique. Récit poétique, épique.*

En termes d'Art dramatique, il se dit de la Narration détaillée d'un événement important qui vient de se passer et qui n'est pas représenté en action. *Le récit du combat dans Le Cid. Le récit de Thérèse, dans la tragédie de Phèdre.* »

Conclusion

Ces différentes définitions parlent du récit comme une action de narration d'un événement. Cette narration peut prendre plusieurs formes : orale ou écrite. Le terme narration est défini comme « l'action de raconter une suite d'événements sous forme littéraire »¹. Ce mot vient du latin *narratio* qui signifie action de raconter, récit. En conclusion un récit se définit par l'action de raconter un événement ou une suite d'événements réels ou fictifs. Cette action peut prendre une forme écrite ou orale.

Dans son article, *La logique des possibles narratifs*, de 1966, Claude Bremond définit le récit comme suit :

Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit [...] Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas non plus récit, [...] Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits par des agents ni subis par des patients anthropomorphes), il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée. (Bremond, 1966, p. 62)

¹ Dictionnaire Larousse

Jean-Michel Adam a également défini le récit : « *Pour qu'on parle de « récit », il faut la représentation d' (au moins) un événement. Des événements [...] ne deviennent des récits que lorsqu'ils sont représentés, c'est-à-dire rapportés, racontés par un journaliste, un publiciste, un biographe, un cinéaste, etc., dans un journal, un livre, un film, etc. Toute représentation est déjà une interprétation [...] Ce premier axe de l'énonciation narrative – ou narration – garde trace du pourquoi et pour qui quelqu'un raconte. Sur ce plan, disons qu'un récit ne trouve son sens qu'à accomplir un certain effet sur celui (ou ceux) à qui (auxquels) il est destiné.* » (Adam, *Le Récit : "Que sais-je?"* n° 2149, Édition 6, 1996)

Ces deux auteurs définissent le récit comme la narration d'une succession d'évènements. Si le premier insiste sur le caractère humain du récit qui l'inscrit alors dans une temporalité structurée, le second insiste sur l'intérêt du récit, sa motivation ; tout récit est construit dans le but de produire un effet sur les destinataires.

Typologies du récit

Le terme récit étant à présent défini, nous allons maintenant voir quelles sont les formes qu'il peut prendre.

Jean-Michel Adam dans son ouvrage², pose six conditions essentielles pour qu'il y ait récit.

La première condition est la « *succession d'évènements* »³, il reprend alors les propos de Bremond : « *Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit* ». (Bremond, 1966) Un récit doit être composé d'un évènement t et d'un évènement $t+n$. Mais pour qu'il y ait récit, la narration doit tendre vers ce $t+n$, cette narration est construite pour cette fin, orientée vers elle.

Deuxième condition : « *l'unité thématique* »⁴. Adam entend par là la présence d'au moins un acteur sujet sans lequel il ne peut y avoir de récit. Bremond insiste d'ailleurs sur le caractère anthropomorphe de ce sujet. (Bremond, 1966) Mais cette présence n'a d'intérêt que si elle est associée à la première condition et également à la troisième.

² Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.

³ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin. p. 56

⁴ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin. p. 57

Cette troisième condition concerne « *des prédicats transformés* »⁵. L'auteur entend ici qu'un récit oppose un état donné à l'instant t et son contraire à l'instant $t+n$. Comme Greimas l'a longtemps défini comme inversion des contenus. Mais Jean-Michel Adam critique cette définition trop simple des théoriciens. Il voit dans ces prédicats transformés non pas une simple inversion mais plusieurs possibilités : « *Situation initiale : [S est / fait / a ou n'a pas X, X', etc., en t] Situation finale : [S est / fait / a ou n'a pas Y, Y', etc., en t + n].* » (Adam, Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue, 2011)

Le quatrième élément essentiel à un récit est « *l'unité d'un procès* »⁶. Il s'agit ici de l'unité de l'action générale et donc des sous actions. Toute action du récit doit être cohérente et essentielle à ce dernier. Ce procès définit le milieu du récit, la transformation qui emmène d'un état A vers un état B.

« *La causalité narrative d'une mise en intrigue* »⁷ est le cinquième élément du récit : un récit n'est pas une simple narration d'évènements. Cette narration doit être guidée par l'explication de ces évènements. L'auteur doit donc mettre en avant les causes de ces évènements tout en gardant dans sa rédaction l'idée de mise en intrigue. Cette causalité narrative est notamment guidée par le monde de l'histoire. Comme le dit Umberto Eco, « *pour raconter, il faut avant tout se construire un monde, le plus meublé possible* » (Eco, 1985, p. 26). Ainsi, narrateur et personnages sont contraints d'agir en suivant les lois de ce monde.

Enfin, Jean-Michel Adam met en avant l'importante d'une « *évaluation finale* »⁸. C'est d'ailleurs pour lui « *une des clés de la spécificité du récit* » (Adam, Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue, 2011, p. 63). L'auteur développe ici l'idée de morale, but de l'œuvre que l'auteur doit souvent expliciter à ses lecteurs. Mais pour que cette évaluation finale soit comprise, il faut que le lecteur ait encore en mémoire l'ensemble du récit afin de saisir l'intérêt de cette morale. Un récit, par sa structure cohérente permet aux lecteurs de garder en mémoire le début de la narration.

⁵ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin. p.57

⁶ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin. p.58

⁷ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin. p. 60

⁸ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin. p. 63

Ainsi, pour qu'il y ait récit, il doit y avoir une succession d'évènements inscrits dans le temps. Cette succession doit avoir un intérêt ; ces évènements doivent avoir lieu pour une raison. Un ou des personnages sont présents dans ces évènements, ils les créent ou les subissent. L'acte de narration lui-même doit avoir un but (moral, sensationnel, amusant).⁹

Schéma narratif et schéma actantiel

La narratologie est une sémiotique ayant pour but l'objet d'étude scientifique des structures du récit. Nous allons donc nous intéresser à quelques études de ce domaine.

Le schéma narratif est un concept issu de la linguistique structurale. Le déroulement du récit se fait de façon logique et structurée.

La conception prototypique du discours

Jean-Michel Adam considère le texte comme une structure séquentielle qui comporte un certain nombre de séquences prototypiques ou non – prototypiques de type homogène ou hétérogène. Un texte est dit homogène quand il ne comporte qu'une séquence ou bien deux du même type; un texte hétérogène comporte plusieurs structures de différents types (comme par exemple un dialogue inséré dans une narration).

Un texte est constitué de plusieurs niveaux de composantes: propositions, macropropositions et enfin séquences. Les séquences sont composées d'un réseau hiérarchique de macropropositions. La séquence est le modèle de la structure syntaxique du texte et sert à illustrer les relations syntaxiques entre les différentes parties du celui-ci.¹⁰

Jean-Michel Adam distingue cinq types de séquences prototypiques : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

Avant de développer la proposition de Jean-Michel Adam sur la séquence narrative, expliquons ce qu'est une séquence non-prototypique : formée de macropropositions obligatoires, elle ne comporte pas forcément toutes les macropropositions facultatives. Ainsi

⁹ Adam, J.-M. (1996). Dans *Le Récit : "Que sais-je?" n° 2149, Édition 6* (pp. 11-12). Presses Universitaires de France.

¹⁰ Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Quatrième édition*. Paris: Nathan.

ces dernières peuvent être omises, changées d'ordre ou encore introduites en tant que nouvelles macropropositions (n'existant pas dans le modèle prototypique).

La séquence narrative proposée par Jean-Michel Adam¹¹ compte, dans sa version prototypique, six macropropositions : la situation initiale, le nœud de l'action, l'action, la résolution de l'action, la situation finale et enfin la morale (macroproposition facultative).

La situation initiale, ou exposition, est une macroproposition permettant de présenter les protagonistes, poser le cadre spatio-temporel de la narration et en donner sa direction générale.

Le nœud de l'action, également appelé complication comporte l'élément déclencheur de l'action. Cette macroproposition introduit un changement vis-à-vis de l'exposition et prépare l'intrigue.

Vient ensuite l'action : c'est une suite de propositions comportant plusieurs événements articulés autour de(s) protagoniste(s). Ces propositions présentent les événements dans le cadre spatio-temporel de la narration et développent les relations de causes et conséquences.

À la suite de ces événements se présente la résolution de l'action. Dernière macroproposition obligatoire de la séquence narrative prototypique, celle-ci a pour rôle de donner des solutions ou réponses aux problèmes soulevés lors de la complication.

Les trois macropropositions qui viennent d'être présentées constituent la mise en intrigue, cœur de la narration.

Après la résolution des problèmes, la situation finale (ou dénouement) permet de résumer l'intrigue de la narration. Elle développe également le futur des héros et leurs péripéties à venir.

Enfin la morale permet d'évaluer les démarches et actions menées par les protagonistes.

¹¹ Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Quatrième édition.* Paris: Nathan.

Cette proposition de Jean-Michel Adam est plus connue sous la forme de schéma quinaire : état initial, élément perturbateur, dynamique, élément équilibrant et situation finale. Ce schéma est applicable à toute forme de récit.

Jean-Michel Adam a réalisé ses travaux grâce à l'étude de plusieurs auteurs, notamment Vladimir Propp, A.-J. Greimas et Claude Brémond. Nous allons donc présenter les travaux de ces trois auteurs.

Propp : morphologie du conte et fonctions

Vladimir Propp, enseignant russe et proche du courant formaliste, est à l'initiative de l'analyse structurale du conte. Ses travaux ont inspiré beaucoup d'auteurs, notamment son essai, écrit en 1928, *Morphologie du conte* (Propp, 1965).

Il s'est appuyé sur la lecture d'une centaine de contes merveilleux de tradition russe et sur ce que font les personnages de ces contes. Cette analyse lui a permis de faire apparaître des variables (noms et spécificités des personnages) et des constantes. Ces constantes sont des fonctions (actions du personnage) que Vladimir Propp a listées. Cette liste répertorie trente et une fonctions représentant la base morphologique de tout conte merveilleux. « *Par fonction, nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue.* » (Propp, 1965) Ces fonctions ne peuvent pas être toutes présentes dans un même conte et doivent s'enchaîner dans un ordre identique.

Ces fonctions se regroupent dans les contes par couples, ensembles ou bien isolées. Ces couples peuvent prendre, par exemple, la forme de : combat-victoire ou interdiction-transgression. Un ensemble de fonctions peut se traduire par la mise à l'épreuve du héros, sa réaction et sa récompense.

Vladimir Propp analyse l'organisation de ces fonctions comme deux séquences : la séquence de départ étant un manque ou méfait et la seconde séquence sa réparation.

Greimas : le schéma actantiel

En 1966, A.-J. Greimas s'inspire des théories de Propp pour proposer le modèle actantiel.¹² Il regroupe les trente et une fonctions définies par Propp en sphère d'actions autour des

¹² Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.

personnages qui les effectuent. Ce modèle est fondé sur un principe d'analyse de toute action réelle ou thématifiée. Ainsi une action est analysée en six composantes qu'il nomme actants. Les éléments d'une action sont décrits dans l'une des classes actantielles.

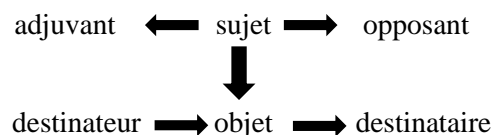
Ces six actants sont regroupés en trois axes : axe du vouloir, axe du pouvoir et axe du savoir.

L'axe du vouloir regroupe les actants sujet et objet. Le sujet et l'objet sont une relation appelée jonction. Le sujet est orienté vers un objet : par exemple le prince désire la princesse. Cette relation peut être conjointe (comme l'exemple cité ci-dessus) ou disjointe.

Les actants adjuvant et opposant sont regroupés dans l'axe du pouvoir. Si l'adjuvant favorise la relation sujet-objet, l'opposant y nuit. Ces deux actants peuvent être des personnages, des objets ou encore des sentiments.

Le dernier axe, axe du savoir, regroupe les actants destinateur et destinataire. Le destinateur est à l'origine de la demande de jonction sujet-objet. Le destinataire est le bénéficiaire de cette jonction. Les actants destinateurs se retrouvent souvent destinataires.

Le schéma actantiel de A.-J. Greimas peut être présenté de la façon qui suit :



Claude Brémond : structure du récit

Claude Brémond s'est lui aussi inspiré des fonctions définies par Propp dans le but de dégager une structure du récit.¹³ Il définit ce terme de fonction comme « l'action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Brémond, 1973, p. 131). Claude Brémond met en avant ces rôles universels et essentiels à tout récit.

Dans son étude, il ne parle pas de fonctions mais de « propositions narratives » comme éléments de base à l'analyse de la structure d'un récit. Ces propositions sont composées de trois éléments : « agent-processus-patient ». Elles permettent de saisir un processus narratif. Ce qui diffère du modèle de Propp, c'est ce trio comme élément de base. En effet, dans son

¹³ Brémond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.

modèle, Propp mettait en avant les fonctions dit processus. Or, Claude Brémont voit ces processus très liés à des agents et des patients et non isolés.

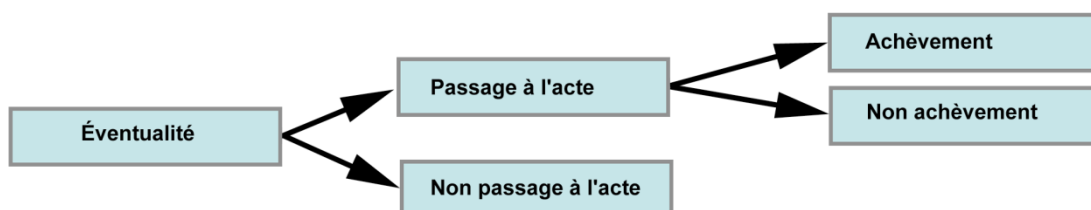
Claude Brémont distingue trois phases du processus d'action : « *la virtualité* », le « *passage à l'acte* » et le « *résultat* ». (Brémont, 1973, p. 131). Ainsi un processus provoque ou non un changement d'état ou bien initie ou non une action. C'est une succession de rôles en action, rôle pouvant appartenir à deux catégories : agent et patient.

Il met l'accent sur les « *possibles narratifs* » : dans un récit il ne peut y avoir un enchaînement fixe de fonctions narratives. Claude Brémont développe alors un modèle avec une alternative possible à chaque étape du conte.

Dans son modèle du monde narratif, Brémont met en avant le concept d'un acteur s'orientant vers l'obtention d'un but. Dans un récit, il y a un agent et un patient. L'agent est caractérisé par sa capacité à agir et être affecté par l'action. Il y a trois type de patients : l'influencé, le bénéficiaire et la victime. Un agent n'existe souvent que grâce à l'existence d'une relation avec un patient et se définit par son influence sur celui-ci, comme par exemple : l'influenceur, l'améliorateur, le dégradateur ou encore le protecteur.

Pour résumer le modèle proposé par Claude Brémont, on peut dire que les séquences narratives sont les unités de base du récit. Ces séquences se fondent sur la décomposition d'une action appelée processus et s'effectuent en trois temps. Cette décomposition met en avant l'implication du temps : « *le terme postérieur implique l'antérieur [...] Mais jamais l'antécédent n'implique le conséquent ; après chaque fonction, une alternative est ouverte : la virtualité peut évoluer en passage à l'acte ou demeurer virtualité ; le passage à l'acte peut atteindre ou manquer son achèvement.* » (Brémont, 1973, p. 131)

Voici un schéma représentant le processus narratif de Claude Brémont :



Conclusion

Malgré des modèles qui diffèrent, ces auteurs ont tous mis en avant trois moments dans le récit : un début, des actions et une fin. Cette fin constitue l'orientation de tout récit, orientation souvent vécue par un ou des actants jouant un rôle majeur dans le récit. C'est en effet le personnage et ses caractéristiques qui orientent le récit. Au début de tout récit, une situation est posée et va être dérangée par la rencontre d'un élément perturbateur, de tous types possibles, et d'un ou plusieurs personnages. Cela va entraîner plusieurs actions de ces derniers qui tendent vers un but final, chaque action est ainsi influencée par ce but à atteindre.

La situation initiale présente les circonstances de temps et de lieu et la situation avant le manque (ou la perturbation, ou problème). Vient ensuite le développement où le ou les personnages vont effectuer des actions subies ou déclenchées. Actions qui tendent vers un but, un état, à atteindre. Enfin, la fin du récit met en avant la relation entre la fin et le début de la narration. Elle peut faire un bilan des actions du ou des personnage(s).

Les programmes

Il est important de situer notre sujet dans les programmes. Nous verrons donc dans cette partie quels sont les moments où le récit doit être étudié, quelles sont les approches qui doivent être choisies et enfin quels sont les attendus en fin de cycle 3.

L'école maternelle

Les nouveaux programmes présentent plusieurs domaines d'apprentissage. Celui qui nous intéresse ici est le premier domaine nommé « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* »¹⁴. Ces dimensions sont celles de l'oral et de l'écrit.

Les programmes stipulent : « *Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage : le langage oral [...] le langage écrit* »

Le langage oral favorise ou permet la communication, la compréhension, la réflexion ou encore l'apprentissage. Son utilisation se fait lors de situations de production, de réception ou encore d'interaction. C'est par ce langage oral que les élèves découvrent les caractéristiques de la langue française. Le langage oral s'acquiert spontanément à travers les interactions d'un enfant avec des adultes. Ainsi, l'écoute fréquente de récits permet aux élèves d'en comprendre la construction.

Le langage écrit est une dimension étrangère aux jeunes enfants. L'école maternelle a donc pour rôle de les familiariser avec ce langage. Les élèves découvrent ainsi l'utilité du langage écrit : garder une trace, réfléchir, s'adresser à quelqu'un d'absent. Cette familiarisation permet aux élèves d'en découvrir les spécificités et les prépare à la lecture et l'écriture.

Pour cette dimensions du langage, les programmes précisent qu'« *Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit.* ». Le travail sur cette dimension de l'écrit a pour objectifs d'écouter et de comprendre l'écrit et découvrir sa fonction.

¹⁴ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, mars 26). L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. *Bulletin Officiel*, n°2.

La littérature de jeunesse permet notamment d'atteindre ce premier objectif. Par la lecture, les élèves s'habituent à la réception du langage écrit et apprennent à le comprendre.

Le second objectif est de faire comprendre aux élèves que ce qu'ils voient correspond à des mots, des sons spécifiques. Que c'est un code commun à tous. Ainsi si l'enseignant écrit quelque chose les parents seront capables de le lire le lendemain et toutes les lectures auront le même résultat de production orale. Il est important que le travail de l'écrit utilise plusieurs types de supports comme des affiches, des mots, des dictées à l'adulte. Il est également intéressant de montrer aux élèves que l'écrit peut aussi être utilisé sur des supports informatiques.

Le récit peut donc être travaillé à l'oral comme à l'écrit. L'objectif de compréhension du langage peut être travaillé au travers de la compréhension de récits de plus en plus longs au cours des années en école maternelle. Plus spécifiquement, en fin de maternelle, les élèves doivent être capables de « raconter, décrire, évoquer ». Ils ne seraient pas capables de raconter une histoire ou un évènement sans jamais en avoir entendu auparavant.

Les objectifs : « *Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.* » et « *Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français* »¹⁵ sont très bien travaillés lors de la production de récits. En effet, les élèves lors de ces activités doivent faire attention aux spécificités de l'écrit et plus particulièrement d'un type d'écrit rencontré de nombreuses fois. Ils doivent donc avoir en tête de nombreux exemples de récits afin de savoir comment raconter une histoire et quels sont les éléments de la langue qui sont toujours présents dans les récits.

L'école maternelle permet aux élèves de développer des compétences de langage oral. Ils apprennent également à parler en groupe, et se familiarisent avec les textes et découvrent la fonction de l'écrit.

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, mars 26). L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. *Bulletin Officiel*, n°2.

L'école élémentaire

Cette partie nous permettra de cerner l'étude du récit dans les cycles suivant le cycle I.

Les progressions proposées par le ministère (2012)

Les programmes de 2008 (de l'école élémentaire) encore en vigueur pour cette année scolaire ont été enrichis de progressions. Voyons à présent ce que ces progressions conseillent pour l'étude du récit.

Le cours préparatoire et le cours moyen première année

Le récit est étudié et exploité dès le cours préparatoire.¹⁶

Dans le travail sur le langage oral, le récit se travaille ainsi en cours préparatoire : « *Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit. Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.* ». En cours élémentaire première année, le récit à l'oral est étudié ainsi : « *Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.* ».

Les programmes conseillent donc un travail oral de compréhension et de production du récit ainsi qu'une analyse de ceux-ci : personnages, relations, « *circonstances temporelles et spatiales* ».

Le travail de la lecture est également un domaine où les élèves sont confrontés au récit : « *Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.* ». Comme pour le travail oral, la lecture permet un travail d'analyse du récit.

Le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen.

En ce qui concerne le langage oral, on retrouve dans ces progressions les mêmes apprentissages que pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. En effet, le travail de production, compréhension et analyse est toujours conseillé ; celui-ci est

¹⁶ Ministère de l'éducation nationale, d. I. (2012, Janvier). Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. *Ressources pour l'école élémentaire.*

néanmoins affiné. En effet, en cours élémentaire deuxième année les élèves doivent être capables de produire un récit « *structuré et compréhensible* ». Le travail oral au cours moyen se centre sur le débat.¹⁷

Les travaux de lecture au cycle III ont souvent comme sujet l'analyse du récit. Celle-ci s'affine au cours des années. Si, durant le cycle II, l'analyse du récit se cantonne aux personnages, relations et temporalité, durant le cycle III, elle s'approfondit par l'étude des temps des verbes, du vocabulaire employé pour désigner les personnages et des mots de liaison marquant « *les relations spatiales et temporelles* ».¹⁸

L'étude de la littérature est naturellement un objet essentiel de l'étude du récit. La lecture de plusieurs œuvres permet aux élèves d'être confrontés à une multitude de narrations. Chaque récit est différent, mais tous les récits ont des points communs. La lecture de plusieurs œuvres littéraires permet aux élèves de saisir inconsciemment ces points communs ou bien ces différences. C'est pour cela qu'il est important de travailler avec eux tout au long de leur lecture pour mettre en évidence les caractéristiques du récit qu'ils sont en train de lire.

Comme pour l'oral, le récit est travaillé à l'écrit au travers de la rédaction et s'affine à mesure des années. Au cours élémentaire deuxième année, les élèves doivent « *rédigier un court texte narratif* ». Cette rédaction doit répondre à plusieurs objectifs : la cohérence temporelle, la précision, la non-répétition, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation. Aux cours moyens, le même travail est demandé mais n'est pas ciblé sur le texte narratif : « *Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits)* ».¹⁹

Le travail de rédaction est toujours accompagné d'une amélioration. L'enseignant aide l'élève à retravailler son texte afin qu'il réponde à tous les critères demandés au préalable. Critères qui varient selon le type de texte demandé.

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2012, Janvier). Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen : français. *Ressources pour l'école élémentaire*.

¹⁸ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2012, Janvier). Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen : français. *Ressources pour l'école élémentaire*.

¹⁹ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2012, Janvier). Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen : français. *Ressources pour l'école élémentaire*.

Les nouveaux programmes

Dans ces nouveaux programmes de l'école élémentaire, le premier grand changement est le changement des cycles. En effet, l'année de classe élémentaire deuxième année passe du cycle trois au cycle deux. Les programmes justifient ce changement de la façon suivante : « *offrant ainsi la durée et la cohérence nécessaires pour des apprentissages progressifs et exigeants.* » (Ministère de l'éducation nationale d. l., Annexe 1 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), 2015) C'est donc dans un désir de cohérence et de travail sur plusieurs années que ce choix a été fait.²⁰

Nous allons mettre en évidence la place du récit et son étude dans ces nouveaux programmes. Commençons par le cycle des apprentissages fondamentaux.

Ces nouveaux programmes demandent aux enseignants d'apprendre aux élèves « les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes » (Ministère, 2015) et ce de façon explicite. Les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages.

Les élèves doivent être capables, en ce qui concerne le langage oral, de « raconter seul un récit étudié en classe » ce qui nécessite une étude approfondie de celui-ci. Pour raconter, un élève doit avoir en tête les principaux éléments de ce récit ainsi que son déroulé.

Pour ce qui est de la lecture et de la compréhension de l'écrit, c'est la lecture de nombreux textes qui permettra d'élargir leurs connaissances et le nombre de références et modèles importants pour l'écriture. C'est notamment la diversité des œuvres lues qui permettra aux élèves de mettre en évidence l'existence de genres et types de textes.²¹

L'étude de texte est décrite dans les programmes : « Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...). » (Ministère de l'éducation nationale d. l., Annexe 1 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), 2015)

²⁰ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, novembre 26). Annexe 1 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin Officiel*, n°11.

²¹ Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, novembre 26). Annexe 1 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin Officiel*, n°11.

L'enseignant doit donc donner les outils nécessaires à l'étude d'un texte. Les éléments communs à tous types de texte sont donc mis en avant dans ce travail. Si ces analyses sont d'abord guidées, elles doivent devenir autonomes et cela ne peut se faire qu'en pratiquant l'analyse guidée de plusieurs types de textes.

Dans ces analyses, les élèves devront également mobiliser « des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...). » et également « de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. » (Ministère de l'éducation nationale d. 1., Annexe 1 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), 2015)

Ces nouveaux programmes insistent sur le temps donné à l'acquisition de compétences. Le langage comme outil d'apprentissage est désigné comme la priorité. Notamment la maîtrise de la langue française. Les élèves sont positionnés en acteurs. Les apprentissages doivent être explicites et avoir du sens. En ce qui concerne le récit, les élèves de cycle II doivent être capable d'en faire l'analyse et d'en dégager les éléments principaux. Voyons à présent ce qu'il en est pour le cycle de consolidation qui inclut aujourd'hui l'année de sixième.

Comme pour le cycle des apprentissages fondamentaux, la lecture est « une part essentielle de l'enseignement du français » au cycle de consolidation (Ministère de l'éducation nationale d. 1., Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2015). Ce cycle a d'ailleurs pour but d'ancrer les apprentissages fondamentaux et de préparer les élèves au cycle suivant.

L'étude de texte au cycle III doit être plus approfondie. La lecture permet la construction d'une culture littéraire. L'étude des différents styles est répartie tout au long des trois années. Ces lectures vont de pair avec l'analyse des éléments principaux d'un texte. Analyse plus approfondie qu'au cycle II, celle-ci doit permettre de développer des compétences d'interprétation. Les élèves doivent en effet être capables d'identifier des informations

importantes, leurs enchainements et leurs relations. Ces informations peuvent aussi être des informations implicites.²²

²² Ministère de l'éducation nationale, d. 1. (2015, novembre 26). Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin Officiel*, n°11.

Les différentes études de texte de genres différents permettent la « prise en compte des caractéristiques des différents types de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation ...) » (Ministère de l'éducation nationale d. l., Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2015), et également la « Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) ». (Ministère de l'éducation nationale d. l., Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2015)

En plus de l'analyse des informations et du type de texte, l'étude des textes comporte aussi leur compréhension. Notamment au cycle III où les élèves doivent être capables de prendre du recul sur leur compréhension. Ils doivent en effet être capables de s'appuyer sur des repères concrets (qu'ils sont capables d'explicitier) et développer leur compréhension lors de différentes activités. Pour la compréhension d'un récit, ces activités peuvent être du « racontage », de la représentation (sous diverses formes) ou encore de la reformulation.

La démarche de compréhension est développée dans les programmes : « identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). » (Ministère de l'éducation nationale d. l., Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2015)

Cette démarche met en relation compréhension et interprétation : c'est par une analyse détaillée qu'un texte est correctement compris et peut être interprétée correctement. Les éléments importants à étudier dans un texte sont les personnages et leurs relations, les actions de ceux-ci mais également les relations entre les informations et les liens logiques et chronologiques. Ces éléments sont ceux définis dans le chapitre sur le récit. Ces éléments sont encore nommés dans les objectifs d'apprentissages : « comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue ; repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel et construire la distinction fiction-réalité » (Ministère de l'éducation nationale d. l., Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2015).

Les activités de lecture s'accompagnent toujours d'une activité d'écriture. Celle-ci est alors enrichie par le travail d'analyse effectué lors de l'activité de lecture. En effet, pour le récit, l'étude des personnages, de l'enchaînement d'actions, des relations entre les éléments du texte et les éléments spatio-temporels permet aux élèves de comprendre comment se construit une narration et quels sont les éléments essentiels à celle-ci.

Comme pour le cycle des apprentissages fondamentaux, l'oral est au centre des apprentissages et est un outil essentiel. En ce qui concerne l'analyse de texte en plus des éléments principaux, les élèves doivent être capables de saisir les mises en intrigue. Certains textes étudiés doivent être résilients (interprétation difficile). Cela permet d'argumenter son interprétation et de chercher dans les textes des éléments susceptibles de justifier cette interprétation.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est composé de cinq domaines. Le domaine qui concerne le plus notre sujet est le premier, intitulé « les langages pour penser et communiquer ». Comme dans les programmes, le socle commun met le langage au cœur des apprentissages. Le sous domaine qui nous concerne est le suivant : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ».

Ce socle stipule que les élèves de cycle II, par l'étude du fonctionnement de la langue, doivent être capables de produire des énoncés oraux ou écrits : « simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes » (Ministère de l'éducation nationale d. l., Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015) Cette étude de la langue se fait à l'oral, par la lecture, et à l'écrit.

Comme pour le cycle II, les élèves du cycle III ont comme objectif la maîtrise de la langue par un travail oral, écrit et de lecture. Les écrits produits doivent être conformes au genre demandé.

Les domaines deux et cinq englobent également l'étude du récit. En effet, le domaine deux concerne l'acquisition de méthodes de travail. Cela se traduit ici par les méthodes d'analyse de texte. Le dernier domaine est celui des « représentations du monde et de l'activité humaine ». En ce qui concerne le récit, c'est tout la partie de l'interprétation qui est concernée et également celle de l'invention.

Conclusion

Le récit est présent et travaillé tout au long du parcours scolaire de l'enfant et cela dès la maternelle. Son étude est de plus en plus approfondie. Si au cours des premières années de l'école maternelle les élèves sont surtout en activité de réception, les années du cycle III permettent aux élèves d'être de réels acteurs de leur lecture, de leur compréhension et de leur interprétation. Devenant ainsi des lecteurs experts, ils sont alors capables d'être producteurs de textes, producteurs experts par leurs études des différents types de textes et genre de récits.

Le type de récit le plus étudié de la petite section au CM2 est le conte. Celui-ci permet de développer l'imaginaire de l'enfant mais a d'autres atouts. C'est donc ce type de récit, omniprésent dans la scolarité des élèves de primaire, notamment dans celle des enfants de maternelle, que j'ai décidé d'exploiter. Voyons à présent l'intérêt du travail du conte.

Le récit en maternelle : le conte, sa structure

Le conte est étudié tout au long de la maternelle. C'est le type de récit que les élèves de grande section connaissent le mieux. Il me semble donc être le plus adapté pour une étude de sa structure puisqu'il n'y a plus (en grande section) de découverte totale sur le style propre à ce type de narration ou sur le déroulé de l'histoire.

Définition

Dans le langage courant, le mot conte se définit ainsi : « tout récit constitué de faits et d'aventures imaginaires, destiné à distraire les enfants. » (Robert, 2015)

Contrairement à l'histoire qui se fonde généralement sur une réalité, le conte relève de l'imaginaire et de la fiction. Anne Popet et Évelyne Roques définissent le conte ainsi : « un **récit en prose d'événements fictifs transmis oralement**. Il est avant tout une production verbale liée à l'acte de **conter**, ce qui en fait une œuvre mouvante » (Popet & Roques, 2004, p. 7). Ces deux auteures défendent le caractère oral du conte, caractéristique importante qui s'est modifiée avec le temps. Si les contes sont aujourd'hui souvent écrits, c'est le résultat d'une interprétation de l'auteur. Cette interprétation modifie le conte transmis traditionnellement oralement, l'auteur l'adapte en effet à son style, son vécu, la société dans laquelle il évolue et également à son public. Un exemple connu : le conte du *Petit chaperon rouge*, de tradition orale, diffère chez Perrault et les frères Grimm. Si la version de Perrault n'offre pas de fin heureuse pour l'héroïne, celle des frères Grimm fait le contraire. Il en est de même pour tous les contes de tradition orale : chaque conteur s'adapte à son public et à son environnement. Ainsi un même conteur pourra délivrer le même conte de plusieurs manières.

Malgré son caractère labile, le conte a tout de même des éléments stables qui le définissent : « une structure narrative, des motifs et des enchaînements d'épisodes spécifiques. » (Popet & Roques, 2004, p. 8). Ces éléments stables ont permis d'établir une classification internationale des contes : *The types of the Folk-Tale*²³ d'Antti Aarne et Stith Thompson dont la dernière édition date de 1973 et répertorie deux mille trois-cent-quarante types de contes ; et une classification nationale : *Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions de*

²³ Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The Types of the Folk-Tale*. Helsinki.

*France et des pays de langue française d'outre-mer*²⁴ de Paul Delarue et Marie-Louise Tenèze dont la dernière édition date de 1997.

Ces contes ont d'abord été classés en catégories, puis à l'intérieur de ces catégories, les contes ont fait l'objet d'une typologie. Parmi les catégories importantes on retrouve les contes merveilleux, les contes d'animaux, les contes étiologiques, les contes de randonnées ou encore les contes facétieux. Les typologies sont des contes types qui renvoient à un texte premier dont découleraient plusieurs versions.

L'intérêt principal du conte est de développer l'imaginaire des enfants. Mais ce type de récit offre d'autres avantages. En effet, en plus d'évoquer des lieux et époques inconnues des élèves, le conte provoque des situations d'écoute, de langage, et favorise le développement culturel mais aussi psychologique de l'enfant.²⁵ Mais avant de parler des intérêts pédagogiques du conte, nous allons exposer sa typologie et ses structures.

Typologie et structures des contes

Les grandes catégories dégagées par A. Aarne et Thompson sont intéressantes et peuvent être rassemblées avec celles dégagées par P. Delarue et M.-L. Tenèze. En ce qui concerne les structures des contes, nous résumerons ce qui a été défini plus haut.

Les contes peuvent être classés en huit catégories : les contes d'animaux, les contes merveilleux (qui retracent des itinéraires de héros franchissant des épreuves initiatrices marquant les moments de passage de l'enfance à la jeunesse jusqu'à l'âge adulte), les contes religieux (relevant du surnaturel, ils se réfèrent à l'imaginaire chrétien), les contes nouvelles (textes entre le conte et le roman, où les personnages se prennent en main : contes de l'intelligence, du courage et de l'astuce), les contes de l'ogre ou du Diable dupé (le héros se joue de la méchanceté et de la bêtise), les contes facétieux et anecdotes (ayant pour personnages des anti-héros), les contes formulaires (contes randonnées : fixité totale ou partielle de leur forme) et enfin les contes non classés ou inclassables.²⁶

²⁴ Delarue, P., & Tenèze, M.-L. (1997). *Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer*. Paris: Maisonneuve et Larose.

²⁵ Popet, A., & Roques, E. (2004). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris: Retz.

²⁶ Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The Types of the Folk-Tale*. Helsinki.

Delarue, P., & Tenèze, M.-L. (1997). *Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer*. Paris: Maisonneuve et Larose.

Ainsi ces catégories ont été principalement construites en fonction des sujets traités et du but du conte. Voyons à présent les différentes structures des contes mises en avant par plusieurs auteurs : V. Propp, A.-J. Greimas et enfin Paul Larivaille.

Vladimir Propp, comme nous l'avons vu plus haut, a dégagé trente-et-une fonctions regroupées en sphères d'actions. Ces sphères d'actions sont les suivantes : le héros, l'objet de la quête, le mandateur, l'agresseur, le donateur, l'auxiliaire magique et le faux héros.²⁷

A.-J. Greimas, en se fondant sur les travaux de V. Propp, a dégagé six sphères d'actions : le destinataire, le destinataire, l'adjuvant, l'opposant, le sujet et l'objet. Ces six actants forment le schéma actantiel.

En 1974, Paul Laviraille dans son ouvrage « L'Analyse (morpho)logique du récit » a tenté de décrire la structure élémentaire des contes. Son travail a abouti à l'élaboration d'un schéma quinaire. Travail fondé lui aussi sur les travaux de V. Propp et enrichi des idées de Claude Bremond.

Dans ce schéma en cinq étapes, nous retrouvons l'idée d'un début (situation initiale), d'un milieu et d'une fin (situation finale). Pour Paul Laviraille, la partie la plus importante d'un conte est le milieu de l'histoire qu'il découpe d'ailleurs en trois étapes : complication, action et résolution. Ce noyau dur contient la perturbation de la situation initiale, les moyens et actions mis en place pour répondre à cette perturbation, et enfin les résultats de ces actions. Ce schéma a comme atout son enchaînement logique et chronologique qui rend sa lecture et son exploitation simples et donc exploitables en classe.²⁸

En ce qui concerne la structure des contes il faut donc retenir l'importance des divers actants et le fait qu'ils ont des étapes : une situation de départ est perturbée, les actants vont alors chercher un nouveau point d'équilibre pour atteindre la situation finale. Voyons à présent les intérêts de l'étude des contes en classe.

²⁷ Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.

²⁸ Laviraille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, n°19, pp. 366-388.

Intérêts de l'étude de contes en maternelle

La maîtrise de la langue

Un des objets importants des programmes est la maîtrise de la langue. Les contes permettent parfaitement d'exploiter ce domaine. En effet, ces derniers ne sont pas toujours destinés aux plus petits ; ainsi le lexique en est très riche. Les contes sont d'ailleurs à l'origine destinés aux adultes.

Ce lexique riche et difficile est abordé dans un contexte de plaisir : les élèves ont envie de comprendre le mieux possible car ils veulent saisir tous les détails du récit entendu. De plus, ce lexique riche est abordé en contexte et sera mieux retenu par les élèves.

En dehors du lexique, les tournures de phrases et le style de discours employés dans les contes permettent aux enfants de saisir l'existence d'un langage particulier, propre aux histoires merveilleuses et différent d'un langage oral plus habituel. Raconter un conte (ou le lire) ne se fait pas de la même manière que raconter un événement vécu.²⁹

Le développement de l'imaginaire et l'enchantement

L'écoute d'un conte provoque chez l'auditoire la production d'images mentales. Ces images sont des représentations des personnages, lieux et événements du conte qui nourrissent l'imaginaire de l'auditeur. En effet, les contes sont riches d'éléments inconnus des élèves, leur imaginaire étant spontanément pauvre et imitatif.

Le conte développe l'imaginaire et enchante les enfants en les amenant dans un monde fantastique où tout peut arriver. Plus l'histoire avance, plus les élèves sont plongés dans ce monde merveilleux mis en vie par la narration et les images mentales qu'ils produisent.

L'écoute

Il faut savoir que le moment de l'écoute d'un conte (lu ou raconté) est un moment particulier pour les élèves, notamment en maternelle. En effet, il rythme leurs journées et est un réel moment de plaisir. Anne Popet et Évelyne Roques préconisent d'ailleurs une « heure du conte » (Popet & Roques, 2004, p. 22). Celle-ci doit être un moment de la journée scolaire où

²⁹ Picot, F., & Popet, A. (2014). *Développer et structurer le langage en maternelle*. Paris: Retz.

l'enseignant a l'attention de tous ses élèves. Cette ritualisation crée une attente propice à l'écoute.

En plus d'être à un moment particulier de la journée, le conte devrait être lu ou raconté dans un endroit particulier. Anne Popet et Évelyne Roques parlent alors de la « préparation du cadre » (Popet & Roques, 2004, p. 13) ; cadre qui doit être chaleureux, sans être ni trop grand ni trop petit, chacun devant être confortablement installé. Le mieux est qu'il soit « aménagé en vue de l'événement » (Popet & Roques, 2004, p. 13)

Les éléments propices à l'écoute ayant été mis en place, les élèves sont alors aptes à écouter. Encore faut-il qu'ils apprennent à le faire. En effet, tous ne sont pas capables, sans apprentissage, de recevoir un conte cela requiert de l'attention. Pour favoriser cette attention, les élèves et leur corps doivent être calmes et détendus. Sans cela, les élèves ne peuvent être attentifs et développer leur imaginaire en se représentant les personnages, lieux et actions du conte.³⁰

C'est par ces nombreuses écoutes que les élèves « constituent pour eux-mêmes un stock de thèmes, de motifs de structures de récits » (Popet & Roques, 2004, p. 29). Les élèves de cycle II et III sont même capables, par ces écoutes, d'appréhender les notions de successions d'évènements et de schéma narratif. Ils développent alors une « attitude comparative » (Popet & Roques, 2004, p. 29). Si les élèves ont correctement développé ces capacités et attitudes d'écoute, ils questionneront alors spontanément le texte. Ces questions peuvent relever de comparaisons entre contes ou bien porter sur la compréhension du conte entendu.

La compréhension

La compréhension peut être complète lors de l'écoute d'un conte mais elle peut être également travaillée et approfondie après écoute. Pour Anne Popet et Évelyne Roques la compréhension est « favorisée par **l'analyse** qui rend saillant les éléments structuraux et les éléments linguistiques composant le récit. » (Popet & Roques, 2004, p. 29)

Selon les auteures, cette analyse doit mettre en évidence : le titre, le thème développé, les « **motifs spécifiques** et leur **enchaînement** » (Popet & Roques, 2004, p. 30), le héros et autres personnages du conte et les lieux.

³⁰ Popet, A., & Roques, E. (2004). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris: Retz.

Sans parler du schéma narratif et de ses étapes, on peut faire émerger chez les élèves les notions de situation initiale et situation finale. Deux situations dont l'opposition demande une explication. Cette explication peut être donnée par la mise en évidence du parcours du héros et sa « **matérialisation graphique** » (Popet & Roques, 2004, p. 30). Cette matérialisation permet de représenter les épisodes du conte « et faire ressortir leur enchaînement logique » (Popet & Roques, 2004, p. 30). Pour cela il faut, à l'oral, s'assurer de la bonne compréhension du conte et mettre en évidence la situation initiale, la situation finale et les épisodes du récit. Si cette représentation est simple mais représentative au cycle II ; au cycle III celle-ci devra se faire schématiquement afin de permettre aux élèves de se « détacher de l'affectivité liée à la narration pour accéder à un niveau de réflexion sur l'organisation du récit qui appartient déjà à l'abstraction. » (Popet & Roques, 2004, p. 31)

Intérêt culturel

Les contes et leur contenu ont un impact dans le développement culturel et social de l'enfant. Cet univers riche peut servir d'illustration à différents apprentissages.

Le conte est un type de récit commun à beaucoup de cultures du monde. Ceux que nous connaissons le plus sont ceux issus des cultures occidentales comme les contes des frères Grimm, d'Andersen ou de Perrault. Certains auteurs comme Andersen ont écrit des contes adaptés de contes de tradition orale. Mais d'autres cultures sont riches de contes comme les contes russes, asiatiques ou encore africains.

Les contes peuvent être de diverses cultures mais aussi de divers types. Il existe des contes merveilleux ayant pour but de développer l'imaginaire de l'auditeur, mais également des contes étiologiques (expliquant de façon humoristique des phénomènes naturels).

Cette diversité permet aux enfants de découvrir le monde et les diverses cultures qui le composent.

Aujourd'hui, nombreux sont les contes traditionnels qui ont été revisités et permettent aux enfants de comparer les différentes versions ou encore de débattre sur les interprétations des auteurs ou des illustrateurs.

Intérêt psychologique

Les contes permettent à l'enfant de dépasser ses peurs et remplissent fonction de catharsis en laissant les enfants exprimer et expliquer ces peurs.

Charlotte Guérette et Sylvie Roberge Blanchet dans leur ouvrage *Vivre le conte dans sa classe* nous expliquent que « l'on peut affirmer que le phénomène de l'identification au personnage, le plus souvent au héros du conte, est présent à tous les âges, souvent même chez le jeune lecteur devenu adulte ». (Guérette & Blanchet, 2003, p. 46) Cette identification signifierait « un investissement affectif capital ».

En se mettant à la place du héros, l'enfant va pouvoir réajuster ses émotions au monde environnement. Voyant les héros faire face aux difficultés, l'enfant réalise que lui aussi est capable de faire face à ses propres difficultés et est ainsi rassuré. Si l'identification se fait souvent au héros, elle peut aussi se faire à un personnage négatif du conte. Ainsi, un enfant peut être rassuré de voir que des aspects négatifs qui lui sont propres peuvent se retrouver chez d'autres personnes.³¹ Cela peut lui permettre également de prendre conscience de certains de ses défauts et de leurs conséquences pour les corriger.

Les contes jouent un rôle important dans la confiance en soi. En effet, par ces nombreux exemples de succès face aux imprévus, les enfants acquièrent des modèles de réussite. Certains contes montrent que les êtres les plus insignifiants peuvent réussir et avoir de l'importance.

En dehors des personnages, les thèmes souvent abordés par les contes sont les reflets des angoisses de bon nombre d'enfants : l'abandon, la rivalité, ou encore la dévoration. Beaucoup de ces contes ont une fin heureuse et rassurent l'enfant quant à sa propre existence.

Mais ces contes sont souvent appréciés des enfants qui sont à un stade de leur développement où ils aiment se faire peur pour affronter leur angoisses et tester leur courage.

Intérêt sociologique

Le conte est « un des instruments de la socialisation ». C'est ce qu'expliquent les auteures Anne Popet et Josépha Hermann-Bredel dans *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Les

³¹ R. Diatkine, *Le Dit et le non-dit dans les contes merveilleux*, Voies livres, 1989, p.3

élèves doivent apprendre à vivre entre eux et donc à se socialiser : c'est-à-dire apprendre les modes d'actions et de pensées de leur environnement. Les élèves doivent développer des règles et comportement communs.

Si les contes aident les élèves à prendre confiance en eux, ils aident également à avoir confiance en autrui et réaliser qu'ils sont une personne à part entière évoluant dans un milieu composé d'une multitude d'individus. Cela s'effectue par la transmission de valeurs au travers des histoires. Il est d'ailleurs rare que le héros agisse complètement seul.

Conclusion

Les contes ont donc de nombreux atouts : pédagogiques, psychologiques, sociaux, culturels. Les structures narratives simples des contes sont également un atout : il est facile de mettre en avant les diverses étapes d'un conte. Les contes classiques sont d'autant plus intéressants qu'il est facile de représenter le chemin du héros. Ces représentations permettent le travail sur les personnages, les objets, les lieux, le déroulé du conte mais aussi sur les éléments spatiaux et temporels du récit.

L'enfant de grande section

Les programmes n'exigent pas une étude du schéma narratif des contes en maternelle ; cette étude vient plus tard. Mon questionnement vient justement de cette programmation : pourquoi ne pas étudier une structure narrative plus tôt qu'au cours élémentaire ? Les élèves ne sont-ils pas capables d'avoir un recul métalinguistique ? Je ne parle pas d'une étude stricte du schéma narratif qui demanderait une capacité d'abstraction trop grande pour des élèves de cet âge mais plutôt d'une étude inconsciente-survolée par le travail sur plusieurs contes classiques, travail sur le déroulé des histoires, la narration, les personnages, lieux et objets utilisés par les auteurs.

Voyons à présent quelques théories de psychologie du développement, nous nous intéresserons principalement aux aspects cognitifs du développement des enfants.

Un auteur majeur de la psychologie du développement est Jean Piaget qui a réalisé d'immenses travaux poursuivis par plusieurs chercheurs. Jean Piaget s'est intéressé essentiellement à l'aspect cognitif du développement de l'enfant et distingue quatre stades du développement cognitif. Ces stades ne correspondent pas forcément à des âges chronologiques mais leur ordre d'apparition est invariable.

Le premier stade est le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans) et concerne les déplacements du corps et des objets dans l'espace. Le deuxième stade est le stade préopératoire (de 2 à 7 ans) : durant ce stade les relations avec le monde sont dominées par l'égoïsme ; les enfants sont alors incapables de prendre en compte le point de vue d'autrui et n'envisagent le monde que selon leur propre perspective. Au cours de cette phase de leur développement, les enfants ne maîtrisent pas certaines opérations logiques comme la conservation ou la réversibilité (ces deux opérations sont définies dans le stade suivant).

Le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans) se traduit par la capacité à résoudre des problèmes sur des réalités physiques. La conservation est maîtrisée : les enfants savent que les volumes ou les poids ne changent pas lorsque la forme d'un objet est modifiée (de l'eau d'un récipient à un autre ; un gâteau découpé en parts). Autre opération logique maîtrisée : la réversibilité qui se traduit par la capacité à affirmer qu'une boule de pâte à modeler transformée en boudin peut revenir à son aspect initial.

Enfin le dernier stade est celui des opérations formelles (de 11 à 15 ans) : l'enfant est alors capable de raisonnement hypothético déductif et donc se lancer dans des expériences scientifiques. A partir d'une hypothèse abstraite, il est capable d'établir une expérience vérifiant celle-ci et de tirer des conclusions de des observations.

Juan Pascual-Leone s'est fondé sur les stades Piagétien pour élaborer un modèle complexe du fonctionnement cognitif. Ce modèle considère que le système psychologique est organisé en deux niveaux hiérarchisés. Le premier niveau est constitué d' « opérateurs subjectifs » ou schèmes. Ces schèmes sont de trois types : affectifs, cognitifs et personnels. Le second niveau est constitué d' « opérateurs silencieux » qui agissent sur les schèmes et influencent l'état mental. Ces opérateurs sont dits silencieux car ils appartiennent au système cognitif et ne sont pas forcément accessibles à la conscience.

Ces stades proposés par Piaget ont été définis après de nombreuses expériences. D'autres auteurs pensent que le développement cognitif des enfants n'est pas seulement interne et que l'environnement influence le développement d'un individu : ce courant s'appelle le béhaviorisme. John B. Watson est l'initiateur de courant de pensée et était persuadé qu'avec un conditionnement adapté il était possible d'obtenir un comportement souhaité.

Burrhus F. Skinner a approfondi les idées de ce courant. Il ne voit pas le développement comme des stades successifs mais comme une suite de petites acquisitions imperceptibles. Ces acquisitions se font par des renforcements positifs ou par des renforcements négatifs. Ce sont les réactions des pairs qui conditionnent le développement : une action de l'enfant peut susciter la réprobation sociale ou une appréciation des parents et une récompense.

Sydney W. Bijou appartient également au courant béhavioriste et contrairement à B. F. Skinner il repère trois stades de développement de l'enfant. Le premier stade est le stade universel (de la naissance à 2 ans) : l'environnement et ses stimulations n'influence pas beaucoup le développement de l'enfant puisqu'à ce stade c'est la maturation biologique qui est déterminante. Le stade de base est le second stade (de 2 à 6 ans) : le développement du comportement de l'enfant dépend beaucoup de l'environnement social fourni par la famille. Enfin le stade social commence lorsque l'enfant va à l'école, la scolarité de l'enfant modifie les acquisitions des deux premiers stades par de multiples influences.

Si pour les behavioristes c'est le comportement validé ou invalidé par l'entourage qui aide au développement de l'enfant, l'approche psychosociale met en avant l'influence des relations sociales de l'enfant dans le développement cognitif.

Selon Lev Vygotsky, c'est l'apprentissage auprès d'adultes qui va déterminer le développement et non des niveaux de développement qui déterminent les capacités d'apprentissage. Le développement se fait en deux étapes : la première étape est une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe. L'intériorisation de cette nouvelle capacité se fait lors d'une activité individuelle et devient propriété de la pensée. Si un enfant est capable de faire quelque chose à l'aide d'adulte, il sera prochainement capable de le faire seul.

Il est important de prendre en compte tous ces courants pour appréhender le développement de l'enfant. Celui-ci a des capacités propres à son âge mais ces capacités peuvent être influencées positivement ou non par l'environnement de l'enfant. Il est donc important d'étayer l'enfant lors des premiers moments d'apprentissage nouveau avant de le laisser faire seul. Mais si il réussit à faire seul il est important que l'adulte lui montre que ce qu'il a fait est juste (feed-back positif).

L'enfant de grande section est encore dans un stade cognitif égocentré. Néanmoins, il est à un âge où il s'intéresse et s'ouvre au monde et pose beaucoup de questions (parfois les mêmes). Sa capacité d'attention est variable, celle-ci est facilement influencée par des stimulations extérieures. Il commence à s'intéresser au monde des adultes et le monde du merveilleux est important à cet âge.³²

³² CEMEA – Pays de la Loire. (s.d.). Psychologie et développement de l'enfant. *Les dossiers de l'Infop.*

Protocole mis en place :

Mon questionnement portait sur la capacité des élèves de grande section à dégager la structure narrative d'un récit. Comme nous l'avons vu plus haut, il est difficile de définir une structure narrative universelle à tous les récits. Néanmoins certains auteurs ont tenté de rassembler toutes les idées existantes sur la question. Jean-Michel Adam ayant effectué ce travail ³³ a réussi à mettre en avant les éléments essentiels à un récit et les grandes étapes qu'a celui-ci. ³⁴

Tout récit est constitué d'un début, d'actions et d'une fin. C'est cette fin qui oriente le récit. En effet, le début du récit pose les éléments spatiaux-temporels et la situation. Cette situation va être perturbée et peut l'être de différentes manières : la situation ne convient plus au héros, les personnages ont un problème ou encore désirent accomplir quelque chose. Cette perturbation tend vers un but que représente la fin de l'histoire. Le récit va donc être tendu vers ce but à atteindre. Les actions du ou des personnages seront alors influencées par cette fin.

Comme nous l'avons vu plus haut, le conte est le type de récit qui me semble le plus adapté pour travailler la structure d'un récit avec des élèves de grande section.

L'objectif pour les élèves est de savoir comment est écrit un récit et plus particulièrement un conte, puisque c'est la forme de récit qu'ils connaissent et côtoient le plus. Ainsi les élèves devront savoir quels sont les éléments communs à tous les contes, les étapes d'un conte, les types de personnages que l'on rencontre, les types de lieux, les types d'ambiance.

Avant de présenter mon projet, nous allons voir quel est le profil de cette classe.

La classe

J'enseigne dans une classe de moyenne section et de grande section. Il y a dans cette classe quinze enfants en grande section et neuf en moyenne section. La classe compte quinze filles et neuf garçons. Le groupe des quinze grands est constitué de huit filles et sept garçons.

Sur ces quinze élèves, cinq sont du mois de janvier et il n'y a que quatre élèves qui sont nés entre juillet et novembre. Ils sont donc majoritairement du début d'année.

³³ Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.

³⁴ Se référer au chapitre sur le récit.

En ce qui concerne la sociologie de l'école, celle-ci est très diversifiée. Longtemps classée ZEP, elle ne l'est plus depuis cette année. La majorité des élèves est issue d'un milieu très favorisé et très riche culturellement. C'est d'ailleurs la principale difficulté à gérer dans cette école et plus particulièrement dans cette classe : l'écart de connaissances culturelles. Il faut donc les nourrir le plus possible sans en ennuyer certains ou en dépasser d'autres. Dans ma classe, les élèves avec beaucoup de connaissances culturelles étaient les plus nombreux.

Le niveau des élèves est lui aussi diversifié. Si un tiers des élèves de grande section de cette classe est de très bon niveau, il y a un autre tiers de bon niveau et un tiers qui rencontre avoir des difficultés dans certains domaines.

Globalement, le langage oral est très bon, chacun aimant prendre la parole pour donner son avis, expliquer quelque chose ou présenter un objet ou évènement vécu. Le « racontage » est lui plus diversifié. La moitié a compris qu'un résumé doit donner moins d'informations que l'histoire elle-même et est capable de raconter une histoire en ne donnant que les étapes principales de celle-ci. C'est ce travail de résumé et de sélections des étapes importantes qui peut permettre aux élèves de saisir la structure de l'histoire.

Séquence avec projet d'écriture

Pour résumer mon projet, j'ai commencé par expliquer aux enfants que nous allions écrire une histoire pour pouvoir la raconter aux autres élèves de l'école ou à leur famille. Je ne voulais pas me contenter d'un projet de réécriture ou de « suite de... », pratiqués dans beaucoup de classe de maternelle. Mon sujet étant l'acquisition de la structure du récit, une simple réécriture « à la manière de » ou encore « à la suite de » ne permettait pas, à mes yeux, de travailler cet objectif. Les élèves, dans ces pratiques, n'agissent pas sur la structure des récits mais ne font que remplacer quelques éléments du texte. C'est pour ces raisons que j'ai choisi un projet de création réelle sans support de texte déjà existant.

La première étape était de leur demander, sans aucun travail préalable si ce n'est la lecture de nombreuses histoires et quelques questions de compréhension et d'analyse : « Comment est-ce que l'on écrit une histoire ? ». Ce premier travail de questionnement m'a permis de récolter leurs savoirs préliminaires.

Après cela les élèves ont écouté plusieurs contes, souvent des contes classiques. Le but était de mettre en évidence les personnages, lieux et objets du récit. Ces lectures faisaient donc l'objet d'un temps de questions et d'analyse brève du conte.

Après avoir travaillé cette courte analyse sur plusieurs contes entendus, ils ont appris à restituer le parcours du héros. Grâce aux informations dégagées lors du temps d'analyse, les élèves avaient en tête (et en visuel) les principaux éléments du récit. Ils devaient alors inclure ses éléments dans une certaine temporalité et une certaine spatialité. Cette restitution se faisait par le dessin avant d'être verbalisée et plusieurs travaux analysés.

Avec ces travaux, les élèves avaient dégagé les éléments essentiels du conte (lieux, personnages, histoire) et se faisaient une idée des éléments spatiaux et temporels de celui-ci.

En parallèle, les élèves ont travaillé sur la remise en ordre d'images séquentielles de plusieurs contes classiques. Ce travail a permis aux élèves de réaliser l'importance du déroulé chronologique d'une histoire. De plus, ce sont les indices de personnages, objets et lieux qui leur permettaient de réaliser cet exercice.

Ainsi, avec ces différents exercices d'analyse, nous avons pu nous concentrer sur les étapes d'un conte en général. Avec la comparaison des étapes des différents contes étudiés, les élèves ont pu réaliser qu'un conte avait toujours un début et une fin, et que ce début était toujours perturbé par un problème provoquant beaucoup d'actions et qu'un récit ne pouvait s'achever avant que le problème ne soit résolu.

En parallèle, des lectures de contes ont permis de continuer ce travail de mise en évidence des étapes. Les questions après la lecture étaient plus approfondies. Si en début de séquence il s'agissait d'identifier les personnages, lieux et objets des contes, les élèves devaient maintenant être capables de verbaliser les différentes étapes du conte : « Quel est le début de l'histoire ? », « Quel est le problème ? Qu'est ce qui vient perturber l'histoire ? », « Comment le héros fait-il pour résoudre le problème ? », « Quelle est la fin de l'histoire ? ».

En fin de séquence, les élèves ont dû mettre en image un conte de leur choix. Cette mise en image était étayée par un support³⁵ qui se présentait sur une feuille A4 en portrait avec quatre cases dont l'une plus grande que les autres. Ces quatre cases représentent les quatre étapes

³⁵ Annexe 3

principales d'un conte, étapes qui étaient à verbaliser lors des questions après lecture d'un conte. Ces quatre étapes à dessiner étaient : la situation initiale, la perturbation de cette situation, les actions qui ont pour but de résoudre le problème et la situation finale.

Enfin, après cet exercice, j'ai reposé la question du début de séquence : « Comment faire pour écrire une histoire ? Qu'est-ce qu'il faut avoir dans une histoire ? »³⁶. Après cela, les étapes et éléments d'une histoire ont été reverbalisés.

À la suite de ces questions, les élèves avaient en tête tous les éléments nécessaires à la création d'une histoire. N'étant pas encore capables d'écrire, les élèves ont réalisé leur histoire grâce au dessin suivi d'une dictée à l'adulte. Le support présenté en annexe 3 était leur trame d'écriture, son utilisation a été verbalisée avant le travail d'invention.

La fiche séquence est disponible en annexe 2, nous allons analyser quelques séances dans le paragraphe qui suit.

Analyses des séances

Dans cette partie, nous analyserons quelques productions d'élèves. Cette analyse suivra la chronologie de la séquence. Nous parlerons donc dans un premier temps des parcours de héros produits par les élèves. Par la suite, nous analyserons les travaux sur les étapes des contes travaillés en amont. Enfin, nous étudierons les histoires créées par les élèves afin de savoir s'ils sont capables de prendre le recul nécessaire au découpage en étapes d'un récit lors d'une activité de création.

Le parcours du héros

Lors de la séance quatre³⁷ les élèves ont dû restituer le parcours du héros d'un conte venant d'être analysé. Ainsi ils avaient en mémoire les éléments nécessaires à la restitution de ce parcours. Etudions à présent quelques-unes de ces productions.

Le premier travail de ce type portait sur le conte des *3 oranges*. Les éléments principaux de ce conte mis en évidence étaient le roi, la princesse, la mère, les trois frères, la vieille dame, les oranges, les paniers, le château, la maison, la claire fontaine, le jardin lointain, le grand arbre. Ce premier travail n'a pas été évident : beaucoup ont utilisé très peu d'éléments du conte et

³⁶ Séance détaillée en annexe 5

³⁷ Séance détaillée en annexe 2

leurs dessins n'avaient aucune représentation de parcours. Un élève a néanmoins réussi cet exercice ce qui a permis au reste des élèves de comprendre le travail demandé.³⁸ Nous pouvons observer sur ce dessin que la majeure partie des éléments du conte a été représentée. L'espace de la feuille a été utilisé pour représenter les caractéristiques spatiales du conte. Il y a donc une réelle intention de l'élève de transmettre cette idée d'espace. Mais ce dessin peut être lu comme une simple représentation du conte avec les éléments importants pour définir ce dernier. L'idée de parcours et sa représentation n'étaient alors pas tout à fait comprises.

Les dessins suivants représentent les parcours des *Trois petits cochons*. Nous pouvons observer que la notion de trajet a été intégrée par la majeure partie des élèves. En effet, les traits entre les cochons et leur maison ou encore les traits partant du loup aux différentes maisons appuient l'idée de déplacement. En plus de la spatialité, la temporalité est intégrée dans ces dessins. Les élèves ont, pour beaucoup, fait attention à intégrer à leur dessin les personnages, lieux et objets essentiels du conte des *Trois petits cochons*. Le dernier dessin de l'annexe 6 détaille les déplacements des héros. Si la maison de la situation finale occupe une bonne partie de l'espace, l'élève a pris soin de dessiner ce qui avait mené les héros à être dans cette maison. Nous pouvons en effet observer le loup s'approchant de la première maison, ce qui fait sortir le premier cochon, etc.

Mise en image des étapes d'un conte

Après avoir bien intégré les éléments des contes classiques étudiés ainsi que leurs aspects spatiaux et temporels, les élèves semblaient capables de prendre du recul pour cerner les étapes de ces récits. Ils ont dû, à l'aide d'un support³⁹, mettre en évidence, par le dessin, les étapes d'un conte de leur choix. Il était important que le conte transcrit soit choisi par l'élève dans un souci de motivation et de bonne connaissance du récit.

Ce travail était dirigé : j'étais disponible pour répondre aux interrogations des élèves. En effet, l'exercice n'étant pas évident, les élèves avaient besoin d'être étayés ou bien simplement rassurés dans les dessins à réaliser. Face au support, les élèves ne savaient pas forcément se situer, ni par où commencer. En début de séance, les étapes des contes ont été verbalisées et les cases ont été définies. Malgré cela, les élèves avaient besoin d'explications concrètes et aiguillées pour leur travail personnel. Analysons quelques réalisations :

³⁸ Premier dessin de l'annexe 6

³⁹ Annexe 3

Les deux premiers travaux de l'annexe 8 mettent en images le conte des *Trois petits cochons*. On remarque que ces deux élèves présentent le début de cette histoire en dessinant trois cochons dans des maisons de paille, de bois et de brique. Si le premier élève a l'intention de montrer par son dessin que chacun des cochons se dirige dans sa maison, le second dessine le moment de l'histoire qui suit. En effet, nous pouvons voir un loup s'approcher des maisons. Si l'on regarde ce qui a été dessiné dans la case suivante, on peut penser que ce dessin de loup n'était pas volontaire puisque ce dernier est représenté dans une forêt juste après. L'élève a donc dû réfléchir au fur et à mesure de sa production et non établi un programme de dessin au préalable en définissant ce qu'il faudrait dessiner dans chaque case.

En ce qui concerne la troisième case, les deux élèves ont eu une approche différente. Si le premier a utilisé l'espace de la case pour signifier une certaine temporalité, le second a utilisé d'autres moyens. En effet, il a pris soin de dessiner des petites cases pour souligner les différentes étapes de l'action. En plus de ces cases qui marquent la chronologie de l'action, l'élève a utilisé des flèches pour signifier les déplacements et donc des caractéristiques spatiales. Pour dessiner la fin de l'histoire, là encore les élèves n'ont pas choisi le même moment. Le premier élève a dessiné la résolution du problème, à savoir le succès des cochons et la fuite du loup ; quant au second, il a dessiné la situation finale définie par la fin heureuse d'une cohabitation des trois petits cochons.

En ce qui concerne les travaux sur *Le petit chaperon rouge*, les deux élèves ont dessiné les mêmes choses pour les cases de la situation initiale et de l'apparition du problème. Il faut savoir que la mise en dessin de cette histoire a été verbalisée et un exemple a été donné. Un effort sur l'espace est à noter ici. En effet, pour le dessin de la situation initiale, le petit chaperon rouge est représenté devant sa maison avec sa mère ; à côté de cette maison se trouve un chemin et en fond une forêt. Pour la seconde case, les deux élèves ont représenté le petit chaperon rouge à côté du chemin ramassant des fleurs et le loup s'approchant. Le premier élève a montré que le loup venait de la forêt en dessinant un chemin venant de celle-ci. Ce chemin communique d'ailleurs entre les cases. Un autre chemin a été dessiné par l'élève et fait le lien entre les cases. Ce chemin relie la maison du chaperon rouge et celle de la grand-mère. J'ai l'impression que l'élève a voulu montrer ici que le petit chaperon rouge n'a pas pris le chemin le plus direct pour aller chez sa grand-mère, contrairement au loup.

Il est intéressant d'observer la suite de ces deux travaux. Le premier élève n'exploite pas tellement la grande case et a dessiné les étapes finales du chaperon rouge dans la dernière case. La dernière image qu'il dessine représente le loup se jetant sur le chaperon rouge. Le second élève a exploité la grande case et l'a découpée pour signifier les étapes de l'action et a dessiné dans la dernière case la réunion des personnages qui signifie une fin heureuse. Les élèves ont chacun choisi une version du chaperon rouge et ont exploité le support dans ce but-là. En effet, la version de Charles Perrault ne finit pas bien et l'élève l'a montré en choisissant cette dernière image. Le second élève a choisi la version des frères Grimm et introduit d'ailleurs le chasseur dans les dernières images de l'action : la résolution du problème a été ici soulignée.

L'élève qui a représenté *Boucle d'or et les trois ours* a dessiné en situation initiale l'intention de boucle d'or d'entrer dans la maison qu'elle a vue dans la forêt. Le problème de l'histoire est défini par l'élève comme une séance d'essayage de boucle d'or avec les affaires des trois ours. Les actions se déroulant après le problème se traduisent ici par la découverte de l'état de la maison par les trois ours. Enfin, la situation finale est représentée par la fuite de boucle d'or. L'élève n'a pas utilisé le système de rajout de case mais a exploité l'espace des cases pour marquer la chronologie de l'histoire.

L'élève ayant représenté l'histoire de Hansel et Gretel a compris que la situation initiale se définissait par une présentation des personnages et de la situation. Le problème dessiné par l'élève se déroule en deux temps. Le premier représente les deux parents et le petit garçon et le second représente le petit garçon et un chemin de cailloux. Nous devinons ici l'intention de l'élève de nous montrer que le problème qui survient dans l'histoire est le projet des parents de Hansel d'abandonner leurs enfants, projet que Hansel essaie de parer. Les actions dessinées suite à ce problème sont celles se déroulant lors de la rencontre avec la sorcière. L'élève n'a pas détaillé les actions mais en a montré l'essentiel et a marqué la chronologie de ces actions en deux temps : la rencontre avec la sorcière encore innocente, puis la résolution du problème. Nous pouvons voir que Gretel pousse la sorcière dans un four alors que Hansel est emprisonné. La situation finale est représentée par le retour à la maison avec le trésor de la sorcière.

Dans ces travaux, nous pouvons remarquer une réelle intention des élèves dans le travail de découpage de l'histoire en étape. Si certains ont su parfaitement réaliser ce découpage, cela a

été plus difficile pour d'autres. Néanmoins, les éléments spatiaux et chronologiques sont respectés et les événements importants de l'histoire sont représentés. Les situations initiales et finales apparaissent toujours dans les bonnes cases du support. La description du problème et des actions menées jusqu'à sa résolution ont posé davantage de problème.

Production d'une histoire en respectant les étapes d'un récit

Analysons à présent les histoires produites par les élèves⁴⁰ : cette analyse se centrera sur les structures narratives des récits et sur l'utilisation du support.

L'élève ayant produit l'histoire *Le poisson qui voulait une maison* a bien compris qu'au début d'une histoire, il faut présenter les personnages et la situation. Il va même jusqu'à expliquer les ressentis de ses personnages et prépare la suite de l'histoire : « *un rouge qui aimait bien avoir raison et un gris qui voulait une maison pour lui tout seul* ». C'est juste après cela que la perturbation de l'histoire est annoncée : « *Mais il sortait de l'aquarium et il sortait du zoo pour poissons.* » Les actions de l'histoire n'ont pas tellement de chronologie ni même de liens entre elles. Nous sentons une intention de traiter de l'avenir des deux poissons, ce qui perd l'élève dans sa création. La fin de l'histoire reprend du sens et une chronologie : le poisson désire un retour à la normale et accomplir son souhait de vie solitaire. La situation finale est conforme à une fin heureuse et une ouverture sur la suite de la vie du héros : « *Et après la petite fille le ramène dans une jolie maison, et dès qu'il est arrivé là, le lendemain le poisson gris devient grand.* » En ce qui concerne l'exploitation du support, celui-ci a servi l'élève dans la chronologie de son histoire, mais pas dans le découpage de la structure narrative.

Ce support a été utilisé correctement pour l'histoire *La famille inséparable mais séparable*. La première case présente les personnages, la deuxième le problème : « *Tous les matins il y a du feu devant la maison et le papa il fait pareil. Il met une boîte sur le feu mais ça ne marche pas, le feu brûle la boîte* ». La troisième case décrit les actions qui permettent de résoudre le problème, mais dans cette histoire le problème n'est pas résolu, un autre problème apparaît : « *il se fâcha contre son garçon* » et a des conséquences sur la situation finale : « *et il parla à tout jamais plus à personne* » ce qui donne d'ailleurs une explication au titre de cette histoire. Cet élève a donc compris comment se déroulait un récit et est capable d'exploiter cela pour découper cette narration en étapes.

⁴⁰ Annexe 9

L'élève ayant produit *L'aventure du petit chaperon rouge* a su exploiter le support et créer une histoire structurée grâce à la reprise de divers éléments de contes connus. Ainsi, grâce au travail en amont sur plusieurs contes traditionnels et sur leur structure narrative, l'élève a su exploiter ses connaissances pour sélectionner des éléments de contes connus et les restituer correctement dans sa narration. Par exemple, un élément des péripéties d'un conte est repris en tant que péripétie : « *Une fois chez elle, elle enferme le chaperon rouge dans le garde-manger.* »

L'élève qui a créé l'histoire *Le petit poisson malin* a relativement bien exploité le support et a correctement respecté la structure narrative d'un récit. Ce n'est que pour le déroulé des actions que l'élève n'a pas correctement exploité le support. En effet, les actions se partagent entre la troisième et la quatrième case. La case normalement réservée à la situation finale inclut également la résolution du problème : « *Après elle ouvre une armoire et elle le voit dedans.* »

Pour l'histoire *Le roi du gris*, la structure narrative d'un récit est respectée et les éléments essentiels à cette narration sont présents. C'est une fois de plus dans le découpage de cette narration que l'élève a fait une légère erreur : « *Mais pendant qu'il pleure, il redevient gris.* » La résolution du problème se trouve dans la même case que l'apparition du problème. La fin de cette histoire n'amène pas à une fin heureuse et laisse penser à un souhait d'ouverture sur une suite éventuelle à cette histoire puisque la fin du récit est marquée par un nouveau problème : « *Et quand il rentre chez lui, il y a un feu rouge. Mais il n'aime pas le rouge. Et du coup la maison est brûlée.* »

Les élèves ont donc intégré la structure narrative propre au récit : chacun d'eux a débuté son histoire par la présentation de la situation de départ qui vient être perturbée par l'apparition d'un problème (ou désir du héros). Ce problème est résolu ou non par des actions et conduit à une situation finale différente du début de l'histoire.

L'exercice de découpage de la narration en étape pendant l'activité de création demandait trop de capacités d'abstraction de la part des élèves. Ceux-ci devaient, en plus de créer un récit à la structure narrative correcte, penser à dessiner les étapes de leur histoire dans les bonnes cases. Néanmoins, même si ce support n'a pas été exploité avec succès, je pense qu'il a grandement aidé les élèves dans leur création : il servait alors de rappel de la structure narrative que devait suivre leur récit.

Analyse avant/après

Cette partie permettra de mettre en lumière les compétences acquises lors de la séquence et de voir si les objectifs ont été atteints.

La première séance⁴¹ montre que les élèves n'étaient pas capable de prendre du recul sur la structure d'une histoire, ni même de mettre en mots les savoirs inconscients qu'ils avaient sur le récit. Lors du questionnement, les élèves citent des éléments concrets d'histoires connues sans en donner la nature. Amener les élèves à nommer les différents types d'éléments d'une histoire a été largement guidé et soutenu par du matériel. Ensuite, les élèves ont dû produire en groupe une petite histoire. Malgré leurs difficultés, les histoires comportaient toutes des personnages et des lieux, et même des objets. Ces éléments étaient d'ailleurs très typiques des contes merveilleux (princesse, château, sorcière, loup, forêt). De plus, la structure narrative de leur conte suivait celle de tout conte classique : après une très brève présentation des héros, survenait un problème, accompagné souvent d'un personnage typique du méchant des contes, ce méchant était rapidement vaincu et les héros de nouveau heureux.

La dernière séance⁴² montre un réel progrès sur l'analyse du récit. Les élèves sont en effet capables de mettre en mot leurs connaissances. Les éléments principaux du conte sont cités sans étayage. Un léger guidage suffit au groupe pour expliquer comment se déroule un récit : « *Que faut-il pour que l'histoire ait un intérêt ? Lou : Il faut des problèmes dans l'histoire.* »

Le support qui servira à l'écriture est compris des élèves. Ceux-ci sont capables d'expliquer à quoi correspondent les cases : « *Vous allez devoir écrire une histoire, et vous le ferez sur cette feuille. Alors que faut-il mettre dans la première case ?*

Lé : Il faut mettre...

J : On présente le début de l'histoire. »

En plus d'expliquer le déroulé d'un récit, les élèves sont donc capables de définir les étapes de celui-ci.

Conclusion de l'expérimentation

Cette séquence a donc permis aux élèves d'apprendre à analyser un récit. Leurs savoirs inconscients sur la structure d'une narration sont désormais conscients : les élèves sont

⁴¹ Annexe 4

⁴² Annexe 5

désormais capables de mettre en mots ces savoirs, ce qui leur permet d'exploiter leurs connaissances d'en d'autres situations. En effet, un élève qui est capable d'expliquer quelque chose est un élève qui a compris.

Ces autres situations sont par exemple la mise en évidence des étapes d'un conte sur un support ou encore la production d'une histoire respectant la structure narrative du récit.

Cette séquence, grâce à l'analyse de contes merveilleux, les restitutions des parcours du héros et la mise en évidence des étapes narratives de quelques contes traditionnels, a également permis aux élèves de mieux comprendre les histoires étudiées. En effet, mettre en évidence chaque étape des histoires et expliquer les liens entre les actions du récit permet, par exemple, de mieux comprendre les actions du héros et ses motivations.

En plus d'être devenus plus experts dans l'analyse des histoires, les élèves ont progressé dans leur production. Contrairement aux productions de début de séquence où chaque étape de l'histoire ne faisait que quelques mots, les élèves sont désormais capables d'approfondir la mise en mot de ces étapes. Ayant verbalisé ces étapes et les ayant définies, ils savent désormais ce que chacune d'elle doit contenir, ce qui les guide dans leur production.

Nous pouvons également remarquer dans ces productions l'effort de connecteurs logiques et chronologiques. Ceux-ci sont souvent redondants : « Après » ; « Et après ».

Il serait donc intéressant, à la suite de cette séquence, de reprendre les productions des élèves et retravailler la mise en mots de leur récit. Ces derniers étant dans l'ensemble cohérents et s'enchaînant logiquement, les structures narratives ne seront pas à reprendre. Les élèves pourront donc se concentrer sur le lexique et la syntaxe de leur récit. Un travail plus précis sur la richesse des connecteurs logiques permettrait aux élèves de produire des textes plus riches.

Conclusion

Cette séquence a permis de montrer que les élèves de maternelle sont capables d'étudier la structure d'un récit. La compréhension de la structure narrative du récit est réelle chez les élèves de grande section, mais n'est pas consciente car leur savoirs n'ont pas été mis en mot. Par un travail adapté à leur âge et leurs capacités, les élèves sont capables de restituer les éléments qui composent le récit et le déroulé narratif commun à tout récit.

En maternelle, il est difficile de s'appuyer sur le texte puisque les élèves ne sont pas lecteurs et n'ont que leur mémoire ou la relecture de l'enseignant pour se référer au texte. Le conte traditionnel, récit assez court, a permis de pallier ce problème. L'analyse s'appuie surtout sur la mémoire des élèves et sur des illustrations. Le travail d'image séquentielle permet de fixer en mémoire les images représentant les étapes clés de l'histoire étudiée.

La répétition est un élément clé en maternelle. Les contes étudiés ont été lus plusieurs fois ; leurs éléments principaux et leur déroulé chronologiques étaient verbalisés en amont de chaque travail : de cette façon, les informations étaient en mémoire, et l'élève n'était pas dérangé dans la réalisation de son travail.

Ainsi, par un travail long, répétitif et semblable pour chaque conte, les élèves ont pu devenir experts dans l'analyse de récit (dans la limite de leurs capacités) et établir des généralités en ce qui concerne la structure narrative.

Bibliographie

- Aarne, A., & Thompson, S. (1961). *The Types of the Folk-Tale*. Helsinki.
- Adam, J.-M. (1996). Dans *Le Récit : "Que sais-je?" n° 2149, Édition 6* (pp. 11-12). Presses Universitaires de France.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Quatrième édition*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, pp. 1-27.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, pp. 60-76.
- Brémond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- C. -P. (s.d.). Psychologie et développement de l'enfant. *Les dossiers de l'Infop*.
- Delarue, P., & Tenèze, M.-L. (1997). *Le conte populaire français, catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Denisot, J.-C. (1995). *Structures de contes et pédagogie*. Dijon: Canopé-CRDP de Dijon.
- Diatkine, R. (1989). *Le Dit et le non-dit dans les contes merveilleux*. Voies livres.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula*. PARIS: Grasset.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Guérette, C., & Blanchet, S. R. (2003). *Vivre le conte dans sa classe*. Montréal: Hurtubise.
- Hébert, L. (2005). Le modèle actantiel .

- Hébert, L. (2005). Le schéma narratif canonique.
- Laviraille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, n°19, pp. 366-388.
- M. d. (2015, novembre 26). Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *bulletin officiel spécial*, n°11.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015, avril 23). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin Officiel*, n°17.
- Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2012, Janvier). Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen : français. *Ressources pour l'école élémentaire*.
- Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2012, Janvier). Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. *Ressources pour l'école élémentaire*.
- Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, novembre 26). Annexe 1 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin Officiel*, n°11.
- Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, novembre 26). Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin Officiel*, n°11.
- Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, mars 26). L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. *Bulletin Officiel*, n°2.
- Ministère de l'éducation nationale, d. l. (2015, avril 23). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin Officiel*, n°17.
- Picot, F., & Popet, A. (2014). *Développer et structurer le langage en maternelle*. Paris: Retz.
- Popet, A., & Roques, E. (2004). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris: Retz.

Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil .

Ré, & Soupault, P. (1990). Les trois oranges. Dans *Histoires merveilleuses des cinq continents* (p. 243).

Robert, D. I. (2015). *Le Petit Robert de la langue française : édition 2016*.

Schneider, D. K. (1995). Bremond : une théorie structuraliste particulière.

ANNEXES

- . Annexe 1 : Liste des 31 fonctions du conte de Vladimir Propp

- . Annexe 2 : Fiche de la séquence : La structure du récit en maternelle

- . Annexe 3 : Support pour mettre en évidence les étapes d'un conte

- . Annexe 4 : Séance 1 : recueil des savoirs préliminaires, mise en évidence des principaux éléments d'un conte

- . Annexe 5 : Séance 7 : recueil des savoirs des élèves en fin de séquence sur les étapes d'un conte

- . Annexe 6 : Représentations de parcours de héros

- . Annexe 7 : Travail sur des images séquentielles

- . Annexe 8 : Travail sur les étapes d'un conte

- . Annexe 9 : Travail de création d'une histoire

- . Annexe 10 : Conte « Les trois oranges » de Ré et Philippe Soupault

Annexes 1 : Liste des 31 fonctions du conte de Vladimir Propp

éloignement	première fonction du donateur	secours
interdiction	réaction du héros	arrivée incognito
transgression	réception de l'objet magique	prétention mensongère
interrogation	déplacement dans l'espace	tâche difficile
information	combat	tâche accomplie
tromperie	marque du héros	reconnaissance
complicité	victoire	découverte de la tromperie
méfait (ou manque)	réparation du manque	transfiguration
médiation (moment de transition)	retour du héros	punition
début de l'action contraire	poursuite	mariage
départ		

Annexe 2 : Séquence : la structure du récit en maternelle

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériel
1	Déterminer les éléments principaux d'un conte (personnages, lieux, objets)	<ul style="list-style-type: none"> . L'enseignant sans aucun support demande au groupe : « qu'est-ce qu'il faut pour écrire une histoire ? » . Les élèves répondent, ce qui permet à l'enseignant de récolter les savoirs préliminaires des élèves. . Pour aiguiller les élèves sur les éléments constituant un conte, l'enseignant présente des cartes représentant divers objets, lieux et personnages de contes connus et demande aux élèves d'effectuer un tri. <ul style="list-style-type: none"> - Réponses attendues : tri par lieux, personnages, objets / tri par éléments de conte connu. . Après avoir effectué le tri désiré, les élèves sélectionnent quelques cartes des différents tas constitués et dictent à l'adulte une histoire contenant les éléments sélectionnés. 	<ul style="list-style-type: none"> . cartes de l'atelier des contes de Nathan . feuille et stylo pour récolter les savoir préliminaires et la dictée à l'adulte.
2	Donner son impression sur une histoire	<ul style="list-style-type: none"> . L'enseignant lit au groupe classe les histoires inventées par les trois groupes de grands. . Les élèves doivent donner leurs impressions sur l'histoire écoutée, dire ce qu'il trouve curieux dans cette histoire, ce qui ne va pas. 	Les trois histoires des groupes de grande section
3	Analyser un conte après sa lecture	<ul style="list-style-type: none"> . Les élèves au cours de plusieurs séances écoutent des contes classiques : ces écoutes sont la lecture d'un conte par l'enseignant ou bien la narration par un conteur en version audio. . Ces écoutes font l'objet de temps de questions et d'analyse brève du conte : identifier les personnages, lieux, objets et grandes étapes de l'histoire. 	Conte classique en album ou en format audio
4	Restituer le parcours du héros	<ul style="list-style-type: none"> . L'analyse des étapes de plusieurs contes et la mise en évidence de leurs éléments principaux a permis aux élèves d'être capable d'inscrire ces éléments dans une certaine temporalité et une certaine spatialité . Après l'analyse d'un conte, les élèves doivent restituer le parcours du héros par le dessin en incluant les éléments de l'histoire mis en évidence lors de l'analyse du conte . En fin de séance, quelques travaux sont exposés et analysés en grand groupe 	Tableau, craie, album de conte, papier, feutres, crayons
4 bis	Mettre en ordre des images séquentielles	<ul style="list-style-type: none"> . L'enseignant présente aux élèves des personnages, lieux et objets. Les élèves doivent nommer le conte auxquels ces éléments appartiennent. . Une fois le conte nommé, les élèves découvrent les images séquentielles et tentent de les remettre en ordre grâce à la prise d'indices verbalisée en début de séance. . quand l'élève a terminé il appelle l'enseignant qui valide son travail ou l'aide dans la réalisation de l'exercice. 	Images séquentielles du conte travaillé Support avec 8 cases

5	Mettre en évidence les étapes communes aux contes	<p>. Les élèves ayant travaillé sur plusieurs contes et de plusieurs manières (analyse, parcours du héros, images séquentielles) ont en mémoire le déroulement de ces derniers. L'enseignant demande alors aux élèves quelles sont les étapes de l'histoire des <i>3 petits cochons</i>.</p> <p>. Les élèves donnent les étapes de ce conte . L'enseignant reverbalise ces étapes en les nommant : « Au début Puis Vient perturber l'histoire. essayent alors de résoudre ce problème. Enfin le problème est résolu et les héros sont heureux »</p> <p>. L'enseignant fait le même exercice avec <i>Hansel et Gretel</i> . Les élèves doivent ensuite répondre aux questions de l'enseignant sur l'histoire du <i>Petit chaperon rouge</i>. « Quel est le début de l'histoire ? » ; « Quel est le problème ? Qu'est ce qui vient perturber l'histoire ? » ; « Comment le problème est résolu ? » ; « Quelle est la fin de l'histoire ? »</p>	
6	Mettre en image un conte traditionnel en respectant les étapes de celui-ci	<p>. L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont devoir représenter les étapes d'un conte de leur choix et présente le support. . Les élèves expliquent ce qui devra être dessiné dans chaque case, ils peuvent prendre un conte en exemple (situation initiale, perturbation, actions pour résoudre le problème, situation finale) . Les élèves effectuent le travail, l'enseignant est disponible pour répondre aux interrogations des élèves, il les étaye dans le choix des dessins en leur posant des questions sur les étapes du conte choisi.</p>	Feuilles support de dessin des étapes du conte, feutres et crayons
7	Nommer les étapes d'un conte, créer une histoire	<p>. Les questions du début de séquence sont reposées aux élèves : « Comment faire pour écrire une histoire ? » ; « Qu'est-ce qu'il faut dans une histoire ? » . Les élèves répondent aux questions, l'enseignant note ces réponses pour étudier les différences entre le début et la fin de la séquence. . Si cela n'a pas été fait, l'enseignant aide le groupe d'élève à nommer les étapes du conte. . L'enseignant explique aux élèves qu'ils ont à présent tous les éléments pour inventer une histoire et présente le support (qui est identique à celui de la séance 6). . Quand les élèves ont terminé, ils se présentent au professeur pour une dictée à l'adulte. L'enseignant explique alors que cette dictée à l'adulte se fera étape par étape. L'élève devra désigner au professeur dans quelle case-étape il doit écrire.</p>	. feuilles et crayon pour la prise de notes . Feuilles support de dessin des étapes du conte et feutres . Feuilles support de dessin des étapes du conte utilisées pour les dictées à l'adulte.

Annexe 3 : Support pour mettre en évidence les étapes d'un conte

Il était une fois....

Annexe 4 : Séance 1 : recueil des savoirs préliminaires, mise en évidence des principaux éléments d'un conte

Enseignante : Comment écrit-on une histoire ?

Ju : il faut savoir écrire

Enseignante : Imaginons que quelqu'un écrit pour vous, qu'est-ce qu'il faut qu'il y ait dans votre histoire ?

B : Il était une fois

Enseignante : Oui très bien, et quoi d'autre ?

E : un loup ?

Lo : une princesse

K : une sorcière

Enseignante : Bien, et tous ce que vous venez de dire : un loup, une princesse, une sorcière, qu'est-ce que c'est ?

...

Ju : Je ne sais pas

Enseignante : Est-ce que une princesse ou une sorcière c'est la même chose qu'une forêt par exemple ?

E : Ce sont des personnages !

Enseignante : Oui très bien. Alors dans une histoire il faut des personnages, et quoi d'autre ?

Lo : un château ?

Enseignante : Oui...

K : une forêt ?

Enseignante : Très bien, alors comment appelle-t-on cela les châteaux, les forêts, les maisons ?

....

Ju : Ce sont des endroits ?

Enseignante : Oui, on appelle cela des lieux.

Annexe 5 : Séance 7 : recueil des savoirs des élèves en fin de séquence sur les étapes d'un conte

Groupe 1 :

Enseignante : Comment est-ce qu'on écrit une histoire ?

Mi : En faisant des personnages.

Jul : Des objets.

Lou : Des lieux.

Jul : Il faut écrire.

Enseignante : Et si on ne sait pas écrire ?

Jul : On peut dessiner.

Enseignante : Que faut-il pour que l'histoire ait un intérêt ?

Lou : Il faut des problèmes dans l'histoire.

Mo : Le loup arrive.

J : C'est pas toujours un loup ! Des fois c'est un renard.

Mi : Des fois un cochon.

Enseignante : Très bien, et quelles sont les étapes d'une histoire ?

Mi : Il y a des chapitres.

Lo : Il faut aller chercher les 9 oranges.

Mi : Pas toutes.

Enseignante : Pourquoi est-ce qu'il y a 4 cases ? (l'enseignante montre un support)

Jul : C'est les étapes de l'histoire !

Enseignante : Et quelles sont ces étapes ?

Mi : Il faut un début où il n'y a pas de problème.

Lou : Au milieu il y a tous les problèmes.

Mi : Au milieu on met tout ce qu'il y a après les problèmes. Le loup arrive et là on va mettre des choses et après le loup est tué.

Enseignante : Et que se passe-t-il à la fin ?

Lé : Il retrouve ses parents par exemple.

Enseignante : Quelle est cette histoire ? (L'enseignante montre le travail de Lé)

Mi : C'est Hansel et Gretel.

Enseignante : Quel est le début de l'histoire ?

Lé : Il y a le papa, la maman et Hansel et Gretel.

Enseignante : Quel est le problème ?

Jul : Le garçon entend ses parents et il va sur le chemin

Enseignante : Que se passe-t-il dans cette grande case ?

Mo : Les enfants mangent la maison, la sorcière les invite et elle emprisonne le garçon.

Lé : La petite fille elle doit aider la sorcière a préparer la marmite, et elle pousse la sorcière dans le feu.

Enseignante : Et dans cette dernière case ?

Jul : C'est quand ils retrouvent leur chemin avec le trésor.

Enseignante : Vous allez devoir écrire une histoire, et vous le ferez sur cette feuille. Alors que faut-il mettre dans la première case ?

Lé : Il faut mettre...

J : On présente le début de l'histoire.

Jul : Après les problèmes.

Enseignante : Que faut-il mettre dans la grande case ?

Jul : Quand les problèmes deviennent gros.

Enseignante : Et pourquoi certains élèves ont dessiné des petites casses ? (l'enseignante montre des travaux en exemple).

Mi : Pour raconter le début et la fin des problèmes.

Enseignante : Et dans la dernière case ?

J : C'est quand c'est fini et quand il retrouve sa grand-mère.

Groupe 2 :

Enseignante : Comment est-ce qu'on écrit une histoire ?

Lo : Il était une fois

Lu : Des personnages

Ma : 3 oranges

Lu : Des objets

Lo : Des lieux

Ma : De l'herbe, des feuilles

K : Une claire fontaine

Lu : c'est un endroit

Enseignante : Très bien, et pour que l'histoire est un intérêt ? Pour qu'il se passe quelque chose ?

E : Une sorcière méchante qui voulait manger des enfants

Lo : Une princesse

Lu : Au début il n'y a pas de problème et après il y a un problème

Enseignante : Très bien, et que se passe-t-il après ce problème ?

Lu : ils vont se mettre à l'abri

K : Ils essayent de se sauver

Ma : Dans une maison en paille

Enseignante : Et que se passe-t-il à la fin de l'histoire ?

Lo : Il n'y a plus de problème, comme quand le papa retrouve Hansel et Gretel

Enseignante : Prenons cette histoire comme exemple (l'enseignante s'appuie sur le travail de Lé), qu'est-ce qu'il faut mettre dans cette case ? (désigne la deuxième case)

K : Les problèmes

E : Les parents veulent les abandonner

Enseignante : Et que se passe-t-il dans la grande case ?

Lu : Le problème est arrivé

Enseignante : Très bien, et qu'est-ce qu'ils essayent de faire ?

E : De se sauver

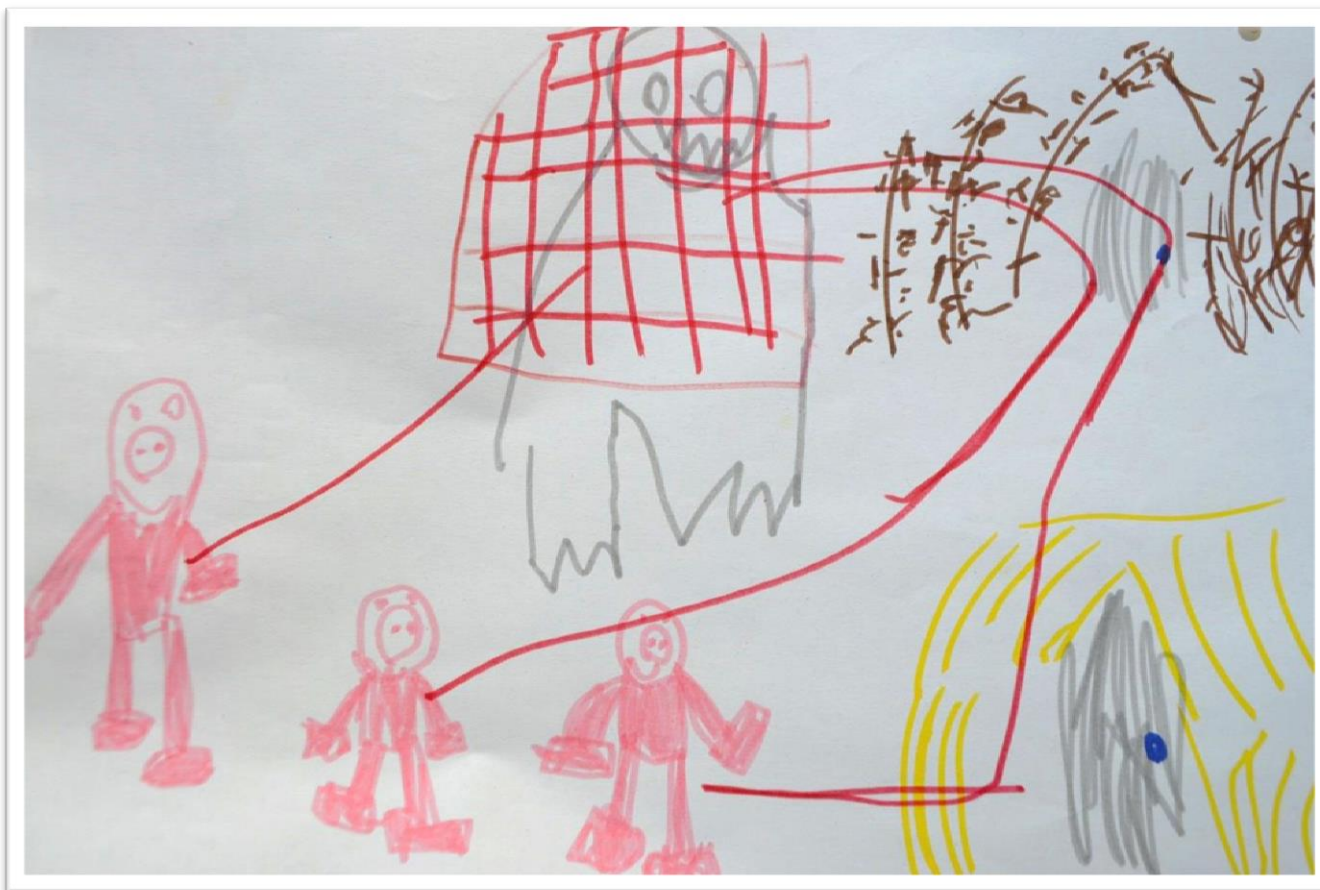
Enseignante : Est-ce que vous pouvez expliquer ce qui se passe dans cette grande case ? (l'enseignante désigne la troisième case du travail de Lo)

Lo : Le loup va dans la maison, il met la grand-mère dans le placard, il se couche dans le lit et après il mange le chaperon rouge. Le chasseur tue le loup.

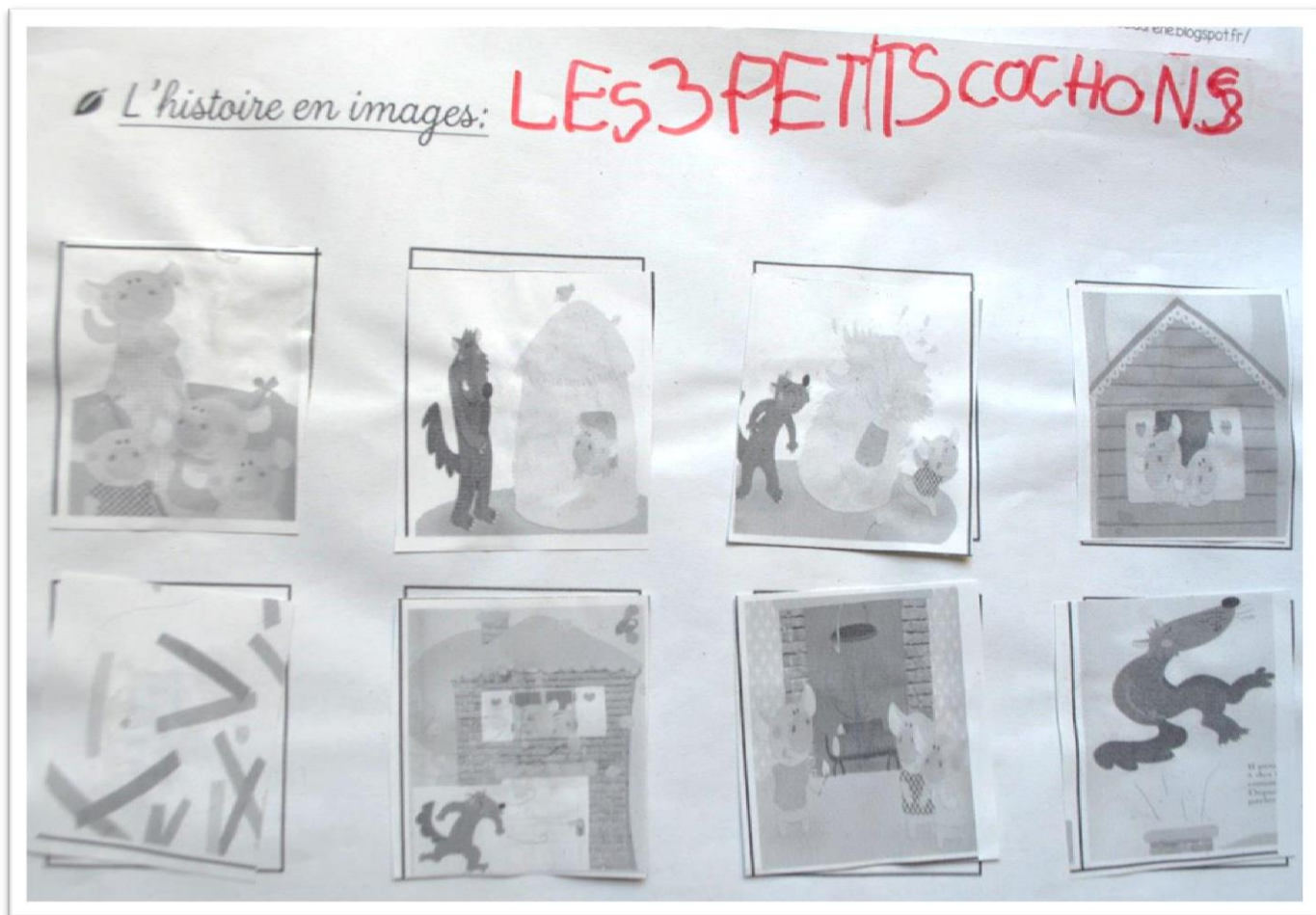
Enseignante : Très bien. Que se passe-t-il dans la dernière case ?

E : Il n'y a plus de problème. On dessine le problème et à la fin il est résolu, comme Lo.

Annexe 6 : Représentations de parcours de héros







Annexe 8 : Travail sur les étapes d'un conte





Il était une fois



Il était une fois



Annexe 9 : Travail de création d'une histoire

Le poisson qui voulait une maison



Il y avait, dans un grand grand zoo à poissons.

Il y avait une table où on posait un aquarium avec un rouge qui aimait bien avoir raison et un gris qui voulait une maison pour lui tout seul.

Mais il sortait de l'aquarium et il sortait du zoo pour poissons

Il va dans un jardin et en fait il y a des oiseaux qui volent : Piti et Poda.

En fait ils veulent manger le poisson.

Et après la petite fille dit : « Oh beurk, j'aime pas les papillons ! »

Et après le rouge : « Oh j'aime pas être tous seul, je vais trouver un bon aquarium avec mes parents. »

Et après le gris il disait : « bon bah maintenant il faut que je trouve une maison tout seul. »

Et il y a une petite fille invisible : « Petite fille invisible, tu peux me ramener chez moi tout seul ? »

Alors la petite fille dit : « OUI ! »

Et après la petite fille le ramène dans une jolie maison, et dès qu'il est arrivé là, le lendemain le poisson gris devient grand.

La famille inséparable mais séparable



Voici tous les personnages de cette histoire.

Voici le papa.

Le papa va dans le jardin. Tous les matins il y a du feu devant la maison et le papa il fait pareil.

Il met une boîte sur le feu mais ça ne marche pas, le feu brûle la boîte.

Il a une idée : « tiens je vais prendre un anti-feu. »

Et puis il dit : « Mais oh on, ça n'a pas marché. Quand ça a pris feu, il y a pas de fleur qui a apparue. »

Et après il rentra à la maison mais avant il y a le petit garçon qui vena et qui lui dit : « Mais qu'est-ce que tu fais papa en rentrant à la maison ? »

Après il se fâcha contre son garçon, très très en colère. Son garçon était

Après il rentra à la maison et il parla à tous jamais plus à personne

L'aventure du petit chaperon rouge.



En fait le petit chaperon rouge il part parce que elle est grande et elle veut aller visiter le monde.

En fait elle part dans un chemin et elle rencontre une sorcière. La sorcière fait semblant d'être gentille et le chaperon rouge la suit jusque dans sa maison.

Une fois chez elle, elle enferme le chaperon rouge dans le garde-manger.

Une demi-heure plus tard, elle vient chercher le petit chaperon rouge pour la mettre dans sa marmite.

Avant qu'elle soit dans la marmite, le petit chaperon rouge lui donne une claque.

Et la sorcière elle est morte et vite le petit chaperon rouge s'enfuit.

Le petit poisson malin



En fait c'est une petite fille qui dit au revoir à son poisson car elle veut aller dehors pour changer sa robe et ses cheveux.

Le petit poisson s'échappe comme il a envie d'aller dans la mer.

Il fait des gouttes sur le parquet.

Après il voit la mer donc il saute dans la mer.

Après il est dans la mer mais il voit que l'eau est trop froide, il a envie de sortir.

Après elle revient et elle dit : « Eh Oh ! Eh Oh ? Où est-ce que tu es mon petit poisson ? »

Après elle ouvre une armoire et elle le voit dedans. Elle le prend et le remet dans l'aquarium.

Le roi du gris



C'était un tout petit bonhomme gris qui était le roi du gris.

Le roi du gris grandi, grandi, grandi.

Mais le roi du gris devient multicolore.

Donc il pleure.

Mais pendant qu'il pleure, il redevient gris.

Et là, le petit bonhomme devient beaucoup plus grand.

Et le bonhomme rentre chez lui.

Et quand il rentre chez lui, il y a un feu rouge.

Mais il n'aime pas le rouge.

Et du coup la maison est brûlée.

Annexe 10 : Conte « Les trois oranges » de Ré et Philippe Soupault⁴³

Le roi et la reine d'un pays lointain ont une fille belle comme le jour et sage mais à dix-huit ans elle tombe gravement malade. Le médecin indique le remède : trois oranges à aller chercher dans un jardin où jamais il ne neige ni ne gèle. sous cet arbre il y a neuf fruits de la couleur de l'or. Un jeune garçon doit en ramener trois. Quand la jeune fille mangera la première orange elle pourra se lever de son lit, à la deuxième elle sera plus belle et mieux portante que jamais, et à la troisième elle dira : "Je n'aurai ni paix ni repos tant que je ne serais pas mariée au jeune homme qui m'a rapporté les trois oranges". Les trois fils d'une pauvre veuve partent en quête des trois oranges. Une vieille bohémienne, noire comme la suie et vieille comme le chemin, assise au bord d'une fontaine, attend les trois frères qui passent les uns après les autres. Les deux aînés répondent mal et portent des crapauds et des serpents au roi. Le plus jeune s'arrête, répond qu'il porte trois oranges et remplit la cruche de la vieille. Le jeune homme explique ces oranges sont pour la fille du roi. "Le roi l'a promise à celui qui lui ferait ce présent mais je suis trop pauvre pour épouser la princesse. Peut-être le roi me donnera-t-il un peu d'argent pour ma vieille mère". "Mon ami, tu épouseras la fille du roi." La vieille fait cadeau d'un fouet (pour chasser les mouches), d'un sifflet (pour ramener 300 lièvres) et d'une bague (pour garder la princesse) tout en lui expliquant comment procéder pour faire face aux demandes farfelues du roi : chasser toutes les mouches du pays, garder toute une semaine 300 lièvres et les ramener chaque soir. Le roi voit bien que tout réussit au jeune homme. Pour l'empêcher de ramener les 300 lièvres au complet, il lui propose d'en acheter un. Le jeune homme demande alors l'autorisation de passer un anneau d'or au doigt de la princesse. L'anneau serre si fort, que la jeune fille supplie son père de la laisser épouser ce garçon qui a ramené les trois oranges. Le roi est donc obligé d'accepter.

⁴³ Ré, & Soupault, P. (1990). Les trois oranges. Dans *Histoires merveilleuses des cinq continents* (p. 243).