



**HAL**  
open science

# Rôles et richesses des contes de randonnée en cycle 1

Cindy Cuny

► **To cite this version:**

Cindy Cuny. Rôles et richesses des contes de randonnée en cycle 1. Education. 2016. dumas-01656523

**HAL Id: dumas-01656523**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01656523>**

Submitted on 2 May 2018

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**

***ESPE Centre Val de Loire***

**MEMOIRE** présenté par :

**Cindy CUNY**

soutenu le : **16 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : 1<sup>er</sup> degré

**Rôles et richesses des contes de randonnée  
en cycle 1**

**Mémoire dirigé par :**

**Béatrice MAIRESSE** Professeur de Lettres, ESPE Centre Val de Loire

**JURY :**

**Marie Christine RIVOAL** Professeur de Lettres, ESPE Centre Val de Loire,  
Présidente du jury

**Béatrice MAIRESSE** Professeur de Lettres, ESPE Centre Val de Loire  
**Frédéric LOUAIL** Professeur des écoles Maître Formateur



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie d'Orléans-Tours



Master MEEF 1<sup>er</sup> degré

2015-2016

## Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CUNY

Prénom : Cindy

Date : 27 mai 2016

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :



« Deviendrai-je le héros de ma propre vie ou laisserai-je cette place à quelqu'un d'autre ? » Charles Dickens.

## Remerciements.

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame MAIRESSE, ma directrice de mémoire pour son aide précieuse ainsi que pour sa bienveillance.

Je tiens également à remercier mes collègues, Madame RAGONNET et Madame FOUQUET pour leur confiance et leur aide qu'elles m'ont apportées afin de mener à bien mon projet. Ces remerciements s'adressent également à mes élèves pour leur participation et leur volontariat.

Aussi, je remercie l'équipe pédagogique de l'ESPE d'Orléans pour le savoir et le savoir-faire qu'elle m'a apportés tout au long de ces deux années de formation au sein du MASTER MEEF 1<sup>er</sup> degré.

## Sommaire

|  |    |
|--|----|
| Remerciements. ....  | 4  |
| Sommaire.....  | 5  |
| Introduction : .....   | 6  |
| Partie 1 : Cadre théorique. ....   | 9  |
| I.    Qu'est ce que le conte de randonnée ? .....                                    | 9  |
| 1) Histoire du conte.....  | 9  |
| 2) Plusieurs genres de contes, quelle place pour le conte de randonnée ? .....       | 11 |
| 3) Structure des contes de randonnée : .....   | 13 |
| II.   Quels rôles des contes de randonnée en maternelle ?.....                       | 14 |
| 1) Mémorisation.....   | 15 |
| 2) Structuration de la pensée. ....  | 19 |
| 3) Développement du langage oral. ....   | 22 |
| III.  Quelles richesses des contes de randonnée ? .....                              | 27 |
| 1) Une entrée dans l'imaginaire par la répétition. ....                              | 27 |
| 2) Connaissance d'une culture littéraire commune.....                                | 28 |
| 3) Une ouverture vers la théâtralisation, l'expression de soi.....                   | 31 |
| Partie 2 : Méthodologie. ....  | 35 |
| I.    Présentation de la grille d'analyse. ....                                      | 35 |
| 1) Les albums utilisés pour l'observation. ....                                      | 35 |
| 2) Les élèves observés. ....   | 36 |
| 3) Dispositifs d'observation et analyses. ....                                       | 37 |
| II.   Observations et analyses.....  | 39 |
| Conclusion : .....   | 51 |
| Bibliographie : .....  | 53 |
| Annexes : .....  | 56 |
| 1) Tapuscrits des contes utilisés lors de la méthodologie. ....                      | 56 |
| 2) Grilles d'analyse utilisées lors des observations. ....                           | 62 |
| 3) Productions d'élèves.....   | 68 |
| 4) <i>Quel radis, dis donc !</i> jouée par les élèves de MS.....                     | 69 |
| 5) Images séquentielles <i>L'Ogre, le Loup, la Petite Fille et le Gâteau</i> : ..... | 72 |
| Résumé : .....   | 74 |

## Introduction :

Depuis toujours, les hommes sont fascinés par les récits merveilleux. A l'image d'Homère<sup>1</sup> et de son *Illiade* et *Odysée* ou encore de Virgile<sup>2</sup> et de son *Enéide*, les contes sont matières à rêver. D'abord issus d'une tradition orale, les contes ont trouvé une légitimité dans l'écrit car ce qui est écrit reste gravé dans les mémoires et cela permet la pérennité du récit à travers le temps. De nos jours, le conte se décline en une multitude de catégories afin de continuer de faire rêver les hommes.

L'entrée en vigueur des nouveaux programmes du cycle 1 fait de 2015 une année importante. Ces derniers mettent en avant le domaine de la maîtrise du langage. Il s'agit d'ailleurs du premier domaine parmi les cinq proposés par l'Etat, qui s'intitule « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »<sup>3</sup>. Dans les nouveaux programmes, la maîtrise de la langue française reste une priorité. Ce domaine d'apprentissage se divise en deux sous parties. D'abord, « l'oral » qui se compose de quatre items présentés de la façon suivante :

- Oser entrer en communication
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Comprendre et apprendre
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

La seconde sous partie s'intitule « l'écrit » et se subdivise comme ceci :

- Ecouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire de l'écrit
- Découvrir le principe alphabétique

---

<sup>1</sup> Poète grec du VIIIe siècle avant Jésus Christ.

<sup>2</sup> Poète latin du Ier siècle avant Jésus Christ.

<sup>3</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

- Commencer à écrire tout seul

On peut constater qu'il y a davantage de sous catégories dans la partie « écrit » que dans la partie « oral ».

La maternelle devient un cycle unique et constitue la première étape « pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école plus juste pour tous et exigeante pour chacun<sup>4</sup> ». Cette dernière établit alors les fondements pédagogiques et éducatifs nécessaires pour les futurs apprentissages des élèves tout au long de leur parcours scolaire.

Le langage oral reste la priorité et est une condition essentielle pour la réussite de chacun, car il constitue la clé d'entrée dans la culture de l'écrit.

De nombreuses questions émergent alors. Quelle place pour les contes de randonnée en cycle 1 ? Ces contes répondent-ils aux attentes des nouveaux programmes ? Qu'apportent les contes de randonnée aux élèves de maternelle ? Quels rôles tiennent ces contes dans les apprentissages ?

Ces questions m'ont interpellée dans ma pratique et c'est pour quoi je me suis davantage intéressée à ces questions. Mon admissibilité au concours m'a permis d'exercer des observations dans deux classes de maternelle. En effet, je dispose de deux quart temps le lundi et le mardi. La première classe est la classe de Madame RAGONNET composée de dix petites sections (PS) et de dix sept moyennes sections (MS). La seconde classe est celle de Madame FOUQUET composée de vingt deux MS et cinq grandes sections (GS). J'ai pu alors avoir une observation globale du cycle des apprentissages premiers, à l'exception des toutes petites sections (TPS) n'ayant pas ce niveau dans mes classes.

Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous étudierons dans un premier temps ce qu'est le conte de randonnée, les rôles qu'il tient à la maternelle ainsi que les richesses apportées. Puis dans un second temps, nous analyserons les observations des élèves des différents niveaux de la maternelle face aux apprentissages qu'offrent les contes de randonnée.

---

<sup>4</sup> Préambule des instructions officielles des nouveaux programmes de 2015, [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

Ce mémoire permettra de montrer que les contes de randonnée travaillent le langage oral, la structuration de la pensée, la mémorisation et ainsi l'entrée dans l'écrit.

De plus, ce travail réflexif a une modeste ambition de montrer aux enseignants que les contes de randonnée permettent un véritable travail transversal avec tous les domaines des nouveaux programmes de 2015, à savoir :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

Ainsi, les contes de randonnée offrent un éventail de possibilités dans le cadre des apprentissages du cycle 1.

# Partie 1 : Cadre théorique.

## I. Qu'est ce que le conte de randonnée ?

### 1) Histoire du conte.

La littérature de jeunesse existe dès le Moyen Age. En effet, de cette époque, on retrouve déjà des Abécédaires ou des alphabets illustrés. Ce sont des traités d'éducation destinés aux enfants des princes mais également aux parents. Il y a donc une double destination dans l'écriture de ces ouvrages. Dans les temps anciens, on commence à réfléchir au livre comme matériel pour l'éducation des enfants (par exemple, *Livre d'heures* XVème siècle). Cet ouvrage de prières est à **destination des enfants**. Puis au XIVème siècle, Erasme<sup>5</sup> écrit *Colloques* (1516). Il s'agit d'un dialogue qui réfléchit au rapport entre le ludique et le sérieux. Comment faire réfléchir les enfants sans qu'ils s'ennuient ? Au Début du XVIIème siècle (1615) est publiée *Histoire romaine* de Nicolas COEFFETEAU<sup>6</sup>. Il fait des chapitres très courts, ce qui souligne la destination infantile de son œuvre.

En 1668, LA FONTAINE<sup>7</sup> publie ses premières fables. C'est le premier à reprendre des modèles populaires donc non-aristocratique. Ces fables supposent un auditoire jeune ou qui va jouer à l'être et pour qui l'animal joue le médiateur d'un discours qui se veut utile. La Fontaine marque un tournant pour la littérature de jeunesse avec ses fables à destination de l'éducation du Dauphin<sup>8</sup>.

De nos jours, la littérature de jeunesse est très présente dans les écoles, mais également dans la vie quotidienne des enfants. Ce n'était pourtant pas le cas il y a encore quelques années. En effet, le fait que la littérature de jeunesse soit un genre à part entière dans la littérature française est très récent. Certains auteurs comme Benedetto CROCE<sup>9</sup>, *Logique de la science comme concept pur* (1905) se refuse à écrire pour ce jeune public, soulignant dans son œuvre que l'art pour les enfants ne

---

<sup>5</sup> Philosophe, écrivain latin, humaniste et théologien hollandais, 1467-1536.

<sup>6</sup> Homme de lettres, théologien, prédicateur, historien, traducteur français, 1574-1623.

<sup>7</sup> Voir note de bas de page numéro 3.

<sup>8</sup> Louis XIV

<sup>9</sup> Homme politique italien, ministre de l'instruction à Naples de 1920 à 1921, également un homme de lettres, 1866-1952.

sera jamais un vrai art car il se trouve limité, trop pauvre, trop sommaire, et surtout ouvert à des excès coupables : facilité, minimalisme de l'intrigue et du jeu des personnages, le style sommaire et un vocabulaire limité. Ces contraintes, ces limites empêcheraient toute forme de liberté créatrice. La littérature (au sens « noble ») suppose un style, une poétique (un mode de composition complexe) et une écriture. Mais le style est forcément simplifié (vocabulaire, construction des phrases, figures de style sont réduits à l'essentiel). Par exemple Jean Jacques ROUSSEAU<sup>10</sup> déplore que les enfants fassent des contre-sens à la lecture des *Fables de La Fontaine*<sup>11</sup> : est-ce à dire que l'ouvrage est trop littéraire (une structure complexe) pour appartenir vraiment à la catégorie de la littérature de jeunesse ?

Autre exemple : le titre anglais *Harry Potter and the Philosopher's stone*<sup>12</sup> (*Harry Potter et la pierre philosophale*) a dû être adapté aux Etats-Unis en « pierre du sorcier » (*Sorcerer stone*), car la pierre philosophale appartient à une culture médiévale que n'ont pas les petits américains ; en outre, l'évocation de la « philosophie » pouvait suggérer un texte déplaisant.

Cette faiblesse esthétique des textes pour la jeunesse peut être liée à un souci de didactisme c'est-à-dire la finalité pédagogique (et non recherche du plaisir esthétique). Une tension permanente entre plaire et instruire est au cœur de cette littérature de jeunesse.

Mais d'autres auteurs aiment écrire pour la jeunesse, trouvant dans cette littérature un type d'exercice et y trouvant une même valeur authentique comme Jean Marie Gustave LE CLEZIO<sup>13</sup>, prix Nobel de Littérature en 2008, qui a écrit une dizaine d'ouvrages de littérature de jeunesse (*Voyage au pays des arbres*, 1978, *Celui qui n'avait jamais vu la mer*, 1982)

A l'origine oral, le conte passe de la culture populaire à la culture littéraire. La structure narrative est facilement reconnaissable. Un héros doit effectuer une quête. En chemin, il rencontre plusieurs obstacles mais également des adjuvants, pour

---

<sup>10</sup> Philosophe français, homme de lettres, 1712-1778.

<sup>11</sup> Poète français 1621-1695

<sup>12</sup> Ecrit par JK Rowling, paru en 1997.

<sup>13</sup> Homme de lettres français né en 1940.

finalement terminer sa quête initiale. La finalité du conte est souvent d'ordre moral ou philosophique. A l'issue de l'ouvrage, le lecteur quitte le monde du merveilleux et revient à la réalité du quotidien mais avec des idées, des questions en suspens dans sa tête.

## 2) Plusieurs genres de contes, quelle place pour le conte de randonnée ?

Il existe plusieurs types de contes, dont beaucoup sont utilisés dans les apprentissages des jeunes enfants.

**Le conte de fée** fleurit au XVIIème siècle, et connaît un essor important grâce à Charles Perrault<sup>14</sup> qui passera sa vie à transcrire les contes issus de la tradition orale. Dans ce type de conte, les personnages sont peu nombreux et facilement reconnaissables car classés en deux groupes : les « bons » et les « méchants », avec un véritable enjeu éducatif (par exemple *Les deux fées*<sup>15</sup>).

**Le conte philosophique**, très présent dans les salons littéraires au cours du XVIIème siècle. A l'image de *Candide*<sup>16</sup> écrit par VOLTAIRE<sup>17</sup>, ce type de conte est un reflet des idées philosophiques des auteurs.

**Le conte fantastique**, genre voisin du conte de fées, se nourrit de l'ambiguïté du réel et de l'irréel. Ce type de conte est mis en exergue grâce aux frères GRIMM<sup>18</sup>.

**Le conte étiologique**, ou le conte du pourquoi, est un genre qui permet d'expliquer un phénomène de la vie ordinaire (pourquoi les éléphants ont une trompe ?) en le rapportant à une origine mythique ou bien fictive. Le spécialiste du genre est Rudyard KIPLING<sup>19</sup>, mais déjà dans l'Antiquité des traces de ce genre de conte sont présentes dans la littérature d'OVIDE<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> Homme de lettres français, 1628-1703.

<sup>15</sup> Conte extrait de *Contes de ma mère l'Oye* parus en 1697

<sup>16</sup> *Candide ou l'Optimisme*, écrit par Voltaire, paru en 1759.

<sup>17</sup> Homme de lettres, philosophe français, 1694-1778.

<sup>18</sup> Jacob 1785-1863, Wilhelm 1786-1859, linguistes, phonologues, collecteurs de contes allemands.

<sup>19</sup> Auteur britannique, 1865-1936.

<sup>20</sup> Poète latin, 43 avant JC.

**Le conte de randonnée**, ou le conte par accumulation, est reconnaissable par sa structure répétitive et énumérative, le texte est souvent court avec un enchaînement d'actions, de personnages jusqu'au dénouement.

La plupart des contes cités ci-dessus sont présents dans les bibliothèques des écoles, bien que le conte philosophique à l'image de *Candide*<sup>21</sup> est davantage lu et étudié dans l'enseignement du second degré.

Comme son nom l'indique, le conte est avant tout fait pour être conté. C'est un moment important pour ce jeune public car les enfants écoutent, entendent une histoire, qu'ils connaissent ou non. Cela leur permet de s'imaginer, se représenter mentalement les personnages, les lieux, les actions grâce au pouvoir des mots. **La représentation mentale** est une notion importante pour les élèves de cet âge. Elle permet de construire une réflexion, un cheminement logique et donc une mise en relation avec la représentation sociale de l'imaginaire collectif. Cette représentation mentale permet donc la construction de **systèmes symboliques**. Selon Claude LEVI-STRAUSS<sup>22</sup> toute culture possède un système symbolique et tous ces systèmes « visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale » avec une hiérarchie des symboles. Pierre BOURDIEU<sup>23</sup> reprend cette analyse et fait alors émerger le thème du pouvoir et de la violence symbolique (une forme de domination sociale).

La lecture d'un conte se fait en général de façon magistrale, en groupe classe, au coin regroupement dans les écoles maternelles. Ce moment est également fédérateur, car les enfants sont réunis pour écouter la même histoire, et pour entrer dans l'imaginaire personnel.

Cette lecture est également importante car elle contribue à la **constitution d'une culture littéraire pour chaque individu**.

Travailler régulièrement les contes en classe permet un véritable travail sur l'imaginaire, car les enfants s'imaginent l'histoire, à la manière d'un film, et cela fait aussi travailler **le langage oral**.

---

<sup>21</sup> *Candide ou l'Optimisme*, conte philosophique écrit par Voltaire en 1759.

<sup>22</sup> Anthropologue et ethnologue français, mort en 2009.

<sup>23</sup> Sociologue français, mort en 2002.

Le conte de randonnée est riche en ce sens. Il permet de s'approprier le langage grâce à sa formule répétitive et ses nombreuses formulettes comme dans *Roule Galette*<sup>24</sup>. Il permet aussi de développer les capacités d'anticipation. En effet, il est possible pour les élèves de deviner la suite de l'histoire, ou même pour les élèves de grandes sections, **d'anticiper la fin**. En ce sens, les élèves sont captivés et suivent l'histoire, retiennent les paroles et les récitent sans que cela nécessite un apprentissage particulier comme les enseignants peuvent mener lors d'un apprentissage d'un chant ou la récitation d'une poésie. Parmi les compétences langagières développées par le conte de randonnée, on retrouve l'usage des **connecteurs logiques** et des **connecteurs de temps**. Ces derniers sont très nombreux dans ce type de conte car la structure est simple mais savamment construite, ce qui permet une accumulation des connecteurs (*puis, mais, ensuite, etc.*). Ceci participe à l'élaboration des **représentations mentales** c'est-à-dire aux représentations que les élèves ont des connaissances qu'ils possèdent et de la façon dont ils les mobilisent. Ces représentations mentales participent à la **construction chronologique** de l'histoire. Le but étant d'amener les élèves à raconter l'histoire sans support, que ce soit un support écrit, ou visuel (l'objet livre), ni l'aide de l'enseignant.

### 3) Structure des contes de randonnée :

Le conte de randonnée est très riche car il ne possède pas qu'une seule structure narrative, mais un grand nombre, qui va de la plus simple à la plus complexe.

Mireille POCHARD a répertorié ces structures dans son ouvrage *Ecrire des contes*<sup>25</sup>.

Tout d'abord, la structure la plus connue car la plus simple, est la **randonnée par énumération** : type a+b+c ... (Exemple : *La Chasse à l'ours*, M. ROSEN, H. OXENBURY).

**La randonnée par élimination** : type a, b, c, d, e... moins a, moins b, moins c... (Exemple : *Le Cinquième*, E. JANDL, N. JUNGE).

---

<sup>24</sup> Caputo et Natha, Père castor, 2013.

<sup>25</sup> POCHARD M. *Ecrire des contes*. Paris : Eyrolles, 2012, p253-272.

**La randonnée par remplacement** : type a remplacé par b, remplacé par c, remplacé par d, ... (Exemple : *l'Ogre, le Loup, la Petite Fille et le Gâteau*, PH. CORENTIN).

**La randonnée par accumulation** : type a, a+b, a+b+c, a+b+c+d, ... L'auteur précise que ce type de randonnée peut également se présenter d'une autre manière, c'est-à-dire par l'image. L'image accumule tous les personnages sans qu'ils soient nécessairement cités dans le texte. (Exemple : *Quel radis, dis donc !* P. GAY-PARA, A. PRIGENT).

**La randonnée par emboîtement** : type a dans b, b dans c, c dans e, ... A l'image de la chaîne alimentaire ou encore des poupées gigognes. (Exemple : *Une histoire sombre, très sombre*, R. BROWN).

**La randonnée de causalité régressive** : d'après l'auteur, ce type de récit se caractérise par le héros qui reçoit un conseil pour une situation b, mais qu'il l'utilise à mauvais escient dans une situation c. Cette randonnée est difficile à utiliser d'après Mireille POCHARD, mais quand le public comprend le principe, la structure devient alors amusante. (Exemple : *Epaminondas et sa marraine*, K. CHAPLET, O. WEULERSSE).

Aussi dans son œuvre, l'auteur donne des exemples d'ateliers possibles pour écrire des contes et pour les détourner.

## II. Quels rôles des contes de randonnée en maternelle ?

L'utilisation des contes dès le plus jeune âge est importante. En effet, le conte permet de développer plusieurs compétences, que ce soit la structuration du temps, de l'espace, mais aussi l'imagination, et les compétences langagières.

Les contes de randonnée travaillent les compétences citées ci-dessus, et ils proposent un travail intéressant et approfondi de la mémorisation.

## 1) Mémorisation.

D'après les travaux de Jean Claude DENIZOT<sup>26</sup>, il existe plusieurs utilisations des contes de randonnée. En effet, il cite trois utilisations<sup>27</sup> :

- « enchaînement logique et chronologique »
- « répétitions de structures syntaxiques pour mettre en place un travail systématique du langage »
- « facilité à la faire dire (l'histoire) par un groupe relativement important »

D'après cet auteur, il y a toujours un point de départ : une situation de « demande refusée par l'acteur » « mais le refus est conditionnel : possible de le lever en procédant à un échange », et le refus qui « peut être dépassé par une menace, une promesse ». En d'autres termes, les contes de randonnée posent une situation problème qui se résout grâce à l'intervention de plusieurs personnages jusqu'au dénouement qui répond ou pas à la situation de départ (quand c'est un aller-retour).

Le conte de randonnée est identifiable grâce à son fonctionnement qui lui est propre. La demande de départ est refusée, ce qui conduit à une chaîne de demandes/refus. Jean Claude DENIZOT précise que le déroulement doit s'effectuer selon une courbe. Puis il présente différentes situations dans le déroulement : « du plus simple au plus complexe, du banal à l'étrange, du banal au plus tentant, du banal au plus menaçant ».

Dans *Structures de contes*<sup>28</sup>, DENIZOT présente le dénouement de la structure. La logique des refus rencontrée durant le déroulement est rompue. Il y a plusieurs dénouements possibles : « soit un événement imprévu intervient, soit une prise de recul du demandeur qui s'émancipe du cadre où il (s') était enfermé, par une

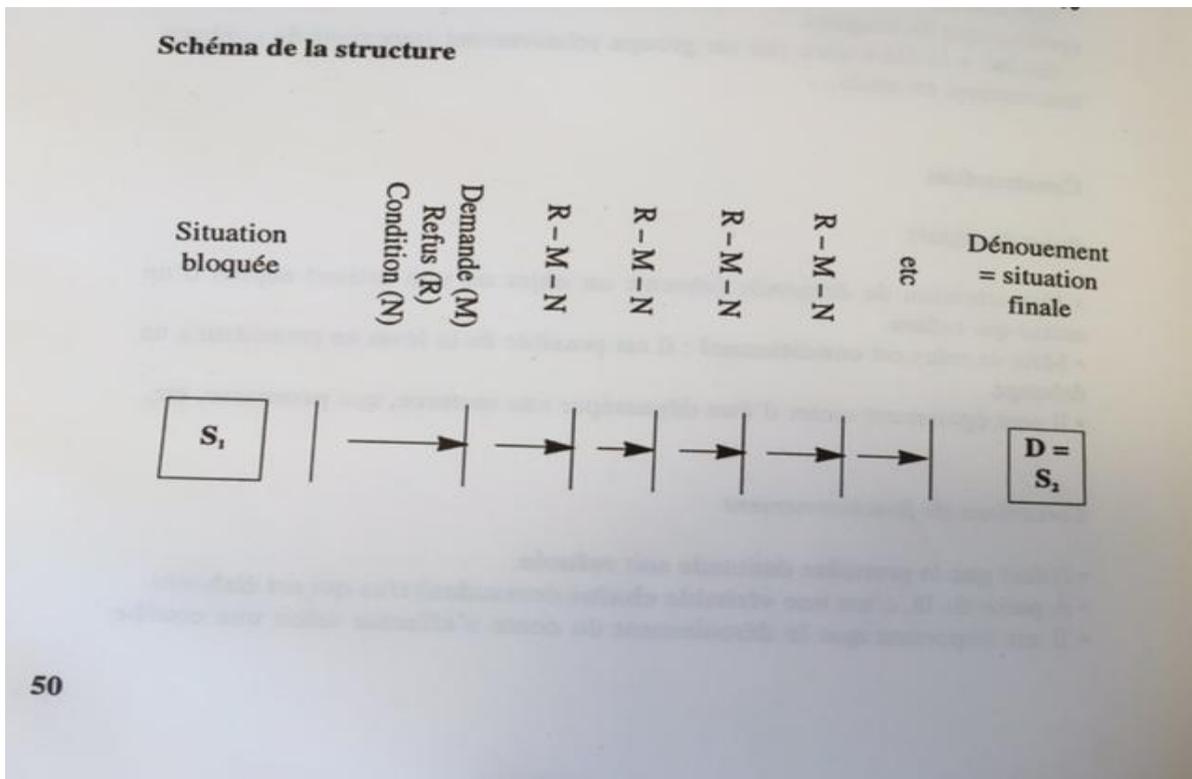
---

<sup>26</sup> DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995.

<sup>27</sup> DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995. Page 49.

<sup>28</sup> DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995. Page 50.

intervention extérieure plus forte ». Il cite les schémas de fins les plus fréquentes car d'autres sont possibles.



29

Charlotte GUERETTE et Sylvie ROBERGE BLANCHET<sup>30</sup> présentent une version plus simple de la structure des contes de randonnée. En voici la structure : Introduction : Elle situe les éléments essentiels ; développement : il est énumératif, répétitif, cumulatif ; conclusion : c'est souvent une formule consacrée. La condition décrite par DENIZOT est donc omise dans cette présentation.

Jean Claude DENIZOT propose une situation d'invention dans une classe de CE2. Selon lui, ce travail d'invention est rapide avec des élèves qui « **sont nourris aux contes** ». Le dénouement est alors proposé par une élève « pour qui cela semblait relever de l'évidence ». Il s'agit pour les enfants de créer la situation de départ, la situation de recherche collective pour la progression de l'histoire. Les élèves travaillent ensuite sur des questions/réponses, puis ils se répartissent par groupe

<sup>29</sup> DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995. Page 50.

<sup>30</sup> GUÉRETTE C., ROBERGE BLANCHET S. *Vivre le conte dans sa classe: pistes de découverte et exploitations pédagogiques*. Montréal : Hurtubise HMH, 2003.

pour travailler (chaque groupe travaille une histoire). Ensuite cette production est présentée oralement au reste de la classe. Le respect du déroulement est mis en avant lors de ces présentations. Ceci permet alors de passer de l'oral à l'écrit quand le groupe classe est d'accord avec la **conformité de la structure** à suivre.

Puis la deuxième phase de travail est « de dire ». Jean Claude DENIZOT explique qu'il y a d'abord une phase orale puis une phase écrite permettant une mémorisation de l'histoire par les élèves. La configuration de classe est la suivante dans son exemple. Les enfants sont installés en demi-cercle et les conteurs disent l'histoire en se passant la parole à tour de rôle. Chaque élève prend en charge une rencontre. Puis Jean Claude DENIZOT cite des exemples de diverses productions. On peut remarquer que les productions comportent des animaux. La première production qu'il présente est inspirée de la *Moufle*<sup>31</sup> avec une accumulation d'animaux dans une trousse et un mille-pattes qui fait exploser le tout.

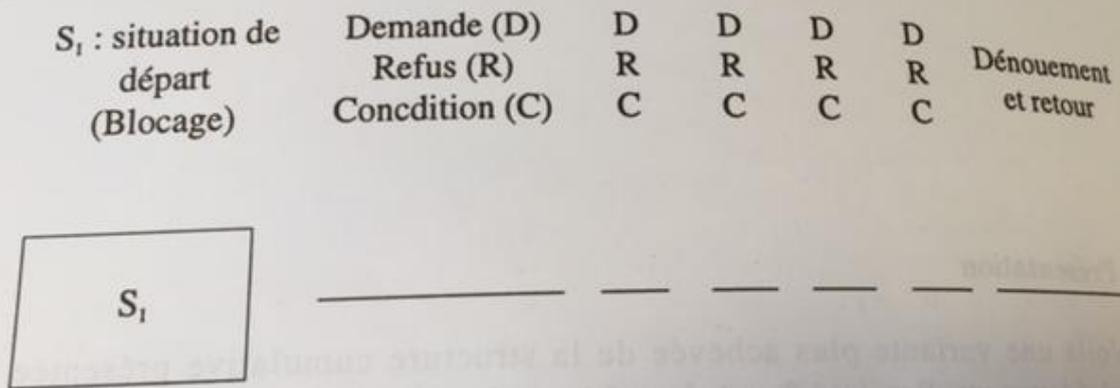
Toujours d'après le même auteur, la structure cumulative à rebond est une variante plus achevée de la structure cumulative. On y retrouve le même intérêt à savoir la **mémorisation**. Mais la place du dénouement change. Ce dernier n'est plus à la fin mais au milieu de l'histoire. Cela a pour conséquence de retourner au point de départ avec une solution. Les solutions sont donc le dénouement des **imbrications successives** qui ont bloqué l'histoire. Ce type de structure permet d'accentuer la **logique** et la **chronologie** car il faut remonter l'histoire en sens inverse. Enfin pour le dénouement il y a deux choix possibles. Jean Claude DENIZOT écrit que soit la quête est réalisée, l'histoire se termine bien, tout redevient en ordre, ou alors il y a « une sortie par une pirouette (humour) »<sup>32</sup>, comme par exemple la souris qui fuit à la fin de *Quel radis, dis donc !*

---

<sup>31</sup> GIRAUD R., FRANQUIN G. *La moufle*. [Paris] : Flammarion, 2000.

<sup>32</sup> DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995. Page 58.

Schéma de la structure



33

Dans son illustration de la mise en place avec des élèves, le niveau n'est pas précisé. En revanche, il précise l'origine des élèves. Ils connaissaient déjà le conte en sa version portugaise. Pour la mise en œuvre, dans la catégorie « écrire », l'auteur précise que le travail est centré autour de la correction écrite. Pour la catégorie « dire », les histoires sont **appries et mémorisées après la décomposition en éléments successifs**. En ce qui concerne la disposition lors de la phase orale, il y a un « meneur de jeu qui donne la parole ». Chaque élève dit son passage en **respectant l'ordre**. Un autre dispositif est proposé dans l'ouvrage. Ce dernier est comme dans la situation précédente. Les élèves sont installés en demi-cercle mais selon l'ordre de passage dans l'histoire afin que la parole circule facilement.

On peut alors en conclure que la disposition des élèves rentre en compte pour l'apprentissage et la mémorisation des contes de randonnée.

<sup>33</sup> DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995. Page 58.

## 2) Structuration de la pensée.

D'après les travaux de Charlotte GUERETTE et Sylvie ROBERGE BLANCHET<sup>34</sup>, l'intérêt de lire des contes de randonnée à des élèves de maternelle est important. Un élève de cet âge est capable de redire une histoire si elle est **courte** et **significative**. La structure du récit doit répondre aux tranches d'âge des élèves. On choisira un conte de randonnée avec une structure par énumération pour des PS, et une structure par élimination pour les GS. Ainsi, lire des histoires aux jeunes enfants contribue au succès de l'apprentissage de la lecture car il y a appropriation de la structure narrative, et cette dernière est encore plus facile avec les contes de randonnée. Comme dit précédemment, ces contes permettent la **structuration de l'espace et du temps** et donc une **structuration de la pensée** en référence aux programmes de 2015 « 2.4. Apprendre en se remémorant et en mémorisant : les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. Ces enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire, alors qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir »<sup>35</sup>. Le fait de mémoriser permet aux élèves d'aller plus loin dans les apprentissages car ils s'appuient sur ce qu'ils savent déjà.

Il faut alors proposer aux élèves des formats variés pour aider ces compétences à se développer. Sophie VAN DER LINDEN propose un exemple dans *Lire l'album*<sup>36</sup>. La pliure dans *l'Ogre, le loup, la petite fille et le Gâteau*<sup>37</sup> de Philippe CORENTIN, permet un jeu de dissimulation/révélation. Une fois le rabat tourné apparaît une nouvelle configuration, alors qu'il s'agit de la même double page. Catherine

---

<sup>34</sup> Voir note n°19

<sup>35</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>36</sup> VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble, 2006. 166 p., page 66.

<sup>37</sup> CORENTIN P. , *le loup, la petite fille et le gâteau*. Paris : L' Ecole des Loisirs, 1995.

TAUVERON<sup>38</sup> ajoute que le format délimite l'espace visuel et commande le fonctionnement de la page et par conséquent la lecture. Selon elle, les formats des ouvrages amènent un rapport particulier entre le lecteur et sa lecture. Les petits formats invitent à une lecture intime (exemple *Loulou*<sup>39</sup>), et au contraire, les grands formats placent le lecteur en spectateur (exemple *Une histoire sombre, très sombre*<sup>40</sup>).

Émerge alors l'idée de la **pensée magique** dans cet ouvrage, qui répond aux travaux de Bruno BETTELHEIM<sup>41</sup>. La distinction entre réalité et imaginaire n'est pas encore nette dans l'esprit d'enfants de Petites et Moyennes Sections. Il est donc nécessaire de clarifier le moment du début de l'histoire ainsi que la fin. Cela rejoint le travail de Bernadette HEINRICH<sup>42</sup>. Cette dernière évoque les rituels à mettre en place quand on rentre dans un conte et quand on revient à la réalité. Lors de ces rituels, on y trouve les formulettes **d'ouverture et de clôture**. Ainsi, la formule « il était une fois » permet de quitter le réel pour aller dans le merveilleux. Ces propos font échos aux travaux de Sam CANNAROZZI<sup>43</sup>, qui dit qu'il y a alors une distanciation avec le réel et cela marque le début et la fin de l'histoire (semblable avec les trois coups au théâtre). Ces formulettes ouvrent et ferment une séance, un moment bien précis : celui de l'histoire. Mimi BARTHELEMY<sup>44</sup> utilise les termes « cric crac » ajoutés à une gestuelle qui vise à ouvrir ses oreilles pour remplacer la formule « il était une fois ». Selon Edith MONTELLE dans *Paroles Conteuses*<sup>45</sup>, les formulettes introductives servent aussi à se protéger des sentiments (émotions) qui vont être éveillés par le conte, ce qui renvoie aux travaux de Bruno

---

<sup>38</sup> TAUVERON C. *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM2*. Paris : Hatier, 2002. Page 49.

<sup>39</sup> SOLOTAREFF G. *Loulou*, Ecoles des Loisirs.

<sup>40</sup> BROWN R. *Une histoire sombre, très sombre*

<sup>41</sup> BETTELHEIM B., CARLIER T. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : R. Laffont, 1976.

<sup>42</sup> *Sauve qui peut! contes à vous glacer le sang*. Malakoff (92) : D'une Parole à l'Autre, 2015

<sup>43</sup> Conteur, entretien dans *Sauve qui peut! contes à vous glacer le sang*. Malakoff (92) : D'une Parole à l'Autre, 2015

<sup>44</sup> Conteuse et écrivaine haïtienne, 1939-2013.

<sup>45</sup> MONTELLE E., SCHWEIZERISCHER VEREIN FÜR SCHULE UND FORTBILDUNG. *Paroles conteuses: approche théorique de la randonnée*. Hölstein (Bennwilerstrasse 6) : Editions de la SSPP, Société suisse de perfectionnement pédagogique, 1996.

BETTELHEIM. Les formulettes servent aussi « à aborder des sujets sans tabous, sans encourir les « foudres du ciel » ou de la société, se préparer à la parole du conte, qui est différente de la parole quotidienne ». Les formulettes permettent de se mettre le conte en bouche et de trouver « le fil d'Ariane » du récit donc la trame narrative, créer une complicité avec son auditoire et ainsi de concentrer l'attention de celui-ci sur le récit qui va être dit. Ces formulettes servent surtout à annoncer que l'on rentre dans la fiction. Quand on introduit le conte par une formulette, les enfants ne posent plus la question fréquente « est ce vrai ? ». Les formulettes de fermeture servent à fermer la porte de l'imaginaire et à annoncer le retour à la réalité. Elles répondent en écho aux formulettes introductives, et sont basées sur l'humour. Le rire ramène sur terre et soude le groupe. Dans ces formulettes, le conteur utilise souvent le « Je » ou le non-sens. Le non-sens c'est ce qui est absurde, ce qui échappe à toute logique (exemple : dans *Alice au pays des Merveilles* Lewis CAROLL, le chapitre « Un thé chez les fous », le chapelier fou pose une devinette « pourquoi un corbeau ressemble-t-il à un bureau ? » aux convives, mais cette devinette n'a aucune réponse). En ce qui concerne la formulette qui utilise le non-sens, on retrouve ceci « et le conte continue, continue, continue, jusqu'à se noyer dans la mer<sup>46</sup> ».

L'idée de confiance est également mise en avant. Les jeunes enfants PS-MS-GS ont besoin qu'on leur fasse confiance. Ils aiment prendre soin des enfants plus jeunes qu'eux, et leur raconter des histoires. Cela est un moyen leur permettant de rassurer les autres et d'acquérir une certaine autonomie. Le conte de randonnée peut alors intervenir sur ce point grâce à sa structure répétitive. Les enfants peuvent « lire » des histoires aux plus jeunes même s'ils ne sont pas encore des lecteurs. Ceci est possible car ils ont mémorisé l'histoire.

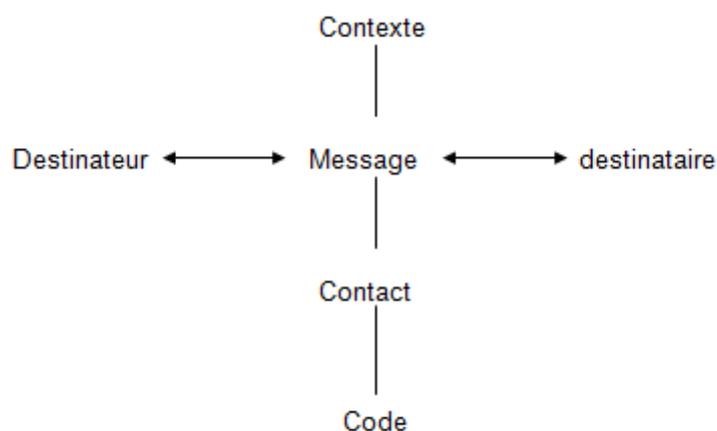
Le conte de randonnée est un passeport pour l'imaginaire de l'enfant. Cela a pour conséquence **l'intériorisation, la compréhension, l'intégration** du récit. Selon Charlotte GUERETTE et Sylvie ROBERGE BLANCHET, le conte est une « nourriture essentielle pour le grandissement harmonieux des jeunes », ainsi que « la répétition d'un même récit peut favorablement contribuer à inciter le jeune à glisser plus en avant dans l'identification d'une signification profonde, dite de nature symbolique ».

---

<sup>46</sup> Féeclochette.com consulté le 05/05/16

### 3) Développement le langage oral.

Il existe plusieurs fonctions du langage. Le linguiste Roman JAKOBSON<sup>47</sup> démontre que les actes langagiers mettent en œuvre six facteurs :



Ces six facteurs correspondent à six fonctions de la communication, selon le linguiste.

La fonction référentielle (ou dénotative) : le message est centré sur le référent, le sujet même du message. Le langage décrit le monde ; il s'agit bien souvent de la fonction primordiale. A cette fonction sont liées des actes langagiers comme raconter, décrire, lister, comparer, expliquer, commenter.

La deuxième fonction est la fonction expressive (ou émotive) : le message est centré sur l'émetteur, ses besoins et ses émotions. Les actes langagiers associés sont questionner et répondre, donner son avis, se souvenir.

La fonction phatique : le message cherche à établir le contact ou à assurer que la communication est maintenue.

---

<sup>47</sup> Linguiste russe, 1896-1982.

La fonction poétique : le message est centré sur lui-même, sur sa forme esthétique. Le langage joue sur son propre code. Le message est alors construit avec soin, au delà de son contenu. Il s'agit de jouer avec les mots, créer, imaginer, inventer.

Enfin la fonction conative : le message est centré sur le destinataire. On tente d'agir sur autrui par le langage. Les actes langagiers en jeu sont de convaincre, affirmer, prier, ordonner, demander, défendre, conseiller, recommander.

Chantal METTOUIDI<sup>48</sup> dit alors que savoir communiquer, c'est savoir utiliser à bon escient chacune de ses fonctions, sachant que plusieurs fonctions interviennent en même temps dans la langue. Cela repose sur un principe dit d'alternance. Il y a d'abord un moment de réception de la part de l'élève, c'est-à-dire qu'il est en situation d'écoute active, puis le moment de la production, l'élève devient producteur, locuteur. C'est à ce moment que l'enseignant peut s'assurer de l'intégration des acquis mais aussi des réactivations quand ce dernier demande de reformuler l'histoire. Ces alternances sont alors appelées « cercle vertueux » par l'auteur, et met l'élève en situation de réussite et de progression dans la maîtrise du langage oral.

Ce dernier est perçu par les élèves par l'intermédiaire de la lecture offerte par l'enseignant.

Anne POPET et Françoise PICOT écrivent dans leur ouvrage *Développer et structurer le langage en maternelle*<sup>49</sup> les objectifs principaux du **contage**. D'abord, il faut souligner que le terme contage est un néologisme. Le mot approprié pour désigner la pratique d'énonciation des contes est « récitation » qui est l'acte de restituer un récit. Le contage permet de développer la compréhension sans référence immédiate à des images ou autres supports matériels<sup>50</sup>. Lire des contes permet l'enrichissement langagier. Les deux femmes mettent en lumière des activités pour communiquer : le jeu, le dessin, la maquette, puis la restitution orale. Les auteurs

---

<sup>48</sup> METTOUIDI C. *Comment enseigner en maternelle la maîtrise de la langue*. Paris : Hachette Education, 2008.

<sup>49</sup> POPET A., PICOT F. *Développer et structurer le langage à la maternelle: PS, MS, GS*. Paris : Retz, 2008.

<sup>50</sup> POPET A., PICOT F. *Développer et structurer le langage à la maternelle: PS, MS, GS*. Paris : Retz, 2008. Page 80.

préconisent de montrer des référents extraits du texte (par exemple, un radis, un chat pour *Quel radis, dis donc !*<sup>51</sup>) et de les afficher dans la classe. Ensuite il faut raconter l'histoire et faire retrouver la trame narrative aux élèves. Enfin, on peut proposer aux élèves de faire jouer l'histoire. En amont, l'enseignant s'approprié et mémorise l'histoire.

D'après ces auteurs, les objectifs du contage sont les suivants :

- Comprendre une histoire entendue
- Mimer les actions des personnages
- Jouer l'histoire
- La raconter

La possibilité de jouer l'histoire devant une autre classe avec des accessoires comme des masques est évoquée. Il faut alors commencer par **énumérer** les animaux de l'histoire représentés par les masques et éliminer ceux qui n'apparaissent pas. Puis il faut faire formuler aux élèves « cet animal n'appartient pas à l'histoire ». La reformulation est une étape importante, car elle permet de vérifier la compréhension des élèves, mais aussi de travailler les structures d'une phrase, notion mise en avant dans les nouveaux programmes de 2015 « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. »

Les auteurs insistent sur l'ordre chronologique de l'histoire, car une fois l'ordre chronologique mémorisé, l'enseignant peut demander aux élèves de replacer un élément de l'histoire au bon endroit (ex : quand apparaît le chat dans *Quel radis, dis donc ?*).

Un travail sur la topologie peut alors être effectué, ce qui est possible avec *Une histoire sombre, très sombre*<sup>52</sup>. Les lieux de cette histoire peuvent donner lieu à un

---

<sup>51</sup> GAY-PARA P., PRIGENT A., ÉD. *Quel radis dis donc! Une histoire*. Paris : Didier jeunesse, 2003. 10 p.(À petits petons).

<sup>52</sup> BROWN R. *Une histoire sombre, très sombre*.

véritable apprentissage en repérage de l'espace, car le lecteur suit un chat à travers les différentes pièces du château. A ce repérage de l'espace, s'ajoute un effet de zoom. En effet, au fur et à mesure du déroulement de l'histoire, le paysage rétrécit. Au début, le lecteur voit un pays pour terminer dans une petite boîte au fond d'un placard. Un lien avec les TICE peut être envisagé. Après avoir effectué un repérage spatial de l'école lors d'une séquence en motricité, l'enseignant peut demander aux élèves de créer le même effet de zoom à l'aide d'appareils photos. Ce travail permet un apprentissage transversal. Ainsi, le langage est mis en avant, notamment la fonction référentielle, par exemple « le chat est en haut de l'escalier », et il est utilisé lors de la description des différentes pièces du château.

Le dessin est également un moyen de raconter l'histoire d'après les auteurs. Après avoir présenté l'histoire aux élèves, puis avoir fait la lecture magistrale, l'enseignant va demander aux élèves de recenser les personnages ainsi que les lieux, par dictée à l'adulte. Une fois cette étape terminée, demander aux élèves de dessiner les personnages, puis chaque élève présente sa production au reste de la classe. Lors de cette activité, deux fonctions du langage rentrent en jeu. La fonction référentielle pour l'élève qui présente son dessin, car il explique, décrit, commente son dessin, et la fonction expressive pour les élèves qui écoutent celui qui présente, car ils peuvent et sont invités à donner leurs avis.

Le résumé de l'histoire reste néanmoins l'activité langagière première lors de l'étude de conte de randonnée. Après une lecture magistrale, et le recensement des lieux et des personnages, l'enseignant demande aux élèves de restituer brièvement l'histoire afin de faire émerger la trame narrative. Cette trame ressort rapidement grâce aux nombreuses répétitions des contes de randonnée.

Mais pour les classes de grandes sections, les contes de randonnée permettent d'entrée dans l'écriture, une fois la partie langagière maîtrisée.

En effet, selon les travaux de Josette JOLIBERT et Christine SRAIKI dans *Des enfants lecteurs et producteurs de textes cycles 2 et 3*<sup>53</sup>, les enfants sont acteurs et

---

<sup>53</sup> JOLIBERT J., SRAÏKI C., BLANCHARD M., COUÉ I., CRÉPON C. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes cycles 2 et 3*. [Paris] : Hachette Education, 2006. ISBN : 2011708729 9782011708724, pages 26-27.

actifs ce qui donne du **sens** à leur activité. La question de motivation n'est pas l'unique enjeu pour donner du sens, mais il s'agit davantage « d'un engagement intellectuel, profond et à long terme ». C'est véritablement cela qui donne du sens aux élèves dans leur activité de compréhension d'après ces auteurs et aussi car ils ne sont pas seuls face à la tâche. La notion de projet collectif puis d'un projet individuel permet de valoriser leurs apprentissages lors d'une restitution d'un conte. Alors, les écoliers pourront prendre conscience de leur progrès, et cela contribue à faire sens pour eux. Pour cela l'enseignant doit repenser l'activité (au sens large du terme) en elle-même. Il faut alors faire agir l'élève, lui faire mener une véritable réflexion, ce qui conduit à donner des situations-problèmes à l'élève. D'abord les élèves y sont confrontés seuls puis par paire et avec leur pairs, ce qui développe donc deux compétences pour l'enseignant :

- Prendre en compte le potentiel des élèves
- Repenser la façon de faire classe (modèle transmissif à bannir) avec une vraie progression dans les apprentissages. Une correction élaborée avec les élèves peut être mise en place afin de se positionner vers l'auto évaluation.

Les interactions entre les élèves et les professeurs, entre élèves-élèves sont importantes et formatrices car la coopération est présente. Il faut échanger, donner son avis mais aussi écouter les autres afin de mettre en place des procédures pour la résolution de situations-problèmes. Mobiliser les apprenants autour d'un projet favoriserait une meilleure réussite car ce sont les enfants eux-mêmes qui cibleront les compétences. En d'autres termes, les élèves échangeront ce qu'ils savent déjà (les pré-requis), ce qu'ils ont besoin d'apprendre (les objectifs), et feront un rapide bilan. L'objectif est de faire émerger ce qu'ils ont appris en plus. Aussi, les élèves peuvent se répartir les tâches ou bien être désignés par l'enseignant, mais il vaut mieux que la répartition émane d'eux-mêmes pour une motivation intrinsèque. Tout ce travail conduit alors à un meilleur climat pour les apprentissages et également l'entrée dans l'écriture pour les GS car une « organisation mentale » (la structuration mentale de la trame narrative) sera effectuée auparavant.

### III. Quelles richesses des contes de randonnée ?

#### 1) Une entrée dans l'imaginaire par la répétition.

A l'image du conte de fée, le conte de randonnée permet de développer l'imaginaire. Il existe trois types d'imaginaires :

- Imaginaire de mémoire : l'esprit qui reproduit des images d'objets déjà perçus.
- Imagination : répression des thèmes et des schèmes de l'affectivité et du subconscient.
- Imagination active par Laurent MUCCHIELLI<sup>54</sup> ou imagination créative par Gaston BACHELARD<sup>55</sup> : l'esprit est capable de créer des images ou nouvelles combinaisons d'images. Le conte de randonnée permet la création des images, les élèves s'imaginent l'histoire quand elle est racontée. Puis l'imagination rentre en jeu car il y a nouvelles combinaisons d'images quand les élèves entendent l'histoire du *Bonnet rouge*<sup>56</sup> après celle de la *Moufle* ou encore sur *Roule Galette* et *Roule Citrouille*. Du fait que les histoires soient similaires, les enfants peuvent se focaliser davantage sur la **création de nouvelles images** car la structure est la même mais ils peuvent aussi **combinaison des images** (une sorte de mise en réseau).

Les contes de randonnée permettent également la construction d'une culture littéraire.

---

<sup>54</sup> Sociologue français.

<sup>55</sup> Philosophe français, 1884-1962.

<sup>56</sup> WENINGER B., ROWE J. A., ELSCHNER G. *Le bonnet rouge*. Gossau Zurich; [Saint-Germain-en-Laye] : Éd. Nord-Sud, 2000.

## 2) Connaissance d'une culture littéraire commune.

D'après les travaux de Serge MARTIN dans *Les contes à l'école: Le(s) petit(s) Chaperon(s) rouge(s)*<sup>57</sup>, les contes sont comme une sauvegarde du patrimoine littéraire et à destination de *tous* les enfants. Les auteurs comme PERRAULT, les frères GRIMM, ou encore ANDERSEN sont les symboles de ce patrimoine culturel. D'abord les contes sont une tradition orale puis petit à petit la tradition glisse vers l'écrit pour rester dans les mémoires collectives. Puis les contes se démocratisent dans les classes ou encore les bibliothèques municipales, car ils regorgent d'implicites, de sous entendus, et se sont une mine d'or pour une **acculturation de la jeunesse**<sup>58</sup>. Tel est le cas avec la forte présence de contes russes dans les contes traditionnels. Toujours d'après cet auteur, le conte à l'école est une « pédagogie-magie », c'est à dire que les contes donnent du plaisir, et ainsi cimentent un groupe.

Virginie MARTIN-LAVAUD<sup>59</sup> pense qu'à l'école et ce, dès le plus jeune âge, les contes sont des outils pédagogiques à ne pas négliger. Ils apportent des **références culturelles communes** facilement assimilables et exploitables. Ainsi, il est très fréquent de constater combien les enfants réutilisent avec plaisir les détails d'un conte qui les a marqué dans leurs dessins ou dans leurs jeux. Ils apprécient également de retrouver dans d'autres contextes ces récits ou certaines parties d'entre eux, allant jusqu'à en noter les variations, dans les livres qu'ils possèdent à la maison, dans les films, dans les contenus publicitaires. Les contes permettent aussi aux élèves de saisir les enjeux de la **vie sociale** (les émotions, les peurs).

Elle explique aussi que la lecture de livres de façon générale est une nécessité institutionnelle. Ces travaux répondent alors au BO de 2015 : « Découvrir la fonction

---

<sup>57</sup> MARTIN S. *Les contes à l'école: Le(s) petit(s) Chaperon(s) rouge(s)*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1997. ISBN : 2735213080 9782735213085.

<sup>58</sup> Selon la définition de REDFIELD, HERSKOVITZ et LINTON, l'acculturation est « un ensemble de phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels ».

<sup>59</sup> Psychologue en milieu scolaire, Dr en psychopathologie, psychanalyste, psychothérapeute, chargée d'enseignement à l'IPSA-UCO, d'enseignements dans le cadre de l'ASH (Adaptation Scolaire et Handicap) pour l'Éducation Nationale.

de l'écrit ». L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent sont du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, « il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié ». L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : « il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. À l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques, étiquettes, affiches, posters) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires. Ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent<sup>60</sup>. »

Il y a deux types d'œuvres : les classiques dont les contes font partie et les « nouveautés » dont de nombreux ouvrages s'inspirent des textes « sources » (les contes de Perrault, Grimm, etc.).

On retrouve plusieurs éléments communs aux contes. Il y a les types et les nombres de personnages. Les personnages des contes sont soit :

- des animaux (*La petite poule Rousse, Les trois petits cochons...*), les animaux sont dotés de la parole,
- des humains (*Les habits neufs de l'empereur, Cendrillon*) auxquels sont mêlés
- des êtres merveilleux (ogres, sorcières, loups, sirènes). Certains sont « bénéfiques » comme les bonnes fées d'autres « maléfiques » comme les loups, les sorcières, les ogres.
- les lieux qui sont récurrents dans les contes, comme les forêts, maisons chaumières, assimilés à des personnages pauvres comme « le petit Poucet » ou à des sorcières, des châteaux, eux assimilés aux rois, princesses ou ogres, des rivières, mers, lacs ou encore des fermes, et des villes.

Certains contes contiennent des métamorphoses ce qui complique la compréhension des enfants comme dans *Les Fées* de Perrault.

---

<sup>60</sup> Education.gouv.fr

Les albums proposés permettent de montrer aux élèves qu'une adaptation ou une transposition n'est pas nécessairement réductrice, mais au contraire, participe souvent **d'un choix créateur**, c'est-à-dire des attentions nouvelles apportées par les auteurs (expliquer davantage l'histoire, détourner le conte). Cette perspective permet également d'aborder la notion **d'intertextualité** (la mise en relation de plusieurs textes), si elle est présente dans l'univers du conte, par exemple : *la Moufle/une Drôle de Maison, Roule Galette/ Roule Citrouille*.

Alors, pour la culture littéraire des élèves de maternelle, on retrouve bien souvent dans les coins bibliothèques *le Petit Chaperon Rouge, Les Trois Petits Cochons, Boucle d'or et les Trois Ours*, en ce qui concerne les contes traditionnels. Pour les contes de randonnée, *Roule Galette, la Moufle, le Petit Bonhomme en pain d'épice*, sont des références. D'ailleurs, les formulettes de ces contes sont bien mémorisées par les jeunes apprenants.

Dans son ouvrage, Catherine TAUVERON<sup>61</sup> dit « lire c'est comprendre ». En maternelle, même si les élèves ne sont pas des lecteurs, ils apprennent à reconnaître l'objet livre, son univers et à y circuler, et surtout **à reformuler l'histoire racontée**.

**La dimension culturelle** de l'apprentissage est déterminante et les enseignants devraient, durant les moments essentiels de travail autour des livres, des textes, se servir des connaissances, de la culture des élèves (motivation intrinsèque, se servir de la culture personnelle des élèves). Mais il faut aussi les aider à construire leur **culture littéraire** pour qu'ils puissent comprendre correctement et plus profondément ce qui leur est lu.

Si la culture littéraire doit être construite avec les élèves, tout en leur permettant de développer leur goût pour la lecture, mais aussi le plaisir d'écouter une histoire. Les enseignants doivent leur montrer les différents types d'éléments qui la composent afin de permettre la compréhension et par conséquent l'appropriation des histoires. Mais les écoliers peuvent rencontrer des obstacles à la construction de leur culture

---

<sup>61</sup> TAUVERON C. *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2*. Paris : Hatier, 2002.

littéraire comme par exemple la représentation **des stéréotypes** (images d'un sujet dans un cadre de référence donnée telle qu'elle y est habituellement admise ou véhiculée). La découverte d'un album, d'un conte, ainsi que la découverte d'un stéréotype, sont une construction de la culture littéraire, mais possible uniquement si la **représentation littéraire** peut être mise en relation avec des connaissances acquises au préalable. Autrement dit, la représentation littéraire du lecteur du stéréotype doit lui être familière pour qu'il puisse le reconnaître. En effet, si tous les stéréotypes employés dans la littérature sont censés être connus par les élèves, si on ne les leur apprend pas, si on ne les leur explique pas, ils ne sauront pas les retrouver dans leurs lectures. Les études de textes, d'œuvres ne pourront pas aboutir, ni avoir du sens pour les enfants si le(s) stéréotype(s) compris dans le texte leurs est (sont) inconnu(s). De plus, ils n'ont pas les mêmes représentations que les enseignants face à certains types de personnages (exemple : le loup).

Il y a donc toute une « éducation », un apprentissage des élèves au contact de la culture littéraire. Ceci permettra par la suite de constituer un corpus de contes, d'albums, de stéréotypes, mais surtout une culture littéraire commune à tous les élèves, malgré la mixité sociale, parfois très forte dans certaines écoles.

Il convient de ne pas oublier que cette culture littéraire n'est pas exclusive à l'école, mais qu'elle est présente et alimentée dans les familles.

Cette culture littéraire ne se cantonne pas qu'à l'écriture, la lecture. En effet, les contes, comme toutes les histoires se ressentent, se vivent.

### 3) Une ouverture vers la théâtralisation, l'expression de soi.

Dans l'ouvrage *Découvrir la langue par la magie des contes*, Mireille BAULU-MACWILLIE et Barbara LE BLANC<sup>62</sup> écrivent que les enfants de deux à six ans sont curieux. Ils cherchent à comprendre ce qui les entoure. Les milieux familiaux participent à l'épanouissement personnel des enfants, soit favorablement, soit

---

<sup>62</sup> BAULU-MACWILLIE M., LE BLANC B. *Découvrir la langue par la magie des contes*. Montréal : Chenelière éducation, 2006.

défavorablement car ils n'ont pas les moyens pour solliciter leurs enfants. A travers cet ouvrage les auteurs évoquent le **jeu dramatique** : l'enfant se met dans la peau de personnages pour vivre la tension d'un conte. C'est aussi entrer dans un autre univers, celui du merveilleux. Les contes aident à l'acquisition du langage. Dans cet ouvrage, les auteurs expliquent que des éducateurs travaillent avec un public dont l'activité principale est le jeu. GARVEY<sup>63</sup> définit alors les caractéristiques du jeu : il est spontané et volontaire. Il remarque alors une participation active de la part du joueur, l'émergence d'une motivation intrinsèque qui représente plus « une jouissance des moyens qu'un effort voué à une fin particulière ». Le jeu devient alors une activité agréable qui n'est pas nécessairement accompagnée de signes extérieurs de gaieté, une orientation vers le « faire semblant » ou le « faire comme si » au lieu du « faire pour de vrai » (la symbolique des coins cuisine). Selon la pensée piagétienne, le jeu est lié à la créativité, à la résolution de problèmes, à l'acquisition du langage, au développement des rôles sociaux ainsi qu'à de nombreux phénomènes cognitifs. Selon Jean PIAGET<sup>64</sup>, le jeu est un support puissant d'apprentissage et que « les différentes formes de jeu contribuent au développement cognitif de l'enfant ». Selon TOYLE et PRENDIVILLE<sup>65</sup>, les jeux permettent à l'enfant de combiner l'imaginaire et le faire semblant. Alors ce dernier adopte différents rôles qui traversent les frontières culturelles, linguistiques et socio économiques. Le jeu dramatique permet aussi d'explorer la nature humaine et de vivre de nouvelles expériences. Les jeux de rôle, issus tant du réel que de l'imaginaire, sont une forme **d'activité culturelle**. Ce sont « des réponses actives et verbales à des situations réelles et fictives », c'est-à-dire qu'ils contribuent au développement de l'imagination et du faire semblant (jeux symboliques). Utiliser l'espace et le mouvement prépare à la **littératie** (« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail, et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses

---

<sup>63</sup> BAULU-MACWILLIE M., LE BLANC B. *Découvrir la langue par la magie des contes*. Montréal : Chenelière éducation, 2006. Page 9, intervention d'un éducateur.

<sup>64</sup> Sociologue suisse, 1896-1980.

<sup>65</sup> In BAULU-MACWILLIE M., LE BLANC B. *Découvrir la langue par la magie des contes*. Montréal : Chenelière éducation, 2006.

capacités.<sup>66</sup>») selon les auteurs car le jeu est le propre à la nature de l'enfant. On remarque un investissement important de la part des enfants lors de ces jeux. La lecture des contes de randonnées développent leur **concentration et l'écoute**. Les contes permettent aux enfants **d'apprendre et d'enrichir la langue d'une manière naturelle et stimulante**.

La méthodologie présentée par les deux femmes, vise l'interaction entre les participants parmi les différents domaines comme les arts visuels (danse, théâtre, chant). Dans les contes de randonnée, on retrouve ces jeux de rôle : récitant (je récite une comptine comme dans *Roule Galette*), auditeur (j'écoute une histoire), comédien (je vis l'histoire comme pour *Quel radis, dis donc !*), artiste (je dessine comme *Alouette*), partenaire dans le jeu (je joue l'histoire comme dans *Quel radis, dis donc !*), photographe (je prends en photographie les camarades « acteurs » en lien avec les TICE).

Ces jeux de rôle sont importants pour l'assimilation des contes de randonnée.

Anne POPET et Françoise PICOT<sup>67</sup> proposent de rejouer l'histoire en salle de motricité. Cela nécessite une connaissance de l'histoire de la part des élèves. L'enseignant délimite les espaces dans la salle de jeux avec des cordes, des bancs mais surtout par des couleurs différentes. Puis l'enseignant commente l'installation. Les auteurs recommandent de rappeler aux élèves les actions de l'histoire avant que les élèves miment, où alors de faire mémoriser aux élèves les formulettes répétitives. Grâce à des accessoires rappelant l'histoire (des marottes, des masques par exemple), les élèves identifient et repèrent quels personnages ils sont, ce qui permet de se situer dans l'histoire mais aussi dans l'espace de la salle de jeux (la zone délimitée par les couleurs contribue à ce repérage). Puis les enfants ou l'enseignant racontent l'histoire, en invitant les « acteurs » à mimer les actions de l'histoire. Dans les contes de randonnée, la **topologie** est très présente, il est donc opportun de préciser la position de chaque personnage (par exemple, pour *Une histoire sombre, très sombre*, l'enseignant peut préciser où se situe le chat dans les espaces en salle de jeux qui représentent les pièces du château « le chat est en haut de l'escalier »).

---

<sup>66</sup> D'après le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques, le 14 juin 2000.

<sup>67</sup> *Développer et structurer le langage à la maternelle: PS, MS, GS*. Paris : Retz, 2008. Pages 83-84

Au fur et à mesure, cette topologie peut être faite par les élèves. Ainsi toute l'histoire peut être rejouée et elle devient donc plus facilement mémorisée par les élèves car elle est parfaitement intégrée et appropriée. Une phase collective peut être mise en place après la motricité, pour favoriser davantage la mémorisation en racontant l'histoire à la classe entière en s'interrompant pour permettre aux élèves de reprendre d'une seule voix les formulettes. Le fait de jouer le conte de randonnée en salle de motricité et devant une autre classe permet de **donner du sens aux activités**. Pour les élèves de GS, on peut leur proposer des contes de randonnée plus complexe dans la structure, une randonnée par élimination comme le *Cinquième*<sup>68</sup>, un « acteur » sera éliminé à chaque fois.

---

<sup>68</sup> JUNGE N., JANDL E. *Le cinquième*. Paris : L'école des Loisirs, 1998.

## Partie 2 : Méthodologie.

### I. Présentation de la grille d'analyse.

Afin de répondre aux hypothèses de la recherche et d'observer les élèves, j'ai élaboré une grille d'observation d'après les travaux de Mireille BAULU-MACWILIE et Barbara LE BLANC dans *Découvrir la langue par la magie des contes*<sup>69</sup> en ajustant et sélectionnant les critères qui me semblaient davantage correspondre à mes axes de recherche.

Cette grille me semblait indispensable pour recueillir les données de mes élèves observés et ainsi centrer au mieux l'objet de recherche.

Les critères choisis sont les suivants en lien avec les nouveaux programmes de 2015 :

- **Ecouter de l'écrit et comprendre**
- **Pratiquer quelques activités des arts du spectacle**
- **Echanger et réfléchir avec les autres**
- **Comprendre et apprendre**

Chaque critère est suivi de sous catégories qui permettent d'observer au mieux les attentes de mon objet de recherche.

#### **1) Les albums utilisés pour l'observation.**

Le titre des albums utilisés lors de la recherche apparaît en haut de cette grille.

J'ai choisi trois albums en particulier par rapport à leur structure. Comme déjà cité précédemment, la richesse des contes de randonnée tient dans les formes multiples de narration.

---

<sup>69</sup> BAULU-MACWILLIE M., LE BLANC B. *Découvrir la langue par la magie des contes*. Montréal : Chenelière éducation, 2006. ISBN : 2765012695 9782765012696.

Pour la structure accumulative, et aussi pour l'aspect de la culture littéraire, j'ai choisi le conte *Roule Galette*<sup>70</sup>.

Pour la structure par remplacement, j'ai choisi *l'Ogre, le Loup, la Petite Fille, et le Gâteau*<sup>71</sup>.

Et enfin pour la structure par emboîtement, j'ai choisi *Une histoire sombre, très sombre*<sup>72</sup>.

Cette grille d'observation est disponible en annexe sous forme de tableau avec les cases qu'il suffit de cocher (toujours, parfois, pas encore).

## 2) Les élèves observés.

J'ai choisi cet outil car mon observation porte sur 3 élèves dans chaque section de maternelle, soit trois PS, trois MS, et trois GS. De plus, parmi ces élèves, j'ai choisi de prendre des élèves avec des niveaux différents afin de voir si les contes de randonnée sont compréhensibles par tous, et s'ils permettent aux élèves de s'exprimer, voire pour certains d'oser entrer en communication.

Pour des soucis d'anonymat et pour le respect de la vie privée de mes élèves, j'ai décidé de remplacer les prénoms par leurs initiales.

Pour les PS, j'ai choisi d'observer C. une élève performante, très à l'aise à l'oral, J. une élève performante mais très timide, qui ne parle pas sauf quand elle est sollicitée. Enfin E. un élève qui a des difficultés à se concentrer et qui vit mal la rupture avec la famille, soit deux filles et un garçon.

Pour les MS, j'ai choisi d'observer des élèves qui répondent aux mêmes critères mais avec des variables pour enrichir ma recherche. E. une élève performante et très

---

<sup>70</sup> CAPUTO N., BELVÈS P. *Roule galette*. Paris : Père Castor-Flammarion, 2013. ISBN : 9782081301139 208130113X.

<sup>71</sup> CORENTIN P. , *le loup. la petite fille et le gâteau*. Paris : L` Ecole des Loisirs, 1995. 14 p. ISBN : 2211031846 2211031846.

<sup>72</sup> BROWN R. *Une histoire sombre, très sombre*. ISBN : 9782070561353 2070561356.

à l'aise à l'oral. B. un garçon dans la moyenne avec des points forts et des points faibles, notamment dans la prise de parole et l'aisance dans le langage. M. un élève en difficulté scolaire suite à des troubles dans son comportement ce qui l'empêche d'être attentif tout le temps en classe (cet élève est suivi par le CMP = Centre Médico-Psychologique). Soit deux garçons et une fille.

Pour les GS, j'ai actuellement cinq élèves dans ma classe de MS-GS, cinq élèves très performants. J'ai donc choisi C. l'élève moteur des GS, mais qui est très timide en groupe classe. H. un élève performant mais qui aime amuser les autres et donc il se dissipe vite. Et A. un élève qui a des difficultés de concentration. Soit une fille et deux garçons.

### 3) Dispositifs d'observation et analyses.

Les observations et analyses sont réalisées dans les deux classes dans lesquelles je suis à 25% chacune. L'école du Morvant à Châteauneuf sur Loire dans la classe de PS-MS (27 élèves, 10 PS, 17 MS) de Mme RAGONNET directrice dont je prends la décharge le lundi, et la classe de MS-GS (27 élèves, 22 MS, 5 GS) de Mme FOUQUET à Fay aux Loges le mardi. La lecture des contes de randonnée se fait au coin regroupement en groupe classe.

Dans un premier temps, je lisais le conte au groupe classe. J'interrompais ma lecture au moment du nœud de l'action afin de solliciter mes élèves. Je leur demandais d'abord ce qu'il se passait dans l'histoire afin de vérifier leur compréhension, puis j'interrogeais sur la suite : « à votre avis, que va-t-il arriver ? ». Je recueillis donc plusieurs réponses, dont celles de mes élèves observés. J'écrivais les réponses au tableau, afin de valider ou non les hypothèses après la lecture du conte. Puis je reprenais l'histoire et la terminais. A la fin, je demandais aux élèves de dire ce qu'il se passait alors. On vérifiait collectivement les hypothèses écrites au tableau avec une validation par les pairs. En cas d'erreur dans les hypothèses, je faisais reformuler l'histoire à l'élève afin de faire émerger les liens entre l'histoire et la **suite logique** du récit. Puis une rapide synthèse était élaborée tous ensemble. Je demandais à plusieurs élèves de restituer l'histoire. Au fur et à mesure, les élèves

complétaient le résumé par des éléments constitutifs du récit (rajouter le nom des personnages, les lieux, les paroles).

Ensuite, je laissais quelque temps s'écouler avant de reprendre un conte de randonnée (une moyenne de deux semaines, soit deux lundis, ou deux mardis sans parler du conte de randonnée). Je montrais uniquement la couverture de l'album. J'attendais de mes élèves qu'ils restituent brièvement la trame narrative. Puis je commençais la lecture. Lors des formulettes, je commençais à les dire puis je laissais les élèves continuer de réciter. J'interrompais également mon récit au même endroit que lors de la première lecture afin de vérifier si les élèves avaient retenu la logique du récit. Puis la validation des hypothèses était effectuée par les pairs mais également avec la fin de la lecture. J'avais à disposition mes grilles d'observation pour noter des remarques sur mes élèves observés, écrire ce qu'ils disaient mais aussi leur attitude face au récit.

En ce qui concerne la troisième lecture du conte de randonnée, je faisais un groupe composé uniquement de mes petits parleurs afin d'observer au mieux mes élèves timides. Et pour aussi prendre du recul sur l'ensemble de la classe et de réajuster ma pratique en conséquence afin de cibler davantage sur mon objet d'étude.

## II. Observations et analyses.

### **Observation et analyse n°1 :**

Album étudié : *Roule Galette*, N.CAPUTO et P. BELVES, les albums du Père Castor.

Type de randonnée : accumulation (type a, a+b, a+b+c, a+b+c+d).

Dispositif : lecture magistrale en classe entière au coin regroupement.

Rapide résumé de l'histoire : un vieux et une vieille désirent manger une galette, mais cette dernière est trop chaude et repose donc sur le bord de la fenêtre. S'ennuyant, elle décide de rouler rouler et rencontre sur sa route plusieurs animaux qui souhaitent la déguster, jusqu'au rusé renard...

Format de l'album : standard, avec illustrations et textes en dessous.

Analyse des résultats : j'ai commencé mes observations par ce conte d'accumulation car c'est le type de conte de randonnée le plus utilisé en classe par sa structure simple et claire qui facilitent la compréhension par les enfants. En effet, le nombre de personnages est de sept (le couple de vieux, la galette, le lapin, l'ours, le loup, et le renard), avec à chaque fois une structure binaire lors de la rencontre des personnages : les deux vieux, la galette et le lapin, la galette et l'ours, la galette et le loup, la galette et le renard. Le nombre d'informations à retenir est limité concernant les personnages mais également pour les lieux (la maison des vieux et la forêt) et contient un fil conducteur qui est la balade de la galette dans les bois. Grâce aux peu d'informations sur les personnages et sur les lieux, les élèves sont davantage concentrés sur la galette et sur ses rencontres. Lors de la première lecture de ce conte, les élèves des trois sections de maternelle étaient captivés. Arrivée à la rencontre avec l'ours, les élèves commençaient à émettre des hypothèses sur la suite. J'interrompais la lecture pour demander ce qui allait se passer. La réponse des élèves était une rencontre avec un autre animal. Un animal de la forêt pour les MS-GS, un animal familier pour les PS. Une semaine plus tard, j'ai repris l'album et lu l'histoire selon les mêmes dispositifs. J'ai pu observer la même attention de la part de l'ensemble des élèves observés, avec la surprise de voir les élèves chanter la formulette (« *Je suis la galette la galette, je suis faite avec du blé ramassé dans le*

*grenier, on m'a mise à refroidir mais j'ai mieux aimé courir ! Attrape-moi si tu peux »*) de la galette après la deuxième rencontre. Lors de la troisième lecture du conte, dans les mêmes conditions afin de ne pas fausser l'étude, les élèves observés savaient à quel moment il fallait chanter la formulette, grâce à la structure répétitive de l'histoire. Les élèves, que ce soit de PS jusqu'à la GS, repéraient des indices dans la lecture du texte (« écoute plutôt ma chanson »). Les élèves chantaient à cœur joie. Ensuite, toujours dans le cadre de mon objet d'étude, j'ai décidé de demander un rapide résumé de l'histoire. Pour les PS, parmi les élèves volontaires, nous retrouvons C. qui restitue l'histoire avec précision : les deux vieux, le blé ramassé dans le grenier, l'ordre de la rencontre des animaux, entre chaque rencontre les termes « elle roule roule » comme dans l'histoire, et les mots exacts de la fin de l'histoire « ham le renard l'avait mangé ». J'ai remarqué une aisance dans la restitution de l'histoire et du vocabulaire utilisé. Puis j'ai interrogé J. notre petite parleuse, qui a su restituer l'histoire, l'ordre d'apparition des personnages avec un vocabulaire adapté. Mais son intervention était moins riche niveau expression car c'est une enfant très timide qui ne parle rarement en groupe classe. En ce qui concerne E., il a très bien compris l'histoire car il a su restituer l'ordre chronologique. Mais en ce qui concerne le langage, les phrases ne sont pas correctement formées. Il a su dire les noms des animaux dans l'ordre, mais j'ai dû reformuler ses phrases à chaque fois avec des phrases syntaxiquement correctes. En ce qui concerne la petite chanson, les trois élèves observés de PS la connaissaient et la chantaient sans aucune aide.

Pour les élèves de MS, les mêmes résultats sont observables, avec la différence des phrases davantage construites. Même pour M. qui a des difficultés de concentration, notamment en groupe classe, il ne s'est pas dissipé pendant les lectures et répondait volontairement aux questions (émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire), avec un certain amusement lors de la chanson de la galette (observation d'une envie de bouger/danser).

Pour les élèves de GS, le même engouement est observable. Mais le langage est davantage développé car les élèves sont plus curieux. Lorsque j'ai demandé aux élèves en groupe classe de faire un rapide résumé, C. l'élève timide a spontanément levé la main pour raconter l'histoire. Aucun détail ne manquait, les lieux étaient

intégrés dans son discours (« au début de l'histoire, c'est deux vieux dans leur maison qui voulaient manger une galette » ou encore « la galette roule roule à travers la forêt »).

### ***Observation et analyse numéro 2 :***

Album étudié : *Une histoire sombre, très sombre*, R. Brown, Gallimard.

Type de randonnée : emboitement (type a dans b, b dans c, c dans e).

Dispositif : lecture magistrale en classe entière au coin regroupement.

Rapide résumé : Un pays, puis une forêt, puis un château... cet album nous conduit d'un espace extérieur très large vers un intérieur de plus en plus restreint mais toujours aussi sombre, jusqu'à une boîte qui contient ... une souris.

Format de l'album : grand format (existe en format géant, mais je n'ai pas eu l'occasion de l'avoir en ma possession). Conte qui commence par la formule habituelle « Il était une fois ».

Analyse des résultats : pour continuer mes observations sur les contes de randonnée, j'ai choisi d'observer les élèves sur un conte par emboitement, structure un peu moins connue par les élèves. Lors de la première lecture, l'ensemble des élèves était captivé. L'ambiance sombre de l'histoire et le suspense latent intriguait les élèves. Quand j'ai arrêté la lecture à la page 16 quand le chat passe derrière le rideau, et que j'ai demandé aux élèves ce qui allait se passer ensuite, tous les élèves étaient captivés et levaient la main pour donner leur avis sur la suite. Mais quand j'interrogeais les élèves, peu de réponse, les élèves souriaient timidement ou encore répondait « je ne sais pas » avec l'envie de connaître la suite. J'ai continué puis stoppé à la page 23 en posant la même question concernant la suite. Le même scénario s'est produit. Puis lors de la révélation de la chute de l'histoire, les réactions étaient mitigées.

Concernant les PS, C. et J. ont souri. Je leur ai demandé pourquoi elles ont souri mais aucune des deux n'a su me répondre. J'ai interprété ce sourire puis ce silence par une non compréhension de l'histoire. Cet album est déjà plus difficile à

comprendre. Il ne comporte que treize phrases avec la répétition constante « sombre, très sombre ». Je ne suis pas sûre qu'elles aient compris cet effet d'emboîtement en partant d'un lieu général pour ensuite conclure l'histoire par une petite boîte qui abrite une souris. Mais cette chute humoristique fait sourire les enfants car ils ne s'attendaient pas à une souris. Quand j'ai demandé à la page 23 la suite de l'histoire « Qu'est ce que contient cette boîte sombre, très sombre ? » les élèves ont répondu un fantôme.

Pour les MS, l'intérêt de l'histoire est mitigé. Quelques élèves, dont M. n'ont pas adhéré. Lors de mes arrêts dans ma lecture magistrale, j'ai interrogé mes élèves « sujet » et le mutisme était aussi présent. Au fur et à mesure de la lecture, M. se dissipait de plus en plus, ne tenant presque plus en place, et il n'a pas suivi, ni entendu la fin de l'histoire, regardant par la fenêtre.

Pour les GS, j'ai remarqué le même constat. A. avait le même comportement que M. en MS, mais avec une apparence plus sérieuse (il bougeait moins).

Après questionnement sur l'histoire, repérer les personnages principaux et les lieux, des réponses au mutisme des élèves sont apparues. En effet, malgré le peu d'informations concernant les personnages (deux animaux : un chat, et une souris qui n'apparaît qu'à la fin), et sur les lieux (une forêt, puis un château, et diverses pièces d'un château connues des élèves comme un escalier, un couloir, une chambre) cette histoire semble plus difficile à comprendre pour les élèves. Quand j'ai demandé aux élèves de faire un rapide résumé de l'histoire, les élèves m'ont répondu que je répétais tout le temps « sombre, très sombre » et E. des MS m'a demandé pourquoi. Je les ai alors orientés vers les couleurs du conte, et sur l'ambiance générale de l'histoire. Mais le manque de sens pour ce jeune public semble les perturber et donc je constate un désintéressement pour cette histoire. En effet, après la troisième lecture, je sentais un flottement, un manque d'attention de la part de mes élèves, et cela concerne les trois sections de maternelles. Une fois le suspense révélé, ce conte ne semble plus faire effet. Après un travail sur les images, seuls C. et H. des GS semblent avoir compris qu'il y avait un fil conducteur : le chat noir. Ce chat apparaît dans chaque page, mais se fait très discret dans les premières pages. Il est remarqué des élèves à la page 16, car il n'y a que lui et le rideau de représentés sur la double page. Une fois cette information pointée, et les images

décortiquées une par une depuis le début de l'histoire, les deux GS ont compris que cette histoire suivait un chat. Mais l'interprétation que le chat est le narrateur de l'histoire n'apparaît pas car le texte ne parle pas du chat, comme me l'a fait remarquer H.

Cet album est donc pauvre pour ce qui est de la restitution orale du texte, mais riche concernant le lexique et pour les GS l'entrée dans l'écriture. En effet, les termes « sombre, très sombre » reviennent à chaque double page. Après la troisième lecture, ils étaient capables d'écrire en capitales « SOMBRE TRES SOMBRE ». Cela constitue une première entrée dans l'écriture de mes GS.

Il me paraît opportun de noter que cet album est très utilisé en fin de GS, début CP car le texte est court, la répétition des termes « sombre très sombre » ainsi que des mots simples de graphie comme « chambre », « château », « couloir » permettent une lecture entière et autonome des élèves de CP.

### ***Observation et analyse numéro 3 :***

Album étudié : *L'Ogre, le Loup, la Petite Fille et le Gâteau*, P. Corentin, l'Ecole des loisirs.

Type de randonnée : par remplacement (a remplacé par b, remplacé par c, remplacé par d).

Dispositif : lecture magistrale en classe entière au coin regroupement.

Rapide résumé : un ogre revient de la chasse avec un loup, une petite fille et un gâteau. Il doit traverser un point d'eau pour retrouver son château. Problème : il ne peut transporter qu'une personne à la fois, et faire les bons choix, pour ne pas que son repas soit englouti par une de ses proies.

Format de l'album : italien, avec double page où sont représentées chaque rive, et des demi-pages qui mettent en exergue les aller retour de l'ogre.

Analyse des résultats : ce conte de randonnée est dit par remplacement. En effet, l'ogre fait des allers retours à bord de son bateau pour rejoindre son château,

emmenant à chaque fois un personnage de l'histoire. Dans cet album, il y a également peu d'informations sur les personnages. Ils sont au nombre de quatre et sont annoncés dans le titre. Il en va de même pour les lieux, il n'y en a qu'un, les rives du château de l'ogre. Pour ce conte, les élèves ont bien adhéré à l'histoire. Le ton humoristique est annoncé d'entrée de jeu par le texte p1 « C'est encore l'histoire d'un ogre, mais celle-là, elle est rigolote. » Le début ressemble à la formule traditionnelle des contes comme *Une histoire sombre, très sombre*. Comme dit précédemment, la formulette permet au public de déconnecter de la réalité pour se plonger dans le merveilleux. Lors de la première lecture, les élèves étaient captivés par l'histoire, car elle fait écho à d'autres lectures (mise en réseau de l'archétype du loup, et de l'ogre). Mais aussi grâce à sa mise en page peu habituelle. Les élèves avaient hâte que je tourne la demie page pour connaître la suite. Les petites touches d'humour parsemées par l'auteur aident les enfants à entrer dans son univers. Les paroles des personnages qui crient « maman » comme le feraient les élèves en cas de danger (les demies pages sont comptées comme des pages donc p8, p11, p16, p21) ainsi que les moqueries de la petite fille p14 où encore quand les personnages tirent la langue (ce qu'on interdit aux élèves). Le narrateur intervient encore page 18 pour présenter ses personnages, les nommer et on trouve encore une pointe d'humour car le gâteau n'a pas de nom et cela n'a pas d'importance car il va être mangé par la petite fille. C'est à ce moment précis que j'ai choisi d'interrompre ma première lecture pour demander aux élèves ce qui allait se passer ensuite. Evidemment les élèves répondent que Jeannine va manger le gâteau. A cette question, je n'ai pas eu besoin d'interroger mes petits parleurs, la réponse étant donnée dans l'histoire. Mais la suite de l'histoire ne correspond pas aux réponses des élèves. L'auteur joue avec son lecteur dans cette histoire, ce qui fait tout l'intérêt de ce conte de randonnée. En ce qui concerne la chute, cela n'a pas réellement surpris les élèves car ils ont remarqué la présence de l'hippopotame qui suivait la barque la gueule grande ouverte, mais aussi la présence et la multiplication des crocodiles dans la rivière. La scène finale quand l'ogre se fait manger par l'hippopotame et qu'il crie à son tour « Maman ! » a beaucoup fait rire les enfants. Même si la morale n'est pas dite explicitement par les élèves, les PS ont su me dire « c'est bien fait pour lui » comme l'a dit C. E. m'a dit « il se fait manger » sur un ton enjoué. Pour les MS, B. a dit la même chose que E. des PS, alors que E. des MS a

dit : « c'est lui qui se fait manger alors qu'il voulait manger les autres ». En ce qui les GS, les élèves avaient repérés des indices dans l'album. En effet, ils avaient remarqués la présence de l'hippopotame en arrière plan ainsi que les deux crocodiles « prêts à attaquer » d'après H. Lors du dernier voyage de l'ogre en présence du gâteau dans sa barque, les GS avaient devinés la fin car ils ont observés les illustrations et ont remarqué la présence de plusieurs crocodiles avec la gueule ouverte « pour les manger ». J'ai alors interrompu le récit à ce moment afin de questionner mes GS. Mes cinq élèves me répondent à l'unanimité que les crocodiles vont faire chavirer la barque et manger l'ogre et le gâteau. Une fois mon récit terminé, les GS étaient satisfaits d'avoir trouvé la chute de l'histoire, même si C. a tenu à souligner que le gâteau était sur la rive et non dans l'eau avec l'ogre.

En ce qui concerne la fin ouverte, cela a donné lieu à beaucoup de langage. J'ai donc demandé aux élèves ce qui allait arriver pour chaque personnage. Les PS, comme les MS ont dit que le loup allait manger le gâteau. Quelques élèves de MS se sont souvenus que le loup n'aimait pas les gâteaux car il voulait manger Jeannine. En revanche, les GS ont tout de suite réagi et ont dit que le loup n'aimait pas les gâteaux. Les trois sections de maternelle étaient d'accord en ce qui concerne l'avenir du loup et du gâteau. Selon eux, les deux personnages allaient vivre dans le château de l'ogre car ils voyaient le château en arrière plan, ainsi que les deux protagonistes courir dans cette direction. Quand j'ai demandé ce que la petite fille allait devenir, très peu de réponses sont apparues. J'ai alors demandé pourquoi ils ne pouvaient pas répondre. Seuls les GS ont su me dire qu'ils ne savaient pas ce qu'elle allait faire, ni où elle allait car « il n'y a plus de barque pour traverser et rejoindre le château » et A d'ajouter « et puis si elle traverse en nageant, elle se fera dévorer par l'hippopotame ». Avant que je ne tourne la dernière demie page qui révèle le sort de l'ogre, C. des GS ainsi que quelques PS ont remarqué des bulles dans l'eau. J'ai alors interrogé E. et C. pour leur demandé ce que ces bulles étaient. Selon E. les bulles étaient l'ogre qui « pète dans l'eau » et C. qui pense que c'est l'ogre qui coule. Puis elle m'explique avec ses mots, qu'un objet fait des bulles lorsqu'on le plonge dans l'eau (cette élève a fait un lien avec les sciences, lorsque l'on a plongé dans l'eau une bouteille fermée, puis qu'on a ouvert dans l'eau afin de vérifier si la bouteille contenait de l'air). Les GS ont formulé la même hypothèse car ils avaient

réalisé une séquence sur flotte-coule avec ma collègue. Lors du dénouement sur le sort de l'ogre, les élèves étaient amusés de voir les animaux se moquer de l'ogre, et soulignent qu'un crocodile porte le chapeau de l'ogre.

Après la troisième lecture, j'ai demandé aux élèves de jouer l'histoire. Chaque élève sujet tenait un rôle, plus les autres élèves pour compléter les personnages. D'abord je lisais l'histoire, et les élèves mimaient la scène. Nous avons répété cet exercice deux fois, en changeant les élèves pour les rôles. La troisième fois, les élèves rejouaient l'histoire sans l'aide de ma lecture, c'était un autre élève (j'ai davantage favorisé les PS et les petits parleurs) pour raconter l'histoire et faire jouer les personnages. Cet exercice est très concluant à différents points de vue.

D'abord, les élèves ont retenu rapidement la trame narrative grâce aux nombreuses répétitions.

Puis les élèves ont pris beaucoup de plaisir à rejouer l'histoire. Ils étaient acteurs ce qui facilite encore plus la compréhension du texte, et la mémorisation. Cela introduit aussi la notion de motivation intrinsèque<sup>73</sup>. Selon Richard DECI, la motivation intrinsèque est « une action conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe ». En d'autres termes, la motivation intrinsèque est une motivation qui émane de l'enfant lui-même car la tâche demandée l'intéresse réellement. En effet, la lecture magistrale se transforme en pièce de théâtre où ce sont les enfants qui deviennent acteurs et metteurs en scène. L'organisation de l'espace émane d'eux, ainsi que la restitution de l'histoire<sup>74</sup>.

Lors des expériences menées en classe, chaque élève « sujet » de mes recherches était interrogé, que ce soit spontanément ou par désignation de ma part.

Pour aller plus loin dans mon observation, au vu des résultats très concluants pour les randonnées par accumulation, j'ai réalisé une expérience à partir de *Quel radis, dis donc !*<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Théorie de Richard DECI présentée en 1975.

<sup>74</sup> Voir annexe 2)

<sup>75</sup> GAY-PARA P., PRIGENT A., ÉD. *Quel radis dis donc! Une histoire*. Paris : Didier jeunesse, 2003. 10 p.(À petits petons). ISBN : 9782278300747 2278300741.

J'ai tout d'abord lu l'histoire en groupe classe, lecture magistrale. L'histoire est lue deux fois de suite pour une bonne imprégnation de la part des élèves. Puis j'interroge mes élèves sur les personnages et sur l'action. Ensuite, je demande un rapide résumé de l'histoire, d'abord à une PS qui énumère les personnages mais dans le désordre. Puis à une MS qui énumère les personnages dans l'ordre et parvient à dire la phrase répétitive de l'histoire « ils tirent ils tirent ». Pour ce qui concerne les GS, ils sont capables de raconter toute l'histoire après seulement deux lectures et avec les éléments essentiels. D'abord un papi et une mamie qui plantent une graine de radis, puis le radis « grandit grandit grandit » (des gestes qui montrent la croissance de la graine sont associés aux paroles pour chaque GS), puis le papi souhaite récolter le radis mais il n'y arrive pas. Il appelle alors la mamie, qui appelle la petite fille, qui appelle le chat, qui appelle la souris et le radis est arraché. Ce conte est en aller-retour. Les personnages ont atteint leur but : arracher le radis géant, mais le radis tombe sur le papi, qui tombe sur la mamie, qui tombe sur la petite fille, qui tombe sur le chat, qui tombe sur la souris. Ce retour fait beaucoup rire les élèves car ils ne s'attendaient pas à une telle fin. En effet, lors des lectures précédentes des contes de randonnées par accumulation, une fois le but de la quête atteint, c'est la fin de l'histoire (cf *le Bonnet Rouge*), or ce n'est pas le cas dans ce conte russe. Puis l'effet « domino » crée une situation comique pour les enfants. Les personnages tombent un à un jusqu'à la petite souris, qui pour éviter la chute des autres personnages, s'enfuit dans son trou de souris en faisant « coui coui coui ». Cette phrase est vite retenue par les élèves. Lors de la deuxième lecture, quand j'arrive à ce passage de l'histoire les élèves disent en même temps que moi les mots de la souris. Enfin ce conte conclut par « l'histoire est finie » sur la dernière page. Cela renvoie aux travaux d'Edith MONTELLE dans *Paroles Conteuses*<sup>76</sup>. Il s'agit d'une formule de fermeture, un retour à la réalité pour les élèves qui quittent le monde du merveilleux du conte. Toujours d'après ses travaux cités plus haut<sup>77</sup>, le rôle du rire dans le conte est important. Pour cet album, le radis qui tombe sur tous les apprentis jardiniers, permet aux élèves d'être unis, le rire « soude le groupe », et il permet aussi de « ramener le groupe sur terre » soit à la réalité, au présent donc en classe.

---

<sup>76</sup> Voir note 37.

<sup>77</sup> Voir note 37.

Ce que la formulette de fin accentue, « l'histoire est finie », les élèves sont sortis du conte.

J'ai mené un travail approfondi sur ce conte car il a vraiment captivé les élèves. J'ai proposé plusieurs activités aux élèves correspondant au domaine 1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions des nouveaux programmes de 2015. Je visais les compétences « écouter de l'écrit et comprendre » (ML8) « commencer à écrire seul » (ML12b). Pour vérifier la compréhension du texte, je posais des questions sur les personnages, qui sont-ils, que font-ils, leur ordre d'apparition dans l'histoire. Puis sur les lieux, où l'histoire se déroule-t-elle, quand (saison ?), et je demandais aux élèves de trouver des indices dans le texte ou les images afin de justifier leur choix. Un travail sur les images séquentielles était proposé afin de vérifier la structuration de la trame narrative. Cet exercice a été très bien réussi par tous les élèves, même les élèves les plus en difficulté grâce à la structure répétitive de l'aller-retour. Puis après avoir demandé un rapide résumé de l'histoire à deux trois élèves (les petits parleurs), j'ai décidé de faire jouer l'histoire. Un élève faisait le radis et racontait donc le début de l'histoire. Puis je choisissais le papi qui racontait ce que le papi faisait dans l'histoire. Et ainsi de suite jusqu'à la souris<sup>78</sup>. Le fait de faire jouer l'histoire a beaucoup intéressé les élèves, ils n'étaient plus de simples spectateurs, ils devenaient acteurs et mêmes lecteurs puisqu'ils racontaient l'histoire presque au mot près. Ils se sont approprié l'histoire. Cette dernière est importante car elle permet de vérifier la compréhension du conte, mais aussi la mémorisation, qui est la notion clé des contes de randonnée comme le précise Jean Claude DENIZOT. Ainsi, le choix de ma part des élèves acteurs n'était pas anodin. J'ai choisi les élèves qui semblaient le s moins réceptifs à l'histoire, qui participaient les moins volontairement à mes sollicitations orales concernant les moments clés de la trame narrative. Cet exercice joue aussi sur la motivation intrinsèque des élèves car ils deviennent acteurs, et les études en sociologie montrent que les élèves sont davantage en situation de réussite lorsque la motivation émane d'eux-mêmes.

La compréhension étant validée par mes expérimentations citées ci-dessus, je suis donc passée à la partie « écrit » des programmes. Pour cela, j'ai travaillé le « nom » des personnages. En effet, ces derniers ne sont pas nommés. Ce sont des mots que

---

<sup>78</sup>Voir annexe 2)

les élèves croisent dans leur vie quotidienne comme « mamie » « papi » « petite fille » « chat » « souris » « radis ». En ce sens, l'entrée dans l'écrit me paraissait plus facile. A l'aide de référents (à savoir l'image du personnage avec son nom écrit en capitale d'imprimerie,) j'affichais au tableau le référent correspondant à chaque apparition d'un personnage. Ce travail a permis de faciliter l'assimilation de la trame narrative mais aussi de mémoriser les mots, l'écrit du conte. Quand j'ai donné en activité sur fiche un travail d'association d'image à un mot, donc les personnages du conte, j'ai oublié les référents sur le bureau. Lorsque je suis revenue à l'atelier avec les référents, les élèves avaient déjà commencé à associer correctement le nom des personnages avec leur portrait<sup>79</sup>. J'ai décidé de les laisser faire sans donner les référents. La plupart des élèves avaient correctement associé les personnages à leur nom. Pour les autres, les erreurs concernaient l'inversion des mots « chat » et « souris ». J'ai demandé aux élèves pourquoi avoir mis ce mot associé à ce personnage, M. (l'élève le plus en difficulté dans la classe de MS) m'a répondu qu'elle ne savait pas lire, et donc qu'elle ne savait pas où le mot devait se placer. J'ai donc questionné l'élève en question sur les autres associations qui étaient justes. L'élève m'a répondu qu'elle a fait en fonction de la longueur des mots pour « la petite fille » et qu'elle a reconnu les autres mots, les utilisant régulièrement, et aussi qu'elle avait reconnu le mot « radis » car je le montrais à chaque fois dans le titre quand je lisais l'album.

Pour les GS, j'ai proposé le même travail mais avec une présentation différente. Il s'agissait de relier les images des personnages à leur nom. Cet exercice est plus complexe car les élèves n'avaient pas la possibilité de manipuler les mots, à la différence de l'exercice des dominos. J'ai déposé les référents sur la table afin que mes élèves disposent d'une aide pour réaliser leur travail. Sur mes cinq GS, quatre ont réalisé l'exercice sans difficulté manifeste, grâce aux référents mis à leur disposition. L'autre élève avait des difficultés pour la reconnaissance globale des mots. Je lui ai alors demandé par quelle lettre le mot commençait, puis la lettre suivante. Enfin je demandais quel son ces deux lettres donnaient (dans cette école, les élèves ont environ une heure de phonologie par jour, avec une accentuation sur la reconnaissance des syllabes pour les GS). De reprendre de la sorte avec cet

---

<sup>79</sup> Voir annexe 2)

élève a suffi pour « débloquer » la situation, il a terminé son travail seul et il a réussi. Ayant des GS très performants et manifestant beaucoup d'intérêt pour l'écrit, j'ai décidé de relancer l'activité mais sous forme de dictée muette<sup>80</sup>. Les élèves disposaient d'ardoise aimantée chacun, des images des personnages, et de lettres mobiles. Ils devaient écrire le nom des personnages sans les référents. Les élèves ont dans l'ensemble réussi l'exercice, à part deux élèves qui ont omis le -s de « souris » et « radis ». Les trois autres GS m'ont alors expliqué qu'ils avaient retenu qu'il y avait un -s à la fin de ces deux mots.

*Quel radis, dis donc !* est un conte qui facilite la compréhension mais aussi l'entrée dans l'écrit des élèves qui prennent plaisir à manipuler les mots de l'histoire étant un lexique très proche leur quotidien.

J'ai repris ce conte plusieurs semaines plus tard, sans en avoir parlé depuis la dernière séance consacrée à ce dernier. J'ai relu l'histoire une seule fois, laissant les élèves réciter la formulette. Puis les élèves m'ont demandé s'ils pouvaient « faire comme la dernière fois » et donc de jouer l'histoire. Cela m'a montré que les élèves prenaient du plaisir, mais également que l'ancrage de la mémorisation avait opéré. Le résultat est très concluant. Les enfants ont bien retenu chaque étape de la trame narrative, rejouant l'histoire sans erreur, et avec beaucoup de plaisir, même en théâtralisant pour certains. Cette expérience montre que les élèves se sont approprié l'histoire.

Lors des jeux mis à disposition des élèves à l'accueil, certains élèves (ceux qui sont entrés dans l'écrit) prennent les lettres mobiles et « s'amuse » à écrire les mots des différents contes de randonnées lus en classe. Un camarade qui observe un autre écrire, lit le mot, et des sourires de satisfaction se dessinent alors sur les visages, ainsi que sur le mien.

---

<sup>80</sup> Il s'agit de donner les référents (image + mot) et les élèves recopient les mots. Après plusieurs répétitions donc séances, l'enseignant donne uniquement les images et les élèves écrivent le mot phonétiquement.

## Conclusion :

Suite à ces différentes observations, je peux dégager plusieurs conclusions :

Première conclusion : les élèves sont attentifs à la lecture de conte de randonnée grâce à l'accumulation des personnages et des actions.

Deuxième conclusion : les élèves retiennent la trame narrative grâce à la structure narrative des contes de randonnée.

Troisième conclusion : les élèves ne sont plus que des lecteurs passifs mais deviennent actifs voire acteurs en rejouant la propre histoire.

Quatrième conclusion : l'autonomie des élèves dans l'entrée dans la lecture car en jouant le conte, ils se l'approprient et donc ils connaissent l'histoire pour ainsi dire par cœur. Une fois les études approfondies des différents albums, je les avais laissés « en libre service » dans le coin bibliothèque. J'ai pu observer lors de l'accueil que les élèves prenaient alors les contes et s'amusaient à rejouer l'histoire, lisaient l'histoire au mot près comme pour *Roule Galette* ou écrivaient les mots du récit.

Le rôle et les richesses des contes de randonnée sont importants à chaque section de maternelle. En PS, ces contes à structure répétitive permettent l'entrée dans la compréhension de la narration et développe le langage. En MS, ces deux compétences sont approfondies et sont enrichies par de la grammaire implicite et la topologie, comme avec *Une Histoire sombre, très sombre*. Et enfin, l'implicite peut être compris par les GS à l'aide des images mais aussi du texte (l'exemple du chat dans *Une Histoire sombre, très sombre*) ainsi que le développement de l'autonomie dans la lecture.

Même si les maternelles sont un public très demandeur d'histoire, j'ai pu observer que les contes de randonnée avaient contribué à leur intérêt pour la littérature de jeunesse, et ont contribué à développer la curiosité par rapport à l'écrit.

Pour aller plus loin, j'ai eu l'occasion, grâce à la formation du Master, d'aller en classe de CP située dans une école classée REP afin de participer à un projet en arts visuels autour d'albums en randonnée. En effet, la maitresse de ces élèves a choisi d'inscrire sa classe à un concours d'albums organisé par la mairie d'Orléans.

Comme ces élèves ne sont pas encore à l'aise face à la lecture, Madame LOYEZ-GALLEGOS a décidé de partir de contes de randonnée (*La Moufle* et une *Drôle de maison*). Selon elle, ces contes facilitent la compréhension car l'entrée y est facile (peu de personnages, beaucoup de répétitions). Ces contes stimulent l'imaginaire des élèves. Ainsi, la rédaction d'une histoire avec une structure par accumulation est plus facile pour ce public en difficulté. En effet, lorsque nous sommes venus en classe présenter le projet en arts visuels en lien avec la création d'albums, nous avons demandé aux élèves de quelle histoire il s'agissait. Sans avoir relu l'histoire au préalable, les élèves nous ont raconté l'histoire par accumulation qu'ils ont créée. Il s'agit d'un guépard qui parcourt la savane et mange les animaux qu'il rencontre, jusqu'à un animal, la suite étant encore à définir par l'ensemble de la classe. Cette illustration pratique permet de vérifier mes hypothèses et valident mes observations.

La lecture de contes de randonnée ne se cantonne pas qu'au cycle 1 et permet de travailler différentes compétences transférables dans les autres cycles. Que la magie continue...

## Bibliographie :

ALAMICHEL D. *Albums, mode d'emploi cycles 1, 2 et 3.* [Champigny] : CRDP de l'Académie de Créteil, 2009. ISBN : 9782869182141 2869182147.

BAULU-MACWILLIE M., LE BLANC B. *Découvrir la langue par la magie des contes.* Montréal : Chenelière éducation, 2006. ISBN : 2765012695 9782765012696.

BETTELHEIM B., CARLIER T. *Psychanalyse des contes de fées.* Paris : R. Laffont, 1976. ISBN : 9782221100219 2221100212 2221001478 9782221001479 2221088417 9782221088418.

BROWN R. *Une histoire sombre, très sombre.* ISBN : 9782070561353 2070561356.

CAPUTO N., BELVÈS P. *Roule galette.* Paris : Père Castor-Flammarion, 2013. ISBN : 9782081301139 208130113X.

CORENTIN P. , *le loup, la petite fille et le gâteau.* Paris : L` Ecole des Loisirs, 1995. 14 p. ISBN : 2211031846 2211031846.

CORENTIN P. *Plouf !.* Paris : L'école des loisirs, 2003. ISBN : 2211069835 9782211069830.

DENIZOT J.-C. *Structures de contes et pédagogie.* Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995. ISBN : 2866212010 9782866212018.

ELUARD P., LOUCHARD A., ÉD. « Dans Paris il y a ». *Éluard, Paul: Les sentiers et les routes de la poésie.* 2001.

FRONSACQ A. *Le petit bonhomme de pain d'épice.* Paris : Flammarion-Père Castor, 1999. ISBN : 2081602717 9782081602717.

GAY-PARA P., PRIGENT A., ÉD. *Quel radis dis donc! Une histoire.* Paris : Didier jeunesse, 2003. 10 p.(À petits petons). ISBN : 9782278300747 2278300741.

GIRAUD R., FRANQUIN G. *La moufle.* [Paris] : Flammarion, 2000. ISBN : 2081602768 9782081602762.

GUÉRETTE C., ROBERGE BLANCHET S. *Vivre le conte dans sa classe: pistes de découverte et exploitations pédagogiques*. Montréal : Hurtubise HMH, 2003. ISBN : 2894286198 9782894286197.

HOLZWARTH W., ERLBRUCH W. *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*. Toulouse : Milan, 1993. ISBN : 2867268664 9782867268663.

JOLIBERT J., SRAÏKI C., BLANCHARD M., COUÉ I., CRÉPON C. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes cycles 2 et 3*. [Paris] : Hachette Education, 2006. ISBN : 2011708729 9782011708724.

JUNGE N., JANDL E. *Le cinquième*. Paris : L'école des Loisirs, 1998. ISBN : 2211056091 9782211056090.

VAN DER LINDEN S. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble, 2006. 166 p. ISBN : 291374138X 9782913741386.

LOISEAU S. *Les pouvoirs du conte*. 1re éd. Paris : Presses universitaires de France, 1992. 172 p.(L'Éducateur). ISBN : 2130437540.

LOUP H. *Le jeu de la répétition dans les contes, ou, comment dire et redire sans se répéter*. Aix-en-Provence : Edisud, 2000. 191 p.(Collection L'espace du conte). ISBN : 2744901857.

MARTIN S. *Les contes à l'école: Le(s) petit(s) Chaperon(s) rouge(s)*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1997. ISBN : 2735213080 9782735213085.

METTOUDI C. *Comment enseigner en maternelle la maîtrise de la langue*. Paris : Hachette Education, 2008. ISBN : 9782011710918 201171091X.

MONTELLE E., SCHWEIZERISCHER VEREIN FÜR SCHULE UND FORTBILDUNG. *Paroles conteuses: approche théorique de la randonnée*. Hölstein (Bennwilerstrasse 6) : Editions de la SSPP, Société suisse de perfectionnement pédagogique, 1996. ISBN : 3908236274 9783908236276.

POCHARD M. *Écrire des contes*. Paris : Eyrolles, 2012. ISBN : 9782212553673 2212553676.

POPET A., PICOT F. *Développer et structurer le langage à la maternelle: PS, MS, GS*. Paris : Retz, 2008. ISBN : 9782725627588 2725627583.

TAUVERON C. *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM2*. Paris : Hatier, 2002. ISBN : 2218736314 9782218736315.

VILLIOT B., GUILLOPPÉ A. *La moufle*. Saint-Pierre-des-Corps : l'Élan vert, 2012. ISBN : 9782844552402 2844552404.

WENINGER B., ROWE J. A., ELSCHNER G. *Le bonnet rouge*. Gossau Zurich; [Saint-Germain-en-Laye] : Éd. Nord-Sud, 2000. ISBN : 3314212585 9783314212581.

WOOD A., WOOD D. *La maison à dormir debout*. Namur (Belgique) : Mijade, 2000. ISBN : 2871422249 9782871422242.

*Guide pour enseigner le conte à l'école cycles 1, 2 et 3*. Paris : Retz, 2008. ISBN : 9782725626451 2725626455 2725626714 9782725626710.

*Sauve qui peut! : contes à vous glacer le sang*. Malakoff (92) : D'une Parole à l'Autre, 2015. ISBN : 1296-0144.

## Annexes :

### 1) Tapuscrits des contes utilisés lors de la méthodologie.

CAPUTO N., BELVÈS P. *Roule galette*. Paris : Père Castor-Flammarion, 2013.  
ISBN : 9782081301139 208130113X.

Dans une petite maison, tout près de la forêt, vivaient un vieux et une vieille. Un jour, le vieux dit à la vieille :

- J'aimerais bien manger une galette...
- Je pourrais t'en faire une, répond la vieille, si seulement j'avais de la farine.
- On va bien en trouver un peu, dit le vieux : monte au grenier, balaie le plancher, tu trouveras sûrement des grains de blé.
- C'est une idée, dit la vieille, qui monte au grenier, balaie le plancher et ramasse les grains de blé.

Avec les grains de blé elle fait de la farine ; avec la farine elle fait une galette et puis elle met la galette à cuire au four. Et voilà la galette cuite. « Elle est trop chaude ! crie le vieux. Il faut la mettre à refroidir ! » Et la vieille pose la galette sur la fenêtre. Au bout d'un moment la galette commence à s'ennuyer. Tout doucement elle se laisse glisser du rebord de la fenêtre, tombe dans le jardin et continue son chemin. Elle roule, elle roule toujours plus loin... Et voilà qu'elle rencontre un lapin.

- Galette, galette, je vais te manger, crie le lapin.
- Non, dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson.

Et le lapin dresse ses longues oreilles. Je suis la galette, la galette, Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir ! Attrape-moi si tu peux ! Et elle se sauve si vite si vite qu'elle disparaît dans la forêt. Elle roule, elle roule sur le sentier, et voilà qu'elle rencontre le loup gris.

- Galette, galette, je vais te manger dit le loup.

- Non, non, dit la galette ; écoute ma petite chanson. Je suis la galette, la galette, Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, Mais j'ai mieux aimé courir ! Attrape-moi si tu peux ! Et elle se sauve si vite, si vite que le loup ne peut la rattraper. Elle court, elle court dans la forêt et voilà qu'elle rencontre un gros ours.

- Galette, galette, je vais te manger grogne l'ours de sa grosse voix.

- Non, non, dit la galette ; écoute plutôt ma chanson ! Je suis la galette, la galette, Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, Mais j'ai mieux aimé courir ! Attrape-moi si tu peux ! Et elle se sauve si vite, si vite que l'ours ne peut la retenir. Elle roule, elle roule encore plus loin et voilà qu'elle rencontre le renard.

- Bonjour, galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde ! La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

- Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?

Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et de sa petite voix elle commence : Je suis la galette, la galette, Je suis faite avec le... Mais, HAM !... le renard l'avait mangée...

BROWN R. *Une histoire sombre, très sombre*. ISBN : 9782070561353 2070561356.

Il était une fois, un pays sombre, très sombre.

Dans ce pays, il y avait un bois sombre, très sombre.

Dans ce bois, il y avait un château sombre, très sombre.

Devant ce château, il y avait une porte sombre, très sombre.

Derrière cette porte, il y avait une salle sombre, très sombre.

Dans cette salle, il y avait un escalier sombre, très sombre.

En haut de cet escalier, il y avait un couloir sombre, très sombre.

Dans ce couloir, il y avait un rideau sombre, très sombre.

Derrière ce rideau sombre, il y avait une chambre sombre, très sombre.

Dans cette chambre, il y avait une armoire sombre, très sombre.

Dans cette armoire, il y avait un coin sombre, très sombre.

Dans ce coin, il y avait une boîte sombre, très sombre.

Et dans cette boîte, il y avait... une souris.

CORENTIN P. , *le loup. la petite fille et le gâteau*. Paris : L` Ecole des Loisirs, 1995. 14 p. ISBN : 2211031846 2211031846.

C'est encore l'histoire d'un ogre, mais celle-là, elle est rigolote. C'est donc un ogre, un gros plein de soupe, qui revient de la chasse. Il en ramène un loup, une petite fille et un gâteau.

Il est bien embêté, l'ogre. Le château là-bas, de l'autre côté, c'est chez lui, mais pour traverser il n'a qu'un tout petit bateau : il ne peut prendre qu'un passager à la fois.

Alors il fait d'abord traverser la petite fille. Pour que le loup ne la mange pas. Puis, vite, vite, il revient chercher le loup avant qu'il ne mange le gâteau.

Mais le loup n'a pas mangé le gâteau. Il déteste ça, les gâteaux. Pouah ! Il préfère les petites filles. Ça c'est bon, la petite fille. C'est tendre, c'est sucré. Miam-miam !

Mais, aux cris de la pauvre enfant, l'ogre a compris les intentions du loup. « La petite fille, c'est pour moi ! » rugit-il. « C'est moi qui vais la manger. Allez hop ! Demi-tour ! Non mais, quel goinfre celui-là ! »

L'ogre débarque le goinfre et embarque le gâteau. La petite fille, elle adore ça, les gâteaux. Surtout les gros pleins de crème.

Mais, aux cris du gros plein de crème, l'ogre a compris les intentions de la petite fille. « C'est mon gâteau, c'est mon dessert ! C'est moi qui le mangerai ! » rugit-il en faisant une nouvelle fois demi-tour. « Non mais, quelle bande de goinfres ! »

L'ogre reprend le loup qui – cette fois-ci, ça y est ! – va pouvoir enfin se régaler. Eh non ! Le loup ne se réglera pas. L'ogre est reparti avec Jeannine\*. Il est malin, l'ogre. \* Jeannine, c'est le nom de la petite fille. Le loup, c'est Dédé. Le gâteau, on ne sait pas mais qu'importe, Jeannine va le manger.\*

Eh non ! Jeannine ne va pas le manger. L'ogre est reparti avec lui. Il est malin, l'ogre. Et hop ! L'ogre débarque le gâteau et repart. C'est gagné ! Il ne reste plus qu'à ramener Jeannine...

Mais que se passe-t-il ? Oh ! là là ! Le pauvre ogre... Ouille, ouille, ouille ! Ça c'est bête alors !

GAY-PARA P., PRIGENT A., ÉD. *Quel radis dis donc! Une histoire*. Paris : Didier jeunesse, 2003. 10 p.(À petits petons). ISBN : 9782278300747 2278300741.

Un papi et une mamie ont un jardin si petit qu'ils n'ont pu y planter qu'une seule graine de radis. Le radis grandit, grandit, grandit, si bien qu'un jour ses feuilles dépassent la cheminée et empêchent le soleil de passer.

- « Il faut l'arracher ! », dit le papi.

Il attrape le radis, il tire, il tire, il tire, il peut toujours tirer, le radis reste bien accroché !

Le papi appelle la mamie. La mamie tire le papi, le papi tire le radis, ils tirent, ils tirent, ils tirent, ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché !

La mamie appelle sa petite-fille. La petite fille tire la mamie, la mamie tire le papi, le papi tire le radis, ils tirent, ils tirent, ils tirent, ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché !

La petite fille appelle le chat. Le chat tire la petite fille, la petite fille tire la mamie, la mamie tire le papi, le papi tire le radis, ils tirent, ils tirent, ils tirent, ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché !

Le chat appelle la souris. La souris tire le chat, le chat tire la petite fille, la petite fille tire la mamie, la mamie tire le papi, le papi tire le radis, ils tirent, ils tirent, ils tirent, et voici le radis arraché !

Le radis tombe sur le papi, le papi tombe sur la mamie, la mamie tombe sur la petite fille, la petite fille tombe sur le chat, et tous tombent sur la souris qui va dans son trou en criant coui, coui, coui !

Et l'histoire est finie.

## 2) Grilles d'analyse utilisées lors des observations.

| E en PS  | Titre de l'album: <i>Roule galette</i>   | Toujours | Parfois | En cours d'acquisition |
|--|--|----------|---------|------------------------|
| Ecouter de l'écrit et comprendre                   | Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée                                      | X        |         |                        |
|  | Etre concentré tout au long de l'histoire  | X        |         |                        |
|  | Réagir à l'histoire racontée   |          | X       |                        |
|  |  |          |         |                        |
| Pratiquer quelques activités des arts du spectacle | Prendre plaisir à s'investir personnellement dans le déroulement de l'histoire     |          | X       |                        |
|  | Jouer un rôle et le vivre activement   |          | X       |                        |
|  | Réagir de façon pertinente et émotive aux différentes situations du jeu dramatique | X        |         |                        |
|  | Désirer rejouer l'histoire   |          | X       |                        |
|  | Etre capable de rejouer un rôle de façon autonome                                  |          |         | X                      |
|  |  |          |         |                        |
| Echanger et réfléchir avec les autres              | Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignante                  | X        |         |                        |
|  | Dialoguer avec l'enseignante sur ce qui se passe dans l'histoire                   |          | X       |                        |
|  | Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser                             |          | X       |                        |

|                         |  |   |   |   |
|-------------------------|--|---|---|---|
|                         | des questions  |   |   |   |
|                         | Etre capable de faire un résumé de l'histoire  |   |   | X |
|                         |  |   |   |   |
| Comprendre et apprendre | Prendre plaisir à chanter la ritournelle de l'histoire avec la maitresse                                     | X |   |   |
|                         | mémoriser la ritournelle   | X |   |   |
|                         | Chanter la ritournelle au signal de l'enseignante  |   | X |   |
|                         | Chanter la ritournelle au bon moment dans l'histoire (sans signal, grâce à la prise d'indices dans le récit) |   |   | X |

| m en MS                          | Titre de l'album: <i>Une histoire sombre, très sombre</i>                      | Toujours | Parfois | En cours d'acquisition |
|----------------------------------|--|----------|---------|------------------------|
| Ecouter de l'écrit et comprendre | Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée                                  | X        |         |                        |
|                                  | Etre concentré tout au long de l'histoire                                      |          | X       |                        |
|                                  | Réagir à l'histoire racontée   | X        |         |                        |
|                                  |  |          |         |                        |
| Pratiquer                        | Prendre plaisir à s'investir personnellement dans le déroulement de l'histoire | X        |         |                        |
|                                  | Jouer un rôle et le vivre activement   |          | X       |                        |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| quelques activités des arts du spectacle | Réagir de façon pertinente et émotive aux différentes situations du jeu dramatique                           |   | X |  |
|  | Désirer rejouer l'histoire   | X |   |  |
|  | Etre capable de rejouer un rôle de façon autonome  |   | X |  |
|  |  |   |   |  |
| Echanger et réfléchir avec les autres    | Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignante  |   | X |  |
|  | Dialoguer avec l'enseignante sur ce qui se passe dans l'histoire   | X |   |  |
|  | Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser des questions   | X |   |  |
|  | Etre capable de faire un résumé de l'histoire  | X |   |  |
|  |  |   |   |  |
| Comprendre et apprendre                  | Prendre plaisir à chanter la ritournelle de l'histoire avec la maitresse                                     |   | X |  |
|  | mémoriser la ritournelle   | X |   |  |
|  | Chanter la ritournelle au signal de l'enseignante  | X |   |  |
|  | Chanter la ritournelle au bon moment dans l'histoire (sans signal, grâce à la prise d'indices dans le récit) | X |   |  |

| C en GS  | Titre de l'album: <i>L'Ogre, le Loup, la Petite Fille et le Gâteau</i>             | Toujours | Parfois | En cours d'acquisition |
|--|--|----------|---------|------------------------|
| Ecouter de l'écrit et comprendre                   | Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée                                      | x        |         |                        |
|  | Etre concentré tout au long de l'histoire  | x        |         |                        |
|  | Réagir à l'histoire racontée   | x        |         |                        |
|  |  |          |         |                        |
| Pratiquer quelques activités des arts du spectacle | Prendre plaisir à s'investir personnellement dans le déroulement de l'histoire     | x        |         |                        |
|  | Jouer un rôle et le vivre activement   | x        |         |                        |
|  | Réagir de façon pertinente et émotive aux différentes situations du jeu dramatique | x        |         |                        |
|  | Désirer rejouer l'histoire   | x        |         |                        |
|  | Etre capable de rejouer un rôle de façon autonome                                  | x        |         |                        |
|  |  |          |         |                        |
| Echanger et réfléchir avec les autres              | Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignante                  | x        |         |                        |
|  | Dialoguer avec l'enseignante sur ce qui se passe dans l'histoire                   | x        |         |                        |
|  | Nommer ou identifier des   | x        |         |                        |

|                         |  |   |  |  |
|-------------------------|--|---|--|--|
|                         | éléments de l'histoire, poser des questions  |   |  |  |
|                         | Etre capable de faire un résumé de l'histoire  | x |  |  |
|                         |  |   |  |  |
| Comprendre et apprendre | Prendre plaisir à chanter la ritournelle de l'histoire avec la maitresse                                     | x |  |  |
|                         | mémoriser la ritournelle   | x |  |  |
|                         | Chanter la ritournelle au signal de l'enseignante  | x |  |  |
|                         | Chanter la ritournelle au bon moment dans l'histoire (sans signal, grâce à la prise d'indices dans le récit) | x |  |  |

| B en MS                          | Titre de l'album: <i>Quel radis, dis donc !</i>                                | Toujours | Parfois | En cours d'acquisition |
|----------------------------------|--|----------|---------|------------------------|
| Ecouter de l'écrit et comprendre | Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée                                  | X        |         |                        |
|                                  | Etre concentré tout au long de l'histoire                                      | X        |         |                        |
|                                  | Réagir à l'histoire racontée   |          | X       |                        |
|                                  |  |          |         |                        |
|                                  | Prendre plaisir à s'investir personnellement dans le déroulement de l'histoire | X        |         |                        |
|                                  | Jouer un rôle et le vivre  | X        |         |                        |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| Pratiquer quelques activités des arts du spectacle | activement   |   |   |  |
|  | Réagir de façon pertinente et émotive aux différentes situations du jeu dramatique                           |   | X |  |
|  | Désirer rejouer l'histoire   | X |   |  |
|  | Etre capable de rejouer un rôle de façon autonome  | X |   |  |
|  |  |   |   |  |
| Echanger et réfléchir avec les autres              | Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignante  |   | X |  |
|  | Dialoguer avec l'enseignante sur ce qui se passe dans l'histoire   | X |   |  |
|  | Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser des questions   | X |   |  |
|  | Etre capable de faire un résumé de l'histoire  | X |   |  |
|  |  |   |   |  |
| Comprendre et apprendre                            | Prendre plaisir à chanter la ritournelle de l'histoire avec la maitresse                                     | X |   |  |
|  | mémoriser la ritournelle   | X |   |  |
|  | Chanter la ritournelle au signal de l'enseignante  | X |   |  |
|  | Chanter la ritournelle au bon moment dans l'histoire (sans signal, grâce à la prise d'indices dans le récit) | X |   |  |

### 3) Productions d'élèves.



Productions des élèves observés de PS. La réalisation s'est déroulée en deux étapes.

- Pour le fond : feuille Canson en A3. Passer une route au rouleau avec de la peinture marron pour tracer le chemin de la galette. Le ciel est réalisé avec des éponges (action de tamponner). L'herbe est réalisée avec des langues de chat (action d'étaler). La maison est coloriée avec des galets (utilisation d'un pinceau fin, développement de la motricité fine).
- Pour les personnages : d'abord un élève raconte l'histoire. Puis découpage des personnages. Les élèves les place dans l'ordre chronologique de l'histoire. Enfin ils collent et colorient.

L'objectif de cette séance en arts visuels est de restituer l'histoire de *Roule Galette*. Il s'agit d'une forme de trace écrite afin de vérifier si les élèves ont compris et retenu l'histoire. La transversalité est donc mise en avant.

4) *Quel radis, dis donc !* jouée par les élèves de MS.



« le papi plante la graine de radis »



« la graine grandit, grandit, grandit »



« Il faut l'arracher ! dit le papi »



« il tire il tire il tire, il peut toujours tirer, le radis reste bien accroché. Le papi appelle la mamie. Ils tirent, ils tirent, ils tirent, ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché »



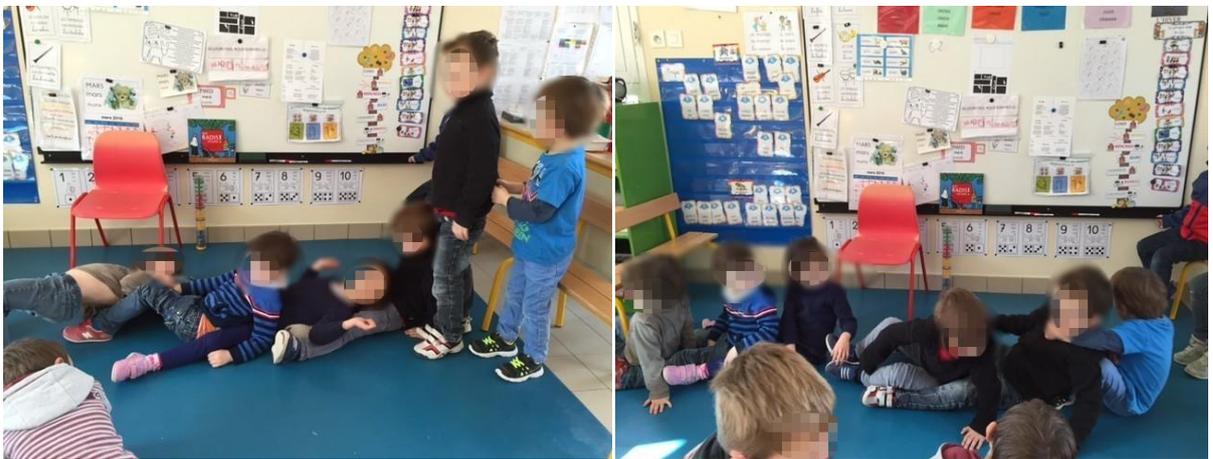
« la mamie appelle la petite fille. Ils tirent, ils tirent, ils tirent, ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché. La petite fille appelle le chat. Ils tirent, ils tirent, ils tirent, ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché »



« Le chat appelle la souris. La souris tire le chat, le chat tire la petite fille, la petite fille tire la mamie, la mamie tire le papi, le papi tire le radis, ils tirent, ils tirent, ils tirent, et voici le radis arraché ! »



« Le radis tombe sur le papi, le papi tombe sur la mamie, la mamie tombe sur la petite fille... »



« ... la petite fille tombe sur le chat, et tous tombent sur la souris, qui va dans son trou en criant coui, coui, coui ! Et l'histoire est finie. »

Les commentaires sous les photos sont les mots prononcés par les élèves. Chaque élève qui jouait un personnage disait « son texte ». On peut remarquer que les paroles sont assez fidèles au texte.

5) Images séquentielles *L'Ogre, le Loup, la Petite Fille et le Gâteau* :

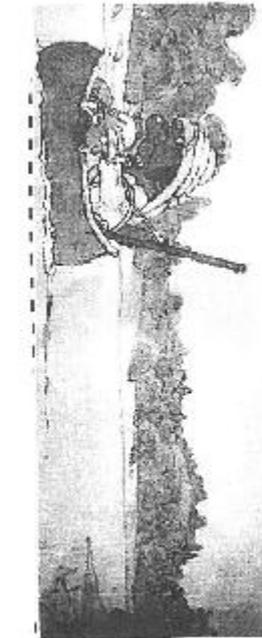
M P

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Compétence : se représenter la succession des événements décrits dans un texte.  
Consigne : remettre dans l'ordre les images du conte lu en classe.



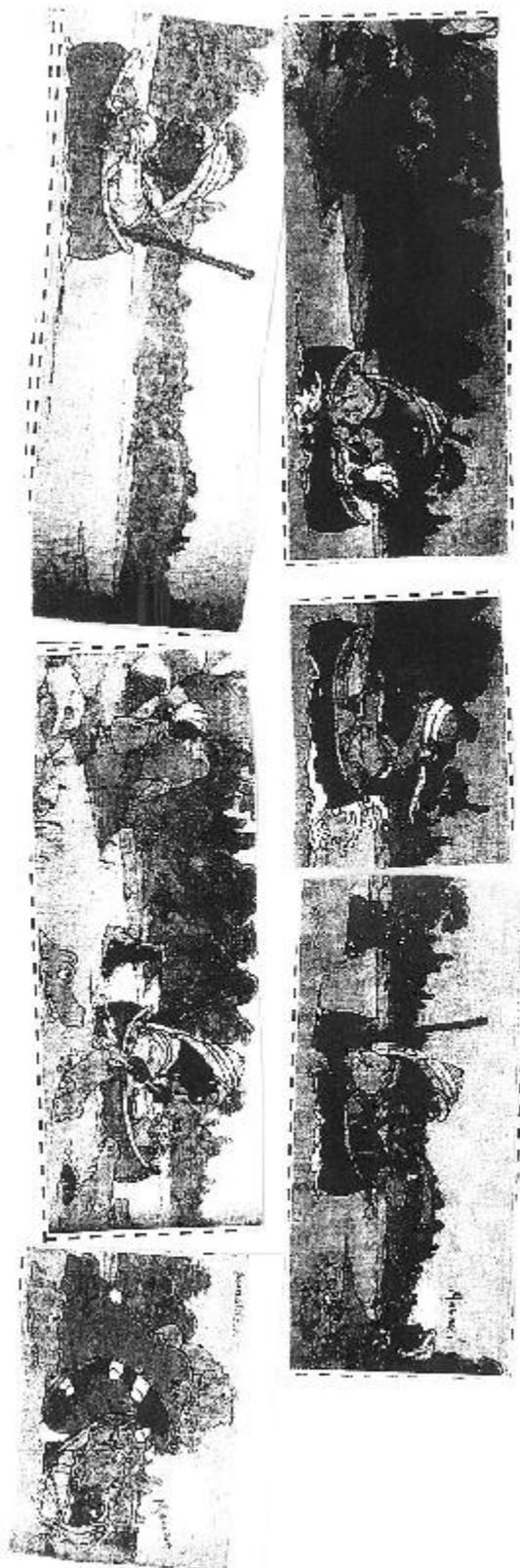
A O M



### Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Compétence : se représenter la succession des événements décrits dans un texte.

Savoirs : remettre dans l'ordre les images du conte lu en classe.



## **Cindy CUNY**

### **Rôles et richesses des contes de randonnée au cycle 1**

#### Résumé :

Les contes de randonnée sont présents sur les étagères des bibliothèques des écoles maternelles. Ils jouent un rôle important dans les apprentissages des élèves. Ce mémoire permet alors de répondre à diverses questions : Quelle place pour les contes de randonnées en cycle 1 ? Ces contes répondent-ils aux attentes des nouveaux programmes ? Qu'apportent les contes de randonnée aux élèves de maternelle ? Quels rôles tiennent-ils dans les apprentissages ?

Ce dossier apporte les réponses à ces questions grâce aux travaux des chercheurs, aux théories déjà fondées et également grâce aux observations faites dans les trois sections de cycle 1.

En outre, ce mémoire a pour finalité de montrer les richesses qu'offrent les contes de randonnée dans l'enseignement de la littérature de jeunesse.

Mots clés : contes de randonnée, apprentissages, rôles et richesses, cycle 1.

### **Roles and riches of hiking tales in first cycle**

#### Summary :

Hiking tales are found on the shelves of nursery school libraries. They play an important role in student learning. This paper is then used to answer questions: What place for hiking tales in first cycle? Have they answered to the expectations of new programs? What they bring to young pupils? What roles they take in learning?

This dissertation provides answers to these questions through the work of researchers, the already based theories, and from observations made in the three sections of first cycle.

Furthermore, this folder has the purpose of showing the riches offered by hiking tales in teaching children's literature.

Keywords : hiking tales, learning, roles and riches, first cycle.