



HAL
open science

Les contes étiologiques en classe de Grande Section de maternelle

Benoit Gautherin

► **To cite this version:**

Benoit Gautherin. Les contes étiologiques en classe de Grande Section de maternelle. Education. 2016. dumas-01657372

HAL Id: dumas-01657372

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657372>

Submitted on 12 Oct 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.

Copyright



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 :

Benoit GAUTHERIN

soutenu le : **4 juillet 2016**

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

Discipline : UE 44 EC 1 mémoire

**Les contes étiologiques en classe de Grande
Section de maternelle**

Mémoire dirigé par :
Béatrice MAIRESSE
Ruelle

Formatrice français, Espé Saint-Jean de la

JURY :
Marie-Christine RIVOAL

Formatrice français, Espé Saint-Jean de la
Ruelle, Présidente du jury

Céline Grézanlé

Conseillère Centre de Renovation de
l'Enseignement des Sciences et de la
Technologie à l'école (C.R.E.S.T 45)

Remerciements :

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé pendant la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Béatrice Mairesse, maître formateur à L'Espé de Saint-Jean de la Ruelle. En tant que Directeur de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie aussi Mme Céline Grézanlé, Conseillère Centre de Renovation de l'Enseignement des Sciences et de la Technologie à l'école (C.R.E.S.T 45) pour ses conseils et son soutien.

Sommaire

Introduction	p.5
Partie I : Les fondements théoriques	p.7
A. Les caractéristiques des contes du pourquoi : Des histoires comme ça ?	p.7
1. Définition du conte étiologique	p.7
2. Les types de contes étiologiques	p.7
3. Structures des contes étiologiques	p.8
4. Quels sont les intentions des Histoires comme ça ?	p.10
B. Les axes de recherche possibles	p.11
1. Lire permet d'entraîner et de développer l'imaginaire des enfants	p.11
2. Lire des textes réticents permet de cultiver l'envie de lire, l'envie d'apprendre	p.12
C. Conclusion du cadre théorique et axes de recherche	p.13
Partie II : Le protocole	p.14
A. Un protocole de recherche répondant aux instructions officielles	p.14
B. Justifications et choix des textes	p.16
C. Présentation du contenu et déroulement des séquences	p.17
D. Diversification pédagogique	p.21
1. Intégrer les élèves dans un projet en fonction de leur profil	p.21
2. Aider la compréhension	p.22
E. Les outils d'évaluation	p.23
1. La grille d'évaluation pour évaluer les progrès de comportement des élèves	p.23
2. Observer les comportements	p.26
Partie III : Le traitement des données	p.27
A. Analyse des données recueillies à partir de la grille d'observations de l'évolution du comportement des enfants	p.27
1. Les conditions de recueils des données	p.27
2. Analyse des indices de progrès du domaine « J'écoute un conte »	p.28
3. Analyse des données concernant le domaine « Je vis l'histoire »	p.29
4. Analyse des données concernant le domaine « J'observe et je discute »	p.29
5. Analyse des indices de progrès concernant le domaine « Je dessine »	p.32
B. Les changements de comportements observés dans la classe	p.35
1. L'apparition d'une recherche documentaire	p.35
2. La recherche documentaire au quotidien dans la classe	p.36
Conclusion et perspectives	p.38

Bibliographie	p.40
Annexe	p.42
Kipling, Rudyard. <u>La baleine et son gosier</u> . <i>Histoires comme ça</i> , 1902.	p.43
Kipling, Rudyard. <u>Le chameau et sa bosse</u> . <i>Des histoires comme ça</i> . 1902.	p.46
Kipling, Rudyard. <u>La complainte du petit père Kangourou</u> . <i>Histoires comme ça</i> . 1902.	p.49
Kipling, Rudyard. <u>Le léopard et ses taches</u> . <i>Histoires comme ça</i> . 1902.	p.52
Kipling, Rudyard. Gérard Chaliand. Pascale Bougeault. <u>Limpopo</u> . <i>Histoires comme ça</i> . Ecole des loisirs. 1997.	p.57
Kipling, Rudyard. Sébastien Peon. <u>Le rhinocéros et sa peau</u> . <i>Histoires comme ça</i> . Père Castor, Editions Flammarion, 2008.	p.58
Kipling, Rudyard. Anne Baraou. Pascale Bougeault. <u>Tatou-tatou</u> . Ecole des loisirs, 2007.	p.60
Kipling, Rudyard. Gérard Chaliand. Pascale Bougeault. <u>Les taches du léopard</u> . Ecole des loisirs, 1999.	p.62
Document 1 : Traitement statistique du domaine « J'écoute une histoire ».	p.64
Document 2 : Traitement statistique du domaine « J'observe et je discute ».	p.65
Document 3 : Traitement statistique du domaine « Je dessine ».	p.66
Document 4 : Je suis capable de dessiner une scène liée à l'histoire : Interprétation des dessins des enfants réalisés lors de la séance 2.	p.67
Document 5 : « Ouvrages documentaires » empruntés par les élèves de grandes sections lors de la « séance bibliothèque ».	p.68
Document 6 : Transcription du bilan fait au retour de la séance bibliothèque.	p.72

Introduction :

Lors de mon année de stage en responsabilité, j'ai été affecté à l'école maternelle de Sermaises dans le Loiret. J'ai partagé, avec ma collègue titulaire de la classe, la gestion et l'organisation des apprentissages d'une classe de Grande Section de 31 élèves. Elle est composée de 13 filles et 18 garçons. Ce groupe classe, considéré comme majoritairement performant par l'ensemble de mes collègues, est un groupe vivant et dynamique.

Lors de l'entretien suivant la visite de la Conseillère Pédagogique de la circonscription de Pithiviers, Mme Céline Grézanlé¹, nous avons évoqué la mise place de projets de classe (dans le but de donner sens aux apprentissages) comme moyen de remédiation par rapports à des observations faites pendant la première période de l'année scolaire : un niveau sonore trop élevé et un manque de motivation quant aux activités de la classe.

Ainsi et dès lors, l'une de mes principales préoccupations durant cette année de stage fut de mettre en activité les élèves autour de projets transdisciplinaires motivants, en adéquation avec les nouveaux programmes de l'école maternelle. Chaque enseignant doit être capable d'offrir un univers qui stimule la curiosité des enfants et de développer leur imaginaire afin de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Britt-Mari Barth² met en avant la nécessité de conceptualiser les apprentissages et de mettre les élèves dans « une posture de chercheur » afin qu'ils prennent plaisir à découvrir et à construire leur apprentissage en interaction avec tous les acteurs de la classe.

C'est pourquoi, dès la troisième période, j'ai mis en place des séquences dans le domaine « Explorer le monde », autour des thèmes « De la graine à la plante » et « L'eau dans tous ses états ».

L'enfant, à partir de situations-problèmes proposées par l'enseignant et de ses observations recueillies dans un cahier d'expérience, a été accompagné à développer cette posture.

De plus, mes lectures et mes recherches m'ont incité à compléter cette démarche pédagogique par la lecture et la découverte de contes étiologiques. Les contes étiologiques ou contes du pourquoi, proposent une explication souvent drôle et fantaisiste de phénomènes naturelles, au travers d'histoires destinées aux enfants.

Dans son ouvrage, Écrire des contes, Mireille Pochard³, affirme que « ce type de conte s'adresse aux enfants, plus particulièrement à ceux qui ont l'âge du pourquoi, entre trois et six ans, et se raconte comme une bonne blague ! L'explication ne satisfait pas l'enfant, il ira donc en chercher une autre plus tard. Il favorise la curiosité, l'observation et le raisonnement. Il entraîne l'enfant à prendre le temps d'observer le monde, à se poser des questions à son sujet et surtout change son regard.»⁴

¹ « Ainsi que vous l'avez pointé lors de l'entretien, les activités proposées aux élèves n'ont pas toujours de sens pour eux. Des projets même courts permettraient de les contextualiser. » « le niveau sonore de la classe reste à améliorer pour le bien-être de tous. Extraits du rapport de visite du lundi 5 octobre 2015 effectuée par Mme Grézanlé, conseillère pédagogique, circonscription de Pithiviers.

² « Enseigner - Apprendre avec Britt-Mari Barth », consulté le 16 juin 2016, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx>.

³ Mireille Pochard, *Écrire des contes* (Paris: Eyrolles, 2012).

⁴ Mireille Pochard, Op cit. p 247.

A partir de ces constats, je souhaitais observer chez mes élèves des changements de comportement induits par la lecture de contes étiologiques dans le cadre d'un projet de classe. De plus, cela me permettrait de dresser la liste des implications de la lecture de ces contes quant à la motivation, le dynamisme et l'esprit de recherche des élèves.

Dans cette perspective, nous consacrerons une première partie de ce travail à présenter le cadre théorique de ce projet. Puis dans une seconde partie, nous développerons le protocole de recherche qui en découle et enfin dans une troisième partie nous présenterons et analyserons les résultats ainsi que les limites de ce projet.

Partie I : Les fondements théoriques.

A. Les caractéristiques des contes du pourquoi : Des histoires comme ça ?

1. Définition du conte étiologique.

Dans un premier temps, c'est l'étymologie des termes *conte* et *étiologique* qui nous permettra de définir le *conte étiologique*.

Ainsi, le mot *conte* est d'origine latine. Il signifie *énumérer*. Puis, dans les milieux populaires, cette signification a peu à peu évolué pour prendre le sens de *raconter*⁵.

Ensuite, l'origine du mot *étiologique* provient du grec tardif *aitiologia*. C'est un mot composé de *aitia-*, la cause et de *-logia*, la science. L'étiologie est donc la science de l'origine des causes.

Ainsi, en étudiant l'origine des mots, nous pouvons proposer la définition suivante concernant le conte étiologique. Le conte étiologique est un récit expliquant, narratif l'origine des causes.

En effet, Galina Kabakova⁶, affirme que le corpus des contes étiologiques « a vocation à expliquer l'origine et le fonctionnement de l'univers ».

2. Les types de contes étiologiques.

Selon Galina Kabakova nous pouvons distinguer trois types de contes étiologiques.

La première catégorie est définie par les contes des origines dont le but est d'expliquer la création du monde. Souvent inspirés de la Bible ou du Coran, ils ont une valeur explicative et constituent de véritables croyances.

La deuxième catégorie est constituée de ce qu'Anna Kabakova appelle « l'étiologie divertissante ». Ce sont des contes étiologiques dont les actants sont généralement des animaux ou des plantes dont la fonction est de divertir l'auditoire. Contrairement à la première catégorie, ils n'ont pas de valeur explicative et ne sont pas l'objet de véritable croyance. C'est la notion de mythe qui distingue ces deux catégories.

Enfin, la troisième catégorie est constituée de conte dont la valeur étiologique n'est pas l'axe central du conte mais juste un prétexte décoratif.

Ainsi, nous pouvons mettre en parallèle la classification d'Anna Kabakova et la définition des contes étiologiques proposée par Anne Popet et Josépha Herman-

⁵ Alain Rey, éd., *Dictionnaire historique de la langue française* (Paris : Le Robert, 1998).

⁶ Galina Kabakova, *Les contes étiologiques*, In La Grande Oreille, n°61, *Sauve qui peut ! : Contes à vous glacer le sang*. (Malakoff (92): D'une Parole à l'Autre, 2015).

Bredel dans leur ouvrage le conte et l'apprentissage de la langue⁷. Elles définissent les contes étiologiques comme des contes fournissant « des explications de phénomènes liés à la nature ». Les explications proposées sur la nature sont souvent fantaisistes et irréels.

Notre corpus de textes extrait de «Histoires comme ça », appartient à la troisième catégorie décrite par Anna Kabakova. Les contes de Rudyard Kipling, extrait des « Histoires comme ça »⁸, sont au nombre de douze. Nous en avons sélectionné sept. Ayant passé son enfance dans l'Inde Anglaise, ces contes se déroulent en Afrique, en Inde, en Australie, ... Écrit au XIX^{ème} siècle, ils sont également appelés « contes du pourquoi ».

3. Structures des contes étiologiques.

Les contes étiologiques sont, comme tous les autres types de contes, de tradition orale. C'est un récit assez court, dont la structure narrative est assez simple.

La première partie est le constat d'une situation initiale, d'un phénomène naturel mettant en scène une particularité animale ou végétale. « En ce temps-là, le léopard n'avait pas de taches, mais une robe couleur de sable.⁹ » Elle permet également de présenter tous les personnages.

La deuxième partie est consacrée à l'aventure, les causes qui vont expliquer la transformation finale de l'animal ou de la plante : transformation, métamorphose, volontaire ou subie.

Enfin la troisième partie, est consacrée à l'état final de la transformation. Elle n'a pas vraiment de valeur explicative scientifique, et est parfois farfelue et irréelle. Il y a donc un travail de séparation entre l'imaginaire et la réalité qui s'opère. Dans Limpopo¹⁰ ou L'enfant d'éléphant, l'allongement du nez de Petit Eléphant provoqué par le crocodile et donc l'apparition d'une trompe comme particularité physique, se transmet à toute l'espèce. Dans la réalité, celui qui subit une transformation reste marqué à vie et ne peut la transmettre à toute son espèce.

Selon Denise Paulme¹¹, nous pouvons déduire que les contes du corpus extrait des Histoires comme ça, appartiennent à deux des sept types de contes identifiés dans

⁷ Anne Popet et Josépha Herman Bredel, *Le conte et l'apprentissage de la langue: maternelle/CP* (Paris : Éditions Retz, 2002).

⁸ Rudyard Kipling et al., *Histoires comme ça* (Paris: Gallimard jeunesse, 2003).

⁹ Rudyard Kipling, Gérard Chaliand, et Pascale Bougeault, *Les taches du Léopard* (Paris : L'École des loisirs, 1999).

¹⁰ Rudyard Kipling, Gérard Chaliand, and Pascale Bougeault, *Limpopo* (Paris: l'École des loisirs, 2007).

¹¹ Denise Paulme, *La Mère Dévorante : Essai Sur La Morphologie Des Contes Africains*, Collection Tel 104 (Paris : Gallimard, 1986).

ses travaux, et sont organisés en trois parties. Nous retrouvons également ces deux schémas chez Mireille Pochard¹².

D'une part, nous rencontrons des contes de type ascendant comme dans l'histoire intitulé *Tatou Tatou*¹³. Au début du récit, il y a une situation de manque, les deux personnages principaux, le hérisson et la tortue, ne possèdent pas les caractéristiques nécessaires pour ne pas être les proies du jaguar. Puis, cette situation de manque conduit à une amélioration de la condition des personnages afin que le manque du début du récit soit comblé. Et enfin, l'entraide et l'effort permettent au hérisson et à la tortue de se transformer en tatou et ainsi de s'améliorer en renforçant leurs caractéristiques afin de résister aux attaques du jaguar.

D'autre part, nous rencontrons des contes de types descendant. Dans un premier temps la situation de départ est normale et le personnage principal est satisfait de sa condition. Puis, le personnage principal subit une transformation, une détérioration d'une de ces caractéristiques. Enfin la situation finale marquée par le manque et une altération de la situation de départ par la transformation d'une de ces caractéristiques. Si nous prenons l'exemple du léopard dans *Les taches du léopard*, le personnage principal est satisfait de sa condition de départ, son pelage sans tache lui permet de se camoufler dans la savane et fait de lui un bon chasseur. Les animaux de la savane décide d'envoyer le singe peindre des taches sur son pelage afin de rendre son camouflage inopérant. La situation finale est marquée par une détérioration des conditions de la situation initiale, le léopard, pourvu d'une robe tachetée, est maintenant reconnaissable de loin.

Notons que selon la classification des contes de Vladimir Propp¹⁴, le manque est une constante récurrente des contes présente dès le début des contes et nous retrouvons cette constante dans les *Histoires comme ça* de Rudyard Kipling.

Cette description en trois grande partie de la structure des contes peut être enrichie par les cinq étapes du schémas quinaire décrit par Paul Larivaille¹⁵ dans *L'analyse (morpho)logique du récit*.

- En effet, nous retrouvons ces cinq étapes dans les contes de Rudyard Kipling :
- La situation initiale : Contextualisation de l'action, lieu, personnages, ...
 - L'élément déclencheur ou perturbateur : il déstabilise l'équilibre de la situation initiale et déclenche la quête du héros.
 - Le déroulement : Il relate la succession d'action menée par le héros afin qu'il puisse retrouver l'équilibre perdue précédemment.
 - Le dénouement : le héros résout ou pas le problème amené par l'intervention de l'élément déclencheur.
 - La situation finale : On arrive à un nouvel équilibre du à l'amélioration ou la dégradation de la situation du héros.

¹² Mireille Pochard, Op cit., p.249.

¹³ Rudyard Kipling, Baraou, and Pascale Bougeault, *Tatou-Tatou* (Paris : Ecole des loisirs, 2009).

¹⁴ Vladimir Iakovlevitch Propp et al., *Morphologie du conte ; suivi de les Transformations des contes merveilleux* (Paris: Éditions Points, 2015).

¹⁵ Paul Larivaille, «L'analyse (morpho)logique du récit», *Poétique*, n° 19, 1974, pp. 368-388

Ainsi, la morphologie des contes étiologique est assez simple afin que l'enfant ne soit pas perdu dans le récit car le ton étiologique donné au récit n'est qu'un prétexte afin de faire passer un message.

4. Quels sont les intentions des Histoires comme ça ?

L'œuvre de Rudyard Kipling, Histoires comme ça, a été publiée pour la première fois en 1902. Elle fut traduite en français par Robert D'Humières et Louis Fabulet.

Dans son ouvrage Lire et écrire des contes, Joel Mestrel¹⁶ nous montre que les contes sont de tradition orale. Il nous apprend que l'origine de ces histoires peut-être très reculée dans le temps. Et, de générations en génération, elles se sont transmises subissant des modifications au fil du temps et en fonction des coutumes des civilisations.

« La version la plus ancienne de « La belle et la bête » remonte encore plus loin dans le temps, jusqu'au cœur de la Grèce antique, bien qu'elle nous ait été conservée sous la forme que nous a transmise Apulée, au II^e siècle de notre ère. »¹⁷ (Bettelheim cité dans Joel Mestrel, 1994).

Cette oralité, propre aux contes, se retrouve dans toutes les civilisations.

Ainsi, Rudyard Kipling reprend dans sa narration le caractère oral de ces contes transmis de génération en génération. Les histoires se lisent, s'écoutent, se racontent à la manière d'un parent racontant une histoire à son enfant. Dans les Histoires comme ça, Rudyard Kipling s'adresse à sa fille. Ainsi, nous retrouvons régulièrement l'expression « Ô ma Mieux Aimée ». Cette particularité a pour objet de faire rentrer le lecteur dans l'histoire en s'adressant directement à lui. C'est un travail d'adhésion que l'on propose à l'enfant.

C'est également un travail de mise à distance, une invitation vers un monde imaginaire, où la vérité est absente.

Les formulettes introductives du type « Il y avait une fois, ô ma Mieux Aimée, ... » (La baleine et son gosier), « Au commencement des temps, ... » (Le chameau et sa bosse), « Du temps où » ... entraînent l'enfant dans un espace-temps différent de celui de la réalité. C'est un temps du passé qui se clôt par une formule étiologique du type, « Depuis ce jour-là, ... » (La baleine et son gosier, Le chameau et sa bosse, L'Éléphant d'Éléphant, Le rhinocéros et sa peau), « et c'est ainsi que ... » (Les taches du Léopard), un temps du passé expliquant un fait du monde qui nous entoure.

Tout comme les fables, les textes de Rudyard Kipling contiennent une moralité.

Dans la présentation de la situation initiale un problème se pose pour le maintien ou la survie de la communauté. Comment lutter contre le léopard ? Comment résister au jaguar ? Comment survivre face à l'appétit vorace de la Baleine ? Ces contes,

¹⁶ Joël Mestrel, *Lire et écrire des contes: cycle des apprentissages fondamentaux, grande section CP-CE1 : livre du maître* (Paris : Bordas, 1994).

¹⁷ Bruno Bettelheim, *Introduction des Contes de Perrault*, Théo Carlier, Ed Seghers.

comme tout conte étiologique, affirme la nécessité de respecter les règles, de se conformer aux traditions. On retrouve le thème de l'effort au travail et du respect de la communauté dans *Le chameau et sa bosse*, du respect envers sa famille dans *Limpopo*, la nécessité de s'appuyer sur la communauté et de travailler ensemble pour résoudre une situation difficile dans *Les taches du léopard*. Ainsi, les thèmes sont variés et sont proches des thèmes que l'on peut rencontrer dans les contes africains : « la hiérarchie dans la parenté, ... , les affrontements liés la vie familiale, les conflits de génération, la réglementation des rapports, ... tous problèmes d'ordre existentiel à résoudre par des règles de socialisation commune (Joel Mestrel, 1994).

Comme dans l'ensemble des contes étiologiques, Rudyard Kipling grâce à cette « théâtralisation » donne une finalité sociale à ces contes : réduire les tensions entre l'individu et la société. Ils sont un message fondamental afin de faire intégrer aux enfants les règles de la société.

B. Les axes de recherche possibles.

1. Lire permet d'entraîner et de développer l'imaginaire des enfants.

Lors de nos lectures, il s'avère que plusieurs sources convergent vers ce postulat : lire des contes permet aux enfants de développer et d'exercer leur imagination.

Ainsi, Marie France Bishop¹⁸ montre que dès les années 70, les spécialistes de l'enfant reconnaissent la nécessité de lire des contes pour développer et structurer leur imagination.

Selon Popet et Herman-Bredel¹⁹, l'imagination est une fonction mentale très importante chez l'enfant car elle permet de développer la totalité des composantes de la personne humaine. On doit apprendre à l'enfant à utiliser cette fonction mentale et l'entraîner à l'utiliser. De même, nous pouvons, associer cette réflexion aux travaux sur les intelligences multiples (Gardner 1983) et la nécessité de les développer afin de permettre un développement harmonieux de la personnalité humaine. Nous pouvons ajouter que Paul Harris²⁰ affirme également que l'imagination chez l'enfant joue un rôle crucial dans son développement cognitif et affectif.

Pour Popet et Herman bredel « ... l'imaginaire résulte de cette fonction mentale majeure qu'est l'imagination ». Et nous pouvons penser que cette part d'imagination est un moteur nécessaire au développement des sept intelligences multiples au développement de tout enfant.

Les contes permettent à l'enfant d'effectuer un travail sur la distinction entre l'imaginaire et le réel et de construire des images mentales. C'est vers l'âge de six ans que les enfants sont capables de distinguer ce qui relève du vrai ou du faux. Si l'enfant est capable de nommer les choses, il pourra alors les séparer et ainsi organiser le

¹⁸ « Dans un article de mars 1973 de *L'école maternelle française*, un article développe la nécessité de faire connaître les mythes et les archétypes pour permettre aux enfants de structurer leur imaginaire. » Lire des contes à l'école maternelle : toute une histoire, In revue NVL n°197, 2016.

¹⁹ Anne Popet et Josépha Herman Bredel, Op. cit., p. 20.

²⁰ Paul L Harris, *L'imagination chez l'enfant* (Paris : Retz, 2007).

monde qui l'entoure. Comme nous le montre Agnès Florin²¹ « Les jeunes enfants pensent logiquement et ne confondent pas réel et imaginaire : utiliser leur imagination leur permet de mieux comprendre, de penser et raisonner sur des choses qu'ils n'ont jamais vécues. L'imagination témoigne des capacités représentationnelles des enfants et contribue à leur développement cognitif et affectif. »

Ainsi lire des contes étiologiques peut être un moyen de mettre en éveil cette imagination naissante et de permettre à l'enfant de catégoriser, d'éveiller son sens critique entre ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas.

Popet et Herman-Bredel mettent en avant que dans le conte, il ne s'agit pas de tout connaître pour comprendre mais d'être capable d'interpréter. S'il n'y a rien à voir, alors tout peut-être imaginer. L'enfant, en fonction de ses références personnelles, produit des images mentales et en même temps construire des structures de pensées.

L'imagination est donc une composante absolument nécessaire au développement harmonieux de l'enfant et la lecture de contes est un moyen de l'exercer.

2. Lire des textes réticents permet de cultiver l'envie de lire, l'envie d'apprendre.

« Lire, c'est comprendre, nous dit-on. En bonne logique, apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre²² ».

En effet, Catherine Tauveron²³ part du constat qu'un élève de CP a pour objectif principal d'apprendre à lire. Elle montre que cet apprentissage se réalise principalement à travers la maîtrise de la technique de déchiffrement. Les enseignants, les familles pensent alors que la compréhension du texte passe par la maîtrise de cette technique. D'ailleurs, elle souligne le fait que les enseignants facilitent ce travail de compréhension en explicitant le vocabulaire, et le travail sur la polysémie des mots est alors peu abordé. Pour Catherine Tauveron, le plaisir de lire ne se transmet pas à l'enfant. Pour qu'il naît et perdure chez l'enfant, celui-ci doit se l'approprier lui-même et le conquérir. C'est un apprentissage culturel.

Les Histoires comme ça, écrites par Rudyard Kipling sont des textes qui de par leur complexité ne donnent que des fragments et l'enfant, de par son vécu et ses expériences littéraires, doit en combler les manques.

Les lieux, les personnages, le vocabulaire, le temps de l'énonciation, la conclusion étiologique, la morale, ... sont autant de défis lancés à l'enfant que celui-ci doit résoudre pour comprendre l'œuvre contée. Alors, la compréhension du texte, l'acte de lire deviennent un jeu.

« Ce jeu est d'abord un jeu de stratégie, ce qui signifie que, comme dans tout jeu

²¹ Agnès Florin « *Psychologie du développement : quoi de neuf depuis Piaget ?* ». Les grands dossiers des sciences humaines. mars-avril-mai 2016. N° 42, p. ???

²² Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM2* (Paris: Hatier, 2002).

²³ « Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements » - La lecture comme jeu 1, à l'école aussi - Éduscol », consulté le 21 mai 2016, <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>.

de stratégie, les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre : l'un et l'autre proposent et disposent et ce faisant « s'altèrent ». L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé. En définitive, l'enrichissement est mutuel : à chaque nouvelle lecture, à chaque lecteur nouveau, lecteur et texte vivent d'une vie nouvelle²⁴. »

Pour Catherine Tauveron²⁵, la lecture littéraire est à la portée des jeunes enfants. C'est une aventure, une prise de risque.

C'est donc le choix des textes qui est ici déterminant. Catherine Tauveron insiste sur le fait qu'il est nécessaire de ne pas proposer aux élèves des « textes trop résistants » qui serait un obstacle à l'acte de lire, et donc au jeu.

Ainsi pour comprendre un texte, l'enfant doit être capable d'exprimer avec ses mots les grandes lignes du récit, de donner le nom des personnages, les décrire, expliquer les relations qui sont en jeu entre eux, les raisons de leur actions, leurs buts.

Ainsi, le corpus de texte doit présenter des zones d'ombres, mais ne doit pas devenir hermétique et décourager l'enfant, afin de le mettre dans une situation d'apprentissage.

C. Conclusion du cadre théorique et axes de recherche.

Ainsi d'après nos recherches, nous pouvons nous demander d'une part si conter des textes résistants éveillent l'imagination, l'envie de lire et d'apprendre auprès d'un publics de grande section de maternelle ? Et d'autres part, quels seront les changements de comportements observables chez les élèves par la lecture de contes étiologiques ?

²⁴ Catherine Tauveron, Op. Cit.

²⁵ Catherine Tauveron, Littérature à l'école, Conférence donnée à l'IUFM de Rennes le 16 janvier 2001.

Partie II : Le protocole.

A. Un protocole de recherche répondant aux instructions officielles.

Les séquences servant d'appui au protocole de recherche doit la fois répondre aux instructions officielles concernant les nouveaux programmes de l'école maternelle²⁶ et répondre à celles du socle commun de connaissance et de compétences. Il se doit également d'être transdisciplinaire.

Voici les compétences que nous visons à travers ce projet :

- **Le programme de l'école maternelle.**

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

L'oral.

Oser entrer en communication :

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

Comprendre et apprendre :

S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.

Reformuler pour se faire comprendre.

Echanger et réfléchir avec les autres :

Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique :

Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.

L'écrit.

Ecouter de l'écrit et le comprendre :

Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Découvrir la fonction de l'écrit :

Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.

Pouvoir redire es mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.

Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement :

Participer verbalement la production d'un écrit.

Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.

Les productions plastiques et visuelles

Dessiner :

Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.

Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.

Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume :

Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

Observer, comprendre et transformer des images :

Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un

²⁶ BO spécial du 26 mars 2015.

vocabulaire adapté.

Le spectacle vivant :

Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant.

Proposer des situations dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

Le temps et l'espace :

Le temps

Situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou d'une saison.

Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité.

Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après, ...) dans des récits, descriptions ou explications.

L'espace

Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous, ...) dans des récits, descriptions ou explications.

Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

Découvrir le monde du vivant

Reconnaître les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image.

Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.

Utiliser des outils numériques :

Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur.

- **Le socle commun de connaissance et de compétences de 2008.**

La maîtrise de la langue française.

La capacité à lire et comprendre des textes variés.

La maîtrise de l'expression orale.

L'enrichissement quotidien du vocabulaire.

Notons que le socle commun de connaissance et de compétences de 2008 stipule que « L'acquisition de cette compétence est une priorité absolue. »

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.

Les caractéristiques du vivant.

La conception, la réalisation et le fonctionnement des objets techniques.

L'enfant « est initié à la démarche d'investigation tout en acquérant des connaissances et apprend à agir dans une perspective de développement durable.

B. Justifications et choix des textes.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les contes que nous avons choisis afin de mener ce protocole de recherche sont issus des Histoires comme ça de Rudyard Kipling²⁷. Voici les titres retenus :

- L'Enfant d'Eléphant
- Le Rhinocéros et sa peau
- Le Commencement des Tatous
- Le Léopard et ses taches
- Le Chameau et sa bosse
- La Baleine et son gosier
- La Complainte du petit père Kangourou

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, ces contes sont des « textes résistants » pour un enfant de grande section de maternelle et ce pour plusieurs raisons. D'une part, les Histoires comme ça, sont des contes étiologiques, des contes du pourquoi, dont les personnages et les lieux de l'histoire ne sont pas toujours familiers de l'univers des enfants. Toutefois, il faut noter que la programmation annuelle a été établie et décliné autour de la découverte des 5 continents : l'Afrique, la Russie, la Chine, l'Australie, et le continent Américain. Les enfants ont déjà acquis des prérequis qui leur permettent d'aborder ce projet.

Les héros de ces contes sont des animaux qui subissent des transformations, soit positives, soit négatives. L'explication donnée concernant l'état actuel de leurs caractéristiques physiques, de par son côté loufoque et drôle, doit amener l'enfant à faire la distinction entre ce qui est réel et ce qui est imaginaire.

D'autre part, les contes des Histoires comme ça, sont des contes dans lesquels le caractère étiologique n'est qu'une mise en scène afin de faire passer un message moralisant. Elles possèdent un message caché. Il y a une part d'implicite :

- Il était une fois baleine à l'appétit vorace ... Et, depuis, les baleines ne mangent que des petits poissons et jamais d'hommes.

- Il était une fois un chameau qui ne voulait pas travailler ... Et, depuis, le chameau a une bosse sur son dos.

- Il était une fois un rhinocéros qui n'avait pas de manière ... Et, depuis, les rhinocéros ont la peau plissée.

- Il était une fois un léopard qui était un excellent chasseur ... Et, depuis, les léopards ont des taches.

- Il était une fois un petit éléphant trop curieux qui voulaient savoir ce que mangeaient les crocodiles ... Et, depuis, les éléphants ont une trompe.

²⁷ Rudyard Kipling, Robert d'Humières, and Louis Fabulet, *Histoires comme ça* ([Paris]: Gallimard jeunesse, 2008).

- Il était une fois un kangourou qui était très fier de sa personne ... Et, depuis, les kangourous ont de grandes jambes.

- Il était une fois un hérisson et une tortue qui en s'entraînant, luttèrent contre le jaguar ... Et, depuis, les hérissons et les tortues se sont métamorphosés en tatou.

Enfin, comme nous l'avons montré dans la première partie, les contes étiologiques permettent de faire émerger l'imagination, le questionnement, l'observation et le raisonnement.

C. Présentation du contenu et déroulement des séquences.

- Description du groupe classe et des conditions de travail :

Comme nous l'avons précédemment évoqué, j'effectue ma première année d'enseignant stagiaire mi-temps, dans une classe de GS composée de 31 élèves. Je travaille en liaison avec la titulaire de la classe et une ATSEM qui travaille à mi-temps avec ma collègue de MS/GS.

Cette école est située à Sermaises, en milieu rural et comporte cinq classes. Cette école accueille des enfants de tous milieux et présente des conditions d'enseignement satisfaisantes. La classe dispose d'un coin de regroupement matérialisé par trois bancs installés face à un tableau blanc. La classe dispose également de 6 groupements de table, de coins jeux et d'un coin bibliothèque. L'espace est ouvert et favorise les échanges. Les enseignements sont organisés en ateliers. Suite aux entretiens avec l'équipe pédagogique, le groupe classe est considéré comme « performant ».

- Présentation du projet aux élèves :

Avant de conter la première histoire, j'ai présenté l'œuvre de Rudyard Kipling et expliciter les objectifs de ce projet de classe :

« Je vais vous conter les histoires d'un écrivain qui s'appelle Rudyard Kipling. C'est un écrivain. Il a écrit ses histoires pour sa petite fille qui avait le même âge que vous. Sa petite fille aime les animaux. Et elle se pose beaucoup de questions sur eux. Pourquoi le léopard a des taches ? Pourquoi le chameau a des bosses ? Pourquoi les éléphants ont une trompe ? Son papa, Rudyard Kipling, a écrit ses histoires pour lui expliquer comment les animaux sont comme ils sont. Ce sont des contes difficiles à comprendre pour vous, mais pas impossible. Soyez patient. Le but du jeu est de faire appel à votre imagination pour les comprendre.»

Nous insistons sur le fait que ces contes sont transmis dans un premier temps oralement aux enfants. L'enseignant après s'être longuement imprégné des textes les conte, sans support. Comme l'écrivent Anne Popet et Josépha Herman-Bredel, « Le conte transmis oralement favorise, à partir de cette activité complexe qu'est l'écoute, un véritable travail cognitif où la sensibilité et l'imagination joue un rôle majeur, et cela en l'absence de tout support. Il permet ainsi d'aller plus en avant dans le pouvoir de

représentation du langage, tout en approfondissant la compréhension. »²⁸

Nous présentons ici une séquence de travail type autour d'un conte. La répétition de cette séquence pour chaque conte a pour objectif d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et de créer les conditions de réinvestissement. L'objectif de départ était de permettre de réinvestir ses connaissances, afin d'écrire sous forme de dictée à l'adulte un conte étiologique dont le titre commence par pourquoi ? Par exemple : Pourquoi la girafe a-t-elle un long cou ?

Nous verrons dans la troisième partie que l'aboutissement de ce projet, la production de contes, n'a pu se faire.

Première séquence : la production de contes

Niveau : Grande section de maternelle

Les objectifs :

Ainsi ce projet, nous permettra d'atteindre les objectifs suivants :

- Comprendre comment a été construit le récit.
- Retrouver des éléments communs.
- Développer les capacités d'abstraction – nourrir l'imagination.

Objectif de réalisation :

Le but de ces séquences est de réaliser une séance dont le but est de construire un album de classe, à partir des productions des élèves recueillies grâce la « dictée à l'adulte ».

Textes choisis :

Nous avons choisi 7 contes extraits des Histoires comme ça, de Rudyard Kipling. Les textes sont contés aux enfants à partir des versions originales non adaptées. Selon Anne Popet et Josépha Herman-Bredel, conter des histoires sans supports visuels favorise un travail cognitif intense chez l'enfant placé dans une situation de frustration car celui-ci est très demandeur de supports visuels. Cette situation l'oblige à utiliser des références personnelles pour construire des images mentales et l'imagination joue ici un rôle prépondérant.

Nombre de séquence pédagogique : 7

Cette séquence est composée de trois séances.

Un espace d'affichage doit être dédié à ce projet afin d'inscrire ce projet dans la continuité et de permettre aux enfants de garder une trace écrite de leur travail.

- Première séance : **Activité de lecture.**

²⁸ Anne Popet et Josépha Herman-Bredel, Op. cit., p 42.

C'est une séance orale magistrale où l'enfant découvre pour la première fois l'œuvre sans support visuel.

- Deuxième séance : **Activité d'analyse et premier classement.**

Les objectifs :

L'objectif de cette séance est d'explicitement et collectivement avec les élèves les caractéristiques, les rôles et les buts des personnages ainsi que les lieux du conte. Nous déterminerons les quatre rôles essentiels et de la terminologie suivante : le héros, son but, les alliés, les adversaires.

Le déroulement :

Premier temps :

Cette séance se déroule en classe entière au moment de la séance de langage oral, dans le coin de regroupement. Un jeu de carte a été préparé par le maître afin d'afficher et de garder une trace écrite de leur travail. Les personnages sont affichés sur le premier panneau correspondant au début de l'histoire. Deux autres panneaux seront dédiés au milieu et à la fin de l'histoire. Un code de couleur a été mis en place : Le bleu pour les héros, le vert pour les alliés et l'orange pour les adversaires. Une phrase recueillie sous forme de dictée à l'adulte afin de garder une trace écrite du but du héros.

Deuxième temps :

Cette séance se conclut par une représentation par le dessin des personnages et des lieux évoqués. Chaque enfant, en atelier représente sur papier un ou deux personnages de son choix associés à un lieu ou une scène de l'histoire qu'il a particulièrement apprécié. Une phrase est écrite sur les dessins afin de garder une trace des intentions de l'enfant, sous forme de dictée à l'adulte.

Chacun écrit le nom des personnages sous son dessin en se référant aux étiquettes préparées par le maître. La classe se donne ainsi un jeu de carte où elle pourra puiser pour la séance finale dédiée à la production de contes.

- Troisième séance : **activité de structuration et deuxième classement.**

Les objectifs :

L'objectif de cette séance est d'expliquer les moments du conte par la mise en relation des personnages actants. Un travail est effectué sur la structuration de l'espace/temps imaginaires.

Les outils de structuration :

- La relecture, la reconstitution orale du conte.
- Le jeu d'images/lieux exposés au tableau.

- Le questionnement du maître qui utilise la terminologie : début, milieu, fin de l'histoire.

Organisation de la classe

Activité collective. Les élèves sont regroupés près des panneaux d'affichages mis en place dans la classe.

Consigne

Exemple, le rhinocéros et sa peau « Nous allons raconter l'histoire du Rhinocéros et sa peau avec le jeu de cartes des personnages ».

L'organisation du conte en séquences se construit progressivement sur un panneau par tri et affichages des cartes, à partir de la reconstitution orale.

Description à l'aide des panneaux d'affichage

Nous complétons avec les élèves les deux derniers panneaux correspondants au milieu et à la fin de l'histoire.

Une séance d'écriture et de production de conte avait été programmée à la fin de ces sept séquences de travail afin de donner un sens et un but à ce projet. Le but était de cette séance était d'observer si les enfants étaient capables de produire des contes en faisant appel à leur imagination.

Les séquences mises en place en parallèle

Deux séquences dans le domaine « Explorer le monde » ont accompagné la séquence décrite précédemment. Elles portent sur les thèmes suivants :

- De la graine à la plante, période 4.
- L'eau dans tous ces états, période 5.

Le contenu et les fiches de préparation attenantes sont disponibles en annexe. La démarche d'investigation et les situations problèmes sont au cœur de ces séquences. La mise en place d'un cahier d'expérience a été effectuée afin de permettre aux élèves de structurer leur savoir et de garder une trace écrite.

Séance : Production de fiches d'identité des animaux.

Cette séance, proposée aux enfants en période 5, a été décidée et mise en place tardivement. Elle propose de travailler les compétences suivantes appartenant au domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » :

- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
- Participer verbalement à la production d'un écrit.

Un autre objectif consistait à observer et de noter les réactions des enfants. Le but étant d'observer si les enfants étaient capables de distinguer les caractéristiques

appartenant au monde réel et celles appartenant à l'imaginaire des Histoires comme ça.

Voici le déroulement de la séance :

Premier temps : Documentaires/Albums.

En préalable, lors des ateliers de la matinée, nous avons disposé sur la table, divers ouvrages documentaires sur les animaux dont ceux que nous avons travaillés à partir des Histoires comme ça, de Rudyard Kipling. Ses documents sont laissés en libre accès afin que les enfants puissent les feuilleter à leur guise.

Deuxième temps : Réalisation de la carte d'identité des animaux.

A partir du questionnement et des recherches des élèves dans les livres documentaires, les élèves réalisent une fiche d'identité d'un animal collectivement choisi en y insérant les éléments suivants :

- Photo et nom de l'animal
- Description physique
- Milieux de vie
- Régime alimentaire

Un affichage est prévu dans la classe et dans le couloir de la classe afin de permettre aux élèves de parler et de comparer leur production. Une présentation du projet sera effectuée lors de l'exposition de l'école de fin d'année prévue le mardi 7 juin 2016.

D. Diversification pédagogique.

1. Intégrer les élèves dans un projet en fonction de leur profil.

Voici quelques éléments de différenciation inspiré de Mireille Pochard²⁹ mettre en œuvre lors de l'écriture des contes.

Comment ne pas frustrer les bons parleurs et ceux qui prennent peu ou pas la parole ?

Il faut concevoir la séance comme un jeu. Par exemple, on peut demander à chacun des enfants d'imaginer un élément du conte : lieux, personnages, qualités, défaut, caractéristique animale, quête, épreuve, récompenses, ...

Ce dispositif permet de proposer à tous les enfants un temps de parole équitable. Notons que si les enfants peu parleurs, effacés, ou en difficultés réussissent, ils auront l'occasion de retrouver confiance en eux, et ainsi de trouver en eux la motivation nécessaire pour cette exercice.

²⁹ Mireille Pochard, *Écrire des contes* (Paris : Eyrolles, 2012).

Chacun aura participé à l'écriture du conte.

*Comment ne pas vexer celui qui est en manque d'idée (dernier film d'animation) ?
Celui ou celle qui est issue d'une culture populaire (stéréotypes télévisuels) ?*

Mireille Pochard conseille de faire « l'original avec les stéréotypes du moment. » En effet, elle suggère d'utiliser ses propositions et de les détourner.

Comment motiver les élèves ayant des déficits d'attention ?

Il faut conter ce qui a été produit par les élèves afin de regagner leur attention.

Comment animer un atelier avec des enfants non écrivains ?

Il suffit de mettre en place la dictée à l'adulte.

2. Aider la compréhension.

Afin d'aider les enfants dont la maîtrise de la langue française pose problème pour une compréhension partielle ou globale. Nous avons sélectionné un corpus d'albums jeunesse dont les textes ont été expurgés. En voici la liste :

- Tatou – Tatou.
- Les taches du Léopard.
- Le Rhinocéros et sa peau.
- Limpopo.

Enfin la mise en place d'entretiens cognitifs avec la mise en place d'un exercice de reformulation du conte permet de garder la motivation des élèves et de les encourager dans cet exercice.

E. Les outils d'évaluation.

Afin d'évaluer l'envie de lire et l'envie d'apprendre des élèves et ainsi leur motivation dans le projet de classe, j'ai appliqué la méthode de l'observation directe pour évaluer les progrès de élèves.

Le but de cette enquête est d'avoir un feed-back objectif de cette aventure.

1. La grille d'évaluation pour évaluer les progrès de comportement des élèves.

Nous nous sommes inspirés des conseils d'Anne Révillard³⁰ concernant l'attitude à adopter concernant le recueil de données.

Anne Révillard, cite les travaux de Schatzman et Strauss (1973) concernant les trois possibilités à adopter concernant le point de vue physique. Ainsi, nous avons choisi de « rester toujours à la même place afin de recueillir des données comparables » afin que la collecte d'informations soit la plus juste possible. Ainsi, en ce qui concerne le recueil de données, le coin de regroupement me semble le plus approprié.

Afin d'apprécier les progrès des enfants nous nous sommes inspirés de la grille d'évaluation proposée par Mireille Baulu-MacWillie et Barbara le Blanc dans leur ouvrage Découvrir la langue par la magie des contes³¹.

Mireille Baulu-MacWillie et Barbara le Blanc conseille d'effectuer cette observation en fonction du comportement des enfants. « Grâce à des indices tels que la participation, l'engagement dans le dialogue, les réactions émotives, l'utilisation du vocabulaire, la participation aux dialogues structurés avec l'éducatrice et les productions langagières spontanées, on peut noter les progrès qui apparaissent de façon évidente. »³²

Ainsi nous proposons de remplir, les grilles d'évaluation à la fin de chaque séquence. Voici les items que nous avons retenus.

³⁰ « Fiche technique n°4 : Comment construire une grille d'observation ? », *Anne Révillard*, 12 mars 2011, <https://annerevillard.com/enseignement/ressources-pedagogiques/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%c2%b04-comment-construire-une-grille-d%e2%80%99observation/>.

³¹ Mireille Baulu-MacWillie and Barbara Le Blanc, *Découvrir la langue par la magie des contes* (Montréal: Chenelière éducation, 2006).

³² Mireille Baulu-MacWillie et Barbara le Blanc. Op. cit., p 123.

Les indices de progrès.

Section	Les indices de progrès
J'écoute une histoire	Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée par l'enseignant. Démontrer de la concentration tout au long de l'histoire Montrer des réactions émotives à ce qui se passe dans l'histoire.
Je vis l'histoire	Prendre plaisir à s'investir personnellement dans le projet de classe. Vouloir réécouter l'histoire.
J'observe et je discute	Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignant. Prononcer des énoncés qui sont liés au sujet proposé par l'enseignant. Dialoguer avec l'enseignant sur ce qui se passe dans l'histoire. Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser des questions, suggérer des idées ou réciter des extraits selon les directives de l'enseignant. Emettre des commentaires de façon spontanée.
Je dessine	Prendre plaisir à faire un dessin. Faire un dessin lié à l'histoire et à la dramatisation. Pouvoir décrire son dessin. Vouloir partager son dessin avec un adulte.
Je bricole	Prendre plaisir à faire un bricolage. Faire un bricolage lié à l'histoire et à la dramatisation. Pouvoir décrire son bricolage. Montrer de la fierté lors d'une exposition des bricolages.
Je prends une photo	Prendre plaisir à vouloir être photographié avec ses productions. Vouloir montrer les photos à ses parents. Parler du thème, de l'histoire, d'un personnage ou des activités avec ses parents. Participer à la confection d'un album photo ou d'un tableau d'affichage.

La grille d'appréciation des progrès de l'enfant.

Date :	Nom de l'enfant :	Toujours	Parfois	Pas encore
J'écoute une histoire	Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée par l'enseignant.			
	Démontrer de la concentration tout au long de l'histoire.			
	Montrer des réactions émotives à ce qui se passe dans l'histoire.			
Je vis l'histoire	Prendre plaisir à s'investir personnellement dans le projet de classe.			
	Vouloir réécouter l'histoire.			
J'observe et je discute	Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignant.			
	Prononcer des énoncés qui sont liés au sujet proposé par l'enseignant.			
	Dialoguer avec l'enseignant sur ce qui se passe dans l'histoire.			
	Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser des questions, suggérer des idées ou réciter des extraits selon les directives de l'enseignant.			
	Emettre des commentaires de façon spontanée.			
Je dessine	Prendre plaisir à faire un dessin.			
	Faire un dessin lié à l'histoire et à la dramatisation.			
	Pouvoir décrire son dessin.			
	Vouloir partager son dessin avec un adulte.			
Je bricole	Prendre plaisir à faire un bricolage.			
	Faire un bricolage lié à l'histoire et à la dramatisation.			
	Pouvoir décrire son bricolage.			
	Montrer de la fierté lors d'une exposition des bricolages.			
Je prends une photo	Prendre plaisir à vouloir être photographié avec ses productions. Vouloir montrer les photos à ses parents.			
	Vouloir montrer les photos à ses parents.			
	Parler du thème, de l'histoire, d'un personnage ou des activités avec ses parents.			
	Participer à la confection d'un album			

	photo ou d'un tableau d'affichage.			
--	------------------------------------	--	--	--

2. Observer les comportements.

Anne Révillard conseille également de noter toutes observations pouvant compléter les informations recueillis pas la grille d'analyse : « Ne pas oublier de collecter toutes les informations qui vous permettront, à terme, de mobiliser différents moyens de restitution ».

Afin de compléter, les données des items « Je dessine » et « J'observe et je discute : Dialoguer avec l'enseignant sur ce qui se passe dans l'histoire. », nous avons également collectés les dessins représentant les personnages et les actions de l'histoire.

De plus, pour compléter les données de l'item « « J'observe et je discute : Dialoguer avec l'enseignant sur ce qui se passe dans l'histoire. » nous avons compilé les résultats obtenus par les enfants lors de la réalisation des fiches demandant de remettre en ordre le récit.

Au cours du projet, nous avons constaté quelques modifications dans le comportement notamment lors des séances de bibliothèque. Les enfants ont un sac destiné à mettre le livre qu'ils empruntent pour la bibliothèque, accroché à leur porte manteau. Et au fur et à mesure du déroulement des séquences, nous avons observé, à l'aide du registre des emprunts, que le nombre de livres documentaires et les couvertures ayant un thème animalier. Pour compléter ces données nous avons également, à l'aide d'un enregistreur, noté les propos des enfants concernant leur choix de lecture.

Nous avons également noté tous les changements de comportement des élèves induits par ce projet.

Partie III : Le traitement des données.

Afin de faciliter la lecture des graphiques, nous avons choisi d'attribuer un code à chacune des histoires étudiées en classe. Un tableau vous est proposé ci-dessous récapitulant également la programmation des séquences durant cette année scolaire.

Code	Titre original de l'histoire	Date
H1	L'Enfant d'Eléphant	Du 4 au 15 janvier 2016
H2	Le Rhinocéros et sa peau	Du 18 au 29 janvier 2016
Grippe + vacances scolaires		Du 1 ^{er} au 21 février 2016
H3	Le Commencement des Tatous	Du 22 février au 4 mars 2016
H4	Le Léopard et ses taches	Du 7 au 18 mars 2016.
Varicelle + vacances scolaires		Du 21 mars au 17 avril 2016
H5	Le Chameau et sa bosse	Du 18 avril au 6 mai 2016
H6	La Baleine et son gosier	Du 9 au 20 mai 2016
H7	La Complainte du petit père Kangourou	Du 23 mai au 3 juin 2016

A. Analyse des données recueillies à partir de la grille d'observations de l'évolution du comportement des enfants.

1. Les conditions de recueils des données.

Le recueil des données concernant ce domaine a été effectué lors de la première séance. L'objectif de cette séance était de conter une histoire sans support visuel.

Lors de cet exercice, je notais les noms des enfants au fur et à mesure de mes observations, puis je renseignais les grilles d'évaluation durant la pause méridienne. Or, certaines limites sont apparues remettant en question la fiabilité des résultats recueillis.

Cette activité demande énormément de temps et lorsque vous avez une classe en responsabilité, le temps manque.

Aussi, il est parfois difficile d'embrasser d'un seul regard l'ensemble du groupe classe lors de cet exercice d'écoute. Les enfants disposés en U et l'exiguïté du coin de regroupement font que certaines réactions d'enfants pouvaient m'échapper. De plus, en fonction des contes et du nombre de réactions, il était parfois compliqué de renseigner l'item « *Montrer des réactions émotives* ». En effet, certains élèves pouvaient profiter à certains moments de la confusion lors d'une réaction collective (ex : rires) pour communiquer avec un camarade sur un sujet différent que celui proposé par l'enseignant.

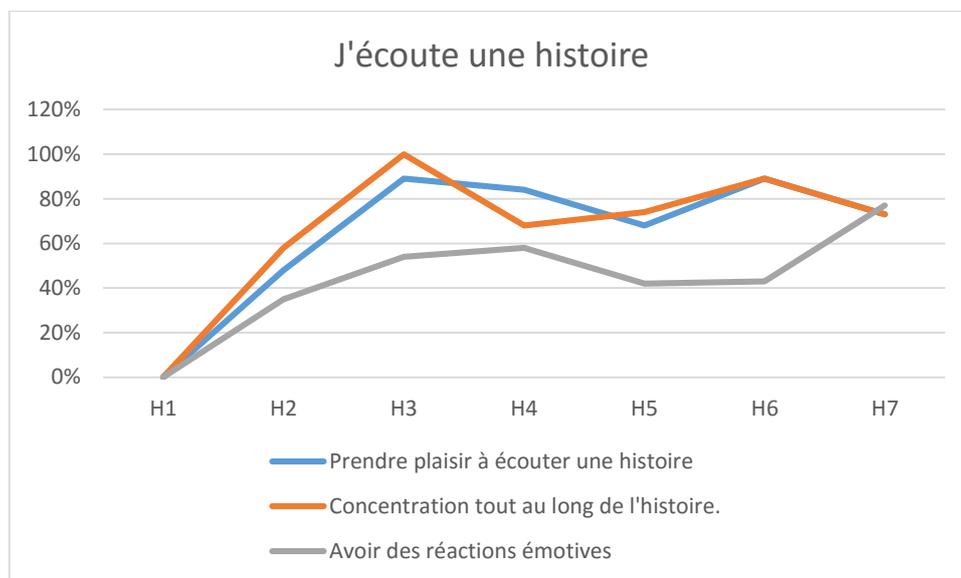
Enfin, la multiplicité des tâches pour l'enseignant a induit quelques changements dans l'utilisation de la grille d'évaluation. Conter sans support visuel, ce qui demande un effort cognitif important, et noter en même temps les réactions des enfants durant les séances, m'ont imposé de faire des choix. Par exemple, la colonne « Parfois » de la grille d'évaluation n'a pas été complétée. Ainsi, on retrouve dans la colonne « Toujours », les petits et grands parleurs quel que soit le nombre d'interventions

orales ou de réactions émotives lors de l'écoute de l'histoire.

Donc, afin d'être le plus efficace possible, j'ai décidé d'utiliser une seule grille d'observation pour toute la classe et ce pour chaque séquence.

Ainsi c'est donc le comportement général de la classe que l'on a observé. Plusieurs tendances se dégagent.

2. Analyse des indices de progrès du domaine « J'écoute un conte ».



Graphique représentant le % d'enfants par rapport au nombre d'enfants présents à avoir renseigné les items du domaine.

Dans un premier temps, il faut noter que les données n'ont pas été recueillies pour le premier conte. Le silence régnait et l'absence de réaction de la part des élèves lors de la lecture de L'Enfant d'Eléphant avait suscité en moi de nombreuses interrogations quant à la faisabilité du projet.

Les enfants ont pris plaisir à écouter ces contes, puisqu'une majorité d'entre eux ont manifesté leur sentiment à ce propos à partir de l'histoire « Le commencement des tatous ». A la fin de chaque lecture, il était demandé par l'enseignant si l'enfant avait aimé ou non le conte et d'expliquer pourquoi. Lors de la dernière histoire, 22 enfants avaient déclaré avoir aimé l'histoire.

On peut constater que pour les textes les plus résistants du corpus comme Le Rhinocéros et sa peau et Le chameau et sa bosse l'attention fut beaucoup moins importante. Notons que ces deux textes ont été lus en fin de période. Cette baisse de l'attention des enfants peut être mise en relation avec la fatigue commençant à se faire ressentir.

On peut également observer une augmentation des réactions émotives des enfants au cours du projet. La dernière histoire a souvent été ponctuée de rires provoqués par le récit de la course poursuite entre Kangourou et Dingo, Chien jaune.

Prendre du plaisir à écouter une histoire, c'est également être capable de se concentrer pour l'entendre. Les réactions émotives témoignent également de cette prise de plaisir, mais également d'une meilleure compréhension. On peut penser que les enfants, ayant accumulés de nouvelles notions durant toute l'année, étaient mieux préparés à écouter et à comprendre les histoires proposées. Une forme de jeu s'était

installée entre l'enseignant et le groupe classe. Chaque histoire était un défi à relever.

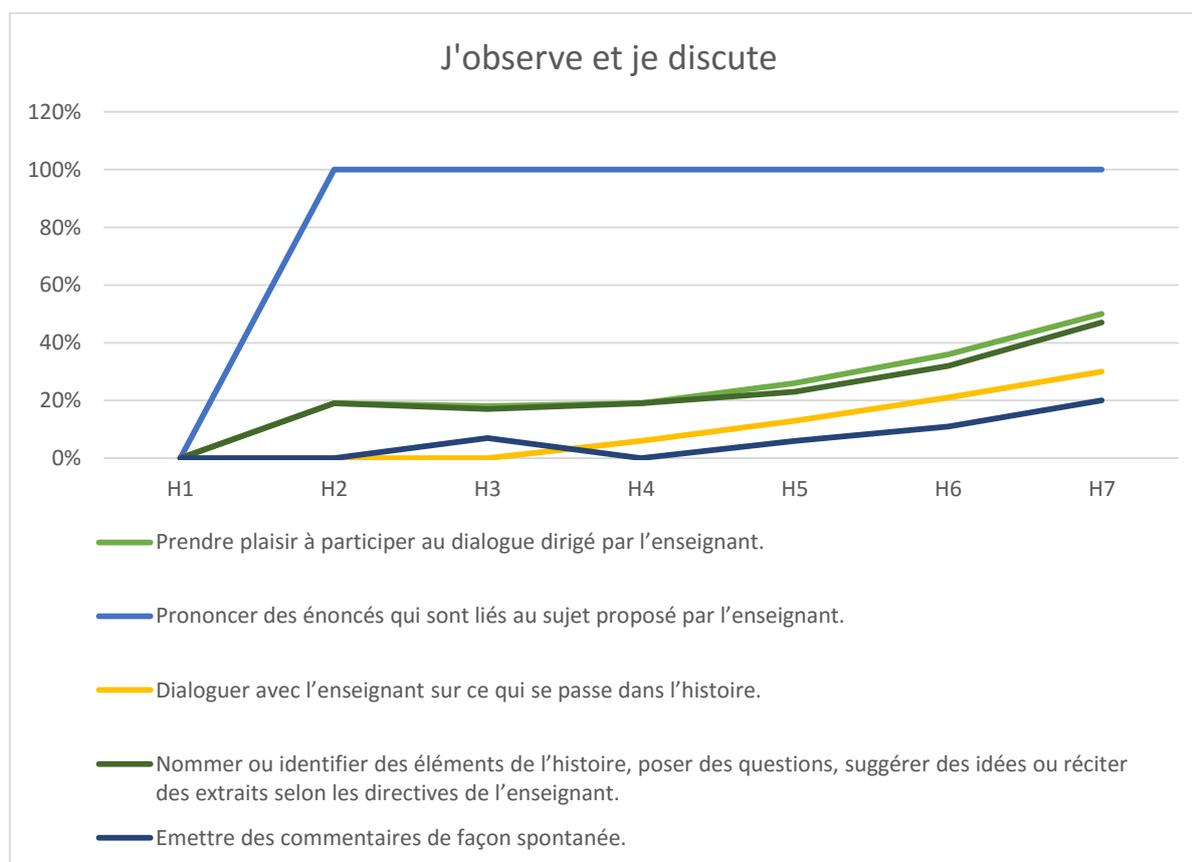
3. Analyse des données concernant le domaine « Je vis l'histoire ».

Les données concernant ce domaine n'ont pas été renseignées.

Concernant le premier item, il était difficile de se rendre compte par l'observation si l'élève avait pris plaisir à s'investir dans le projet de classe. Ce n'est pas parce qu'un élève arrête son activité prématurément qu'il n'a pris de plaisir à la faire. D'autres facteurs sont à prendre en compte : cognitif, pédagogique, ... Et, il me semble que des entretiens cognitifs auraient été plus appropriés pour renseigner cet item.

Concernant l'item vouloir réécouter l'histoire, cette question a été posée aux élèves à la fin de chaque première séance. Une grande majorité de la classe acceptait volontiers de réécouter l'histoire. Lors de la dernière histoire, toute la classe avait répondu positivement pour la première fois.

4. Analyse des données concernant le domaine « J'observe et je discute ».



Graphique représentant le % d'enfants par rapport au nombre d'enfants présents à avoir renseigné les items du domaine.

Ces données ont été recueillies sur l'ensemble des trois séances consacrées à l'étude d'une histoire. Ayant rencontrés les mêmes difficultés que précédemment, nous

avons choisi de les renseigner de manière collective pour chaque séquence. L'étude du graphique ci-dessus, nous donne des indices sur les progrès des élèves dans les items suivants :

Le premier item *Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignant*, a pour but de caractériser la motivation des élèves lors des séances 2 et 3. J'ai pris en compte le nombre de mains levés caractérisant l'envie des enfants de participer aux séances.

Ainsi, nous pouvons constater que plus nous avançons dans le projet, plus les élèves se sentent impliquer et la participation à l'oral devient plus importante. D'après mon ressenti et la lecture du graphique, une augmentation de la participation a été observée tardivement. C'est à partir des deux dernières histoires, La baleine et son gosier et La plainte du petit père Kangourou que celle-ci fut significative. Une forme de frustration était née chez certains élèves. Un début de questionnement scientifique est apparu. Est-ce que la baleine a des dents ? Comment fait-elle pour respirer ? Pourquoi les pattes se sont-elles allongées ?

Le deuxième item *Prononcer des énoncés qui sont liés au sujet proposé par l'enseignant*, a pour but d'évaluer l'intérêt et la compréhension des élèves.

Nous pouvons constater que les élèves ont toujours prononcé des énoncés ayant rapport aux questions posées par l'enseignant. Les élèves étaient déjà entraînés à ce type d'exercices depuis le début de l'année. Les consignes sont donc bien comprises et l'enfant sait ce que l'on attend de lui et quel type de réponse donner. Cet item n'est donc pas exploitable.

Le troisième item, *Dialoguer avec l'enseignant sur ce qui se passe dans l'histoire* a été renseigné par les échanges entre enseignant et élève vécus lorsque la séance est terminée.

A la fin de la séance, certains élèves frustrés par le manque d'informations venaient me demander des éclaircissements sur des noms de personnages entendus, de lieux ou sur la signification de certains mots entendus. Par exemple, le personnage du Parsi a suscité beaucoup de questionnement. La signification de l'interjection « Bof ! » par le chameau lorsque celui-ci refusait de travailler : « Ca veut dire quoi, Bof ! » Cette envie des élèves d'échanger avec moi sur l'histoire était par le temps consacré à la séance, souvent inférieur aux 20 minutes programmées. Certains élèves venaient plus souvent répéter une réplique entendue ou raconter un passage qu'ils avaient aimé. D'autres venaient pour m'exprimer leur sentiment à propos de l'histoire. Si les questions tournaient autour du sens des mots, et de la compréhension, apparaissaient le début de questionnement scientifique à partir de La baleine et son gosier et La plainte du petit père Kangourou.

En effet, le 23 mai, Victor vient me parler des baleines. Il me dit que son papa lui a appris à dessiner des cachalots et qu'ils ont des dents. Il ajoute que la baleine n'a pas de dents mais des fanons, et qu'elles n'ont pas de grille dans la gorge. Cet échange entre l'enseignant et Victor a eu lieu une semaine après la séquence de La Baleine et son gosier. Ce fut la première remise en question des explications données par l'enseignant sur des caractéristiques animales à travers l'écoute des Histoires comme ça.

Toutes ces manifestations montrent l'intérêt et la curiosité que les élèves ont eu dans ce projet. Tout comme le premier item, on constate une augmentation de l'intérêt porté au projet. Rappelons que c'est à partir des deux dernières histoires, La baleine

et son gosier et La plainte du petit père Kangourou que celle-ci fut significative.

Le quatrième item, *Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser des questions, suggérer des idées ou réciter des extraits selon les directives de l'enseignant*, a pour but de donner un indice sur la compréhension globale ou partielle de l'histoire.

Nous pouvons dire que cet item suit la même progression que le premier item *Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignant*. Plus les élèves comprennent les histoires, plus ils sont en confiance et portent de l'intérêt aux séances 2 et 3. Nous pouvons également faire le parallèle avec l'étude du premier domaine. Le plaisir d'écouter une histoire et de participer aux échanges est lié à la compréhension. Lors des séances orales sur l'histoire, les élèves n'avaient pas de difficultés à nommer ou identifier des éléments de l'histoire. Globalement, l'enfant est principalement sensible soit à l'état initial du héros, soit à son état final, soit aux événements qui ont conduit à la transformation. La portée philosophique du récit n'a que peu de fois attiré leur attention.

Enfin, le cinquième item, *émettre des commentaires de façon spontanée*, nous informe sur l'implication des élèves, mais également sur leur envie de participer, de faire connaître ce qu'ils connaissent, ou de demander des précisions sur des mots ou des événements de l'histoire.

C'est également à partir des deux dernières histoires que j'ai constaté une évolution dans le comportement des élèves lorsque je contais. Alors que la règle pour prendre la parole consiste à lever la main, certains élèves prenaient de plus en plus la parole de manière spontanée malgré les rappels à la règle. Ces prises de paroles portaient sur les caractéristiques physiques des animaux, des précisions sur les motivations des personnages, la signification de mots entendus, ... On peut penser que le désir d'apprendre se manifestait par ses prises de parole spontanée. Cet item est donc un bon indice de la motivation de l'élève.

Bien que les élèves ont participé à l'élaboration de représentation animalière en Arts visuels le domaine « Je bricole » n'a pas été quantifié.



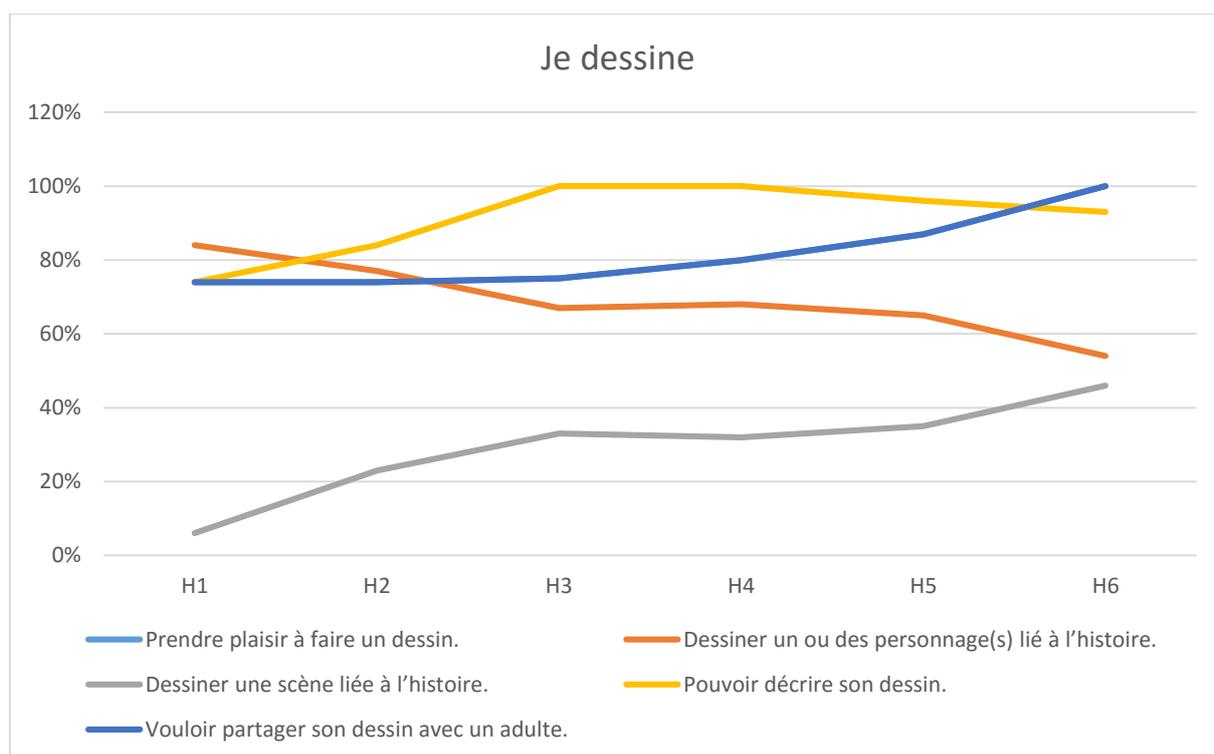
Comme vous pouvez le voir sur ses photos, les élèves ont eu à effectuer un travail collectif sur la représentation de l'état initial et final des héros. Ils devaient utiliser divers outils et supports tout en apprenant à adapter leur geste.

Cette activité n'a pu être programmée systématiquement par manque de temps et de moyens. Les données recueillies sont donc partielles.

Par manque de moyen, le dernier domaine « *Je prends une photo* » n'a pas été évalué.

En conclusion de l'analyse de ce domaine, nous pouvons dire que la participation orale des élèves a augmenté durant ce projet. Cette augmentation de la participation est apparue tardivement à partir de la sixième histoire. La nature des questions a également évolué. Un début de questionnement scientifique apparaît tardivement mais ne concerne pas tous les élèves.

5. Analyse des indices de progrès concernant le domaine « Je dessine ».



Graphique représentant le % d'enfants par rapport au nombre d'enfants présents à avoir renseigné les items du domaine.

Ces données ont été recueillies lors de la deuxième séance dont l'objectif était d'expliquer les personnages et les lieux du conte. Suite à l'explication des personnages et des lieux du conte, les enfants avaient pour consigne de représenter une scène ou, un ou des personnage(s) du conte. Les enfants sont mis au travail en atelier juste après l'écoute de l'histoire. Le but de cet item est d'observer les évolutions dans les représentations des dessins des enfants. L'enfant doit utiliser ses capacités représentationnelles et donc faire appel à son imagination.

D'après le graphique ci-dessus, nous pouvons constater que les courbes des indices suivants, *Prendre plaisir à faire un dessin* et *Vouloir partager son dessin avec l'adulte* se superposent pour ne former qu'une seule courbe.

Lors du recueil de données, les enfants qui avaient des réticences à partager leur dessin, soit avec les camarades de la classe au moment du bilan, ou avec le maître au moment de la dictée à l'adulte exprimaient le fait que cette activité ne leur plaisait pas et effectuaient l'activité avec rapidité pour choisir une activité des coins jeux de la classe.

Cependant, nous pouvons constater que la motivation de l'ensemble de la classe progresse pour cette activité progresse au fur et à mesure de l'avancement du projet.

De plus, Nous pouvons noter que les dessins représentent de plus en plus des scènes de l'histoire au détriment de ceux qui représentent simplement des personnages de l'histoire.

Nous pouvons également relever que la progression des items suivants *dessiner une scène liée à l'histoire* et *pouvoir décrire son dessin* est similaire.

En complément de la grille d'observation du comportement, nous pouvons également analyser les dessins des enfants.

Le tableau (Cf. annexe, document 4) représentant les résultats par élève concernant l'item *dessiner une scène liée à l'histoire* permet d'établir trois groupes d'élèves en fonction de l'évolution de leur progrès.

Le premier groupe est composé d'élèves performants. Ils sont au nombre de 11 : Israa, Alexi, Etan, Inès, Jeanne, Noa, Kewan, Stella G, Camron, Sandro et Dimitri.

Etan a des résultats en baisse suite à des problèmes de comportement, mais a été intégré à ce groupe. Une fusée de comportement a été mise en place depuis la période 4. Celle-ci est collée chaque jour dans son cahier de liaison école-famille. Il la colorie soit en orange, soit en vert, le matin et l'après-midi, en fonction de son comportement.

Ce groupe d'enfant est très actif et participe activement lors des séances de langages orales. Les dessins sont riches et représentent une scène de l'histoire. L'enfant n'a aucune difficulté à parler de son dessin. Il a pensé à l'avance la phrase qui doit décrire son dessin. Il a réalisé un effort de conceptualisation.

Le deuxième groupe est composé d'élèves dont les progrès sont récents. Ils sont au nombre de 15 : Victor, Stella C, Emeric, Alicia, Noémie, Lucie, Clovis, Lucas, Eloïse, Lynessa, Yannis, Ambre, Tycia, Léo, Lina.

On note que progressivement les dessins se complexifient. Les élèves ne se contentent plus de représenter un personnage. Ils choisissent de représenter une scène de l'histoire.

Le troisième groupe est composé d'élèves pour qui il n'y a eu ou peu pas de progrès. Ils sont au nombre de 5:

Nélia, Antoine, Nathan, Mathias et Maé.

Parmi eux, deux enfants montrent des indices de progrès. Les dessins de Nathan et Nélia montrent des dessins qui se complexifient de par le nombre des personnages représentés et de par la précision des caractéristiques des personnages.

Ainsi, nous pouvons penser qu'au fur et à mesure de l'avancement du projet, les enfants construisent des images mentales de plus en plus complexes et structure de mieux en mieux leur pensée grâce à l'augmentation des références personnelles acquises au cours de leur apprentissages.

Toutefois, dire que la lecture régulière de contes étiologiques, et les activités qui

en découlent sont responsables de l'accumulation de références personnelles, de l'amélioration de la structuration de la pensée et donc de la construction de l'imaginaire des enfants me semblent peu prudent.

En effet, nous pouvons constater que les références personnelles se construisent à partir de l'environnement immédiat des enfants et des expériences qu'ils font, d'une part grâce à la famille et la culture véhiculés en son sein et d'autre part, par l'école, sans oublier l'intervention de ma collègue en deuxième partie de semaine.

Ainsi, dans les productions des élèves, les représentations du Parsi présent dans le conte *Le Rhinocéros et sa peau* ont des allures de Père Noël. Le personnage du Père Noël avait fait l'objet d'une séance et d'un travail spécifique par ma collègue au cours de laquelle les enfants avaient appris à caractériser le personnage et à le dessiner. Le bonnet pointu du parsi en témoigne.

De plus, on retrouve des représentations de maisons appartenant au personnage Dingo, Chien Jaune du conte *La plainte du petit père kangourou*. 6 élèves appartenant à des groupes différents font cette représentation. Il n'y a aucune référence dans ce conte au fait que le personnage de Dingo, Chien Jaune possède une maison. Il est possible que les enfants ce soit inspirés d'une courte comptine que j'utilise pour l'échauffement vocal où le pompier éteint le feu qui brûle la niche du chien ou bien du personnage de Disney.

De même, Camron représentera le Kangourou avec une tête de tortue. Elle ressemble à l'identique à un travail collectif fait précédemment en classe. Les enfants, à partir des caractéristiques des personnages du conte *Le commencement des tatous*, avaient réalisé une représentation visuelle de ces derniers.

De plus, il est à noter que la copie est un moyen pour l'enfant d'apprendre et le travail de ses camarades est souvent source d'inspiration.

Conclusion :

Les conditions de recueil des données ne permettent qu'une observation globale du changement de comportement des élèves tout au long de ce projet de lecture. Les Histoires comme ça sont des textes résistants. Les mots, les expressions, les personnages, les lieux qui peuvent poser problème ne gênent pas les enfants dans la compréhension des textes.

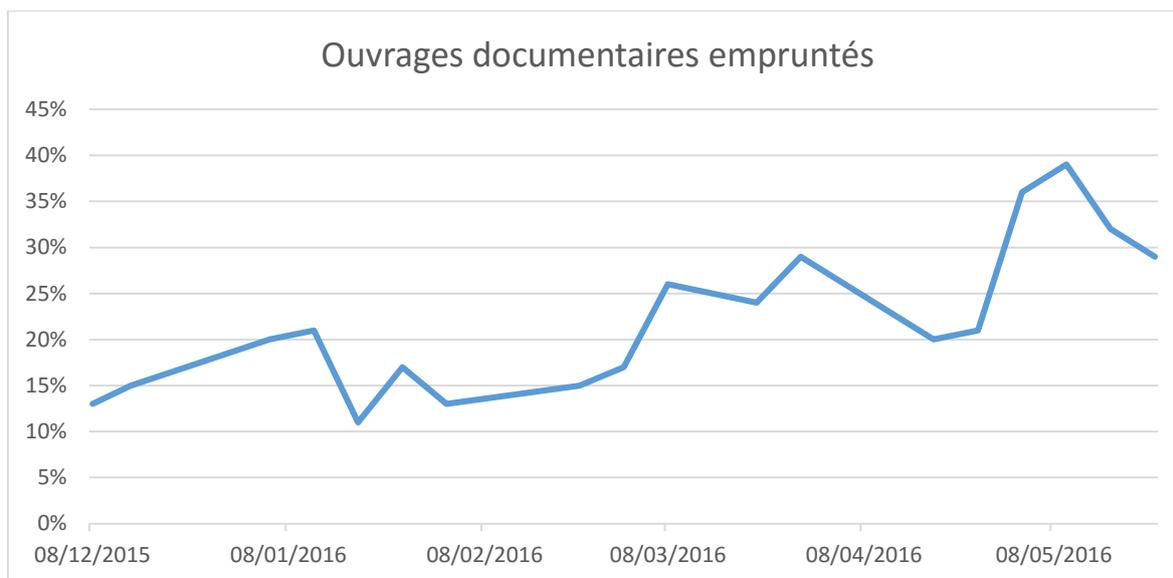
Au fur et à mesure de la progression des séances, l'enfant enrichit ses références personnelles, améliore ses représentations mentales, fait des références avec les histoires entendues, et donc améliore sa capacité à améliorer sa compréhension globale des histoires écoutées.

Toutefois, il semble qu'un sentiment de frustration naît en lui. Ce sentiment le pousse à chercher des compléments d'informations ailleurs.

B. Les changements de comportements observés dans la classe.

1. L'apparition d'une recherche documentaire.

C'est à partir du registre des livres empruntés par les élèves que nous avons recensé le nombre de livre à caractère documentaire ou ayant un caractère documentaire pour l'enfant. C'est à l'aide de ces données regroupées au sein d'un tableau (Cf. annexe, document 5) que nous avons réalisé cette courbe représentative de l'évolution de ce type de choix.



Nous pouvons observer que ce type de choix devient de plus fréquent chez les élèves. Nous ne pouvons que penser aux propos de Mireille Pochard, concernant la frustration provoquée chez les élèves face aux explications données par les contes du pourquoi et aux modifications du comportement qu'elle entraîne.

Premièrement, nous constatons des choix induits par la thématique de l'histoire et les personnages rencontrés (Cf. annexe, document 6).

Le 17 mai 2015, Clovis choisit Imagine que sois un Tigre probablement en référence au léopard (Le Léopard et ses taches) ou au jaguar (Le commencement des tatous). Léo semble faire un choix dont les motivations sont semblables. Le Roi des crocodiles est un choix apparu dès la lecture de L'enfant d'éléphant. Nous pouvons penser que ce choix a été influencé par le personnage du crocodile présent dans cette histoire.

Deuxièmement, il apparaît que l'un des motifs motivant ces choix est l'envie d'apprendre et de faire de nouvelles découvertes.

En effet, la justification de Camron va dans ce sens : « Parce que j'aime bien les renards. J'en vois pas souvent et là c'est la première que j'en vois en livre. On n'en voit pas si souvent que ça des livres avec des renards dedans. » (Cf. annexe, document 6). Il exprime ici son envie de faire de nouvelles découvertes et d'apprendre.

Le 8 mars 2016, Noa emprunte Le grand imagier des animaux du monde. J'ai noté qu'il l'avait emprunté car il voulait apprendre de nouveaux noms d'animaux.

Israa ira chercher dans la bibliothèque des élèves de primaire, une revue documentaire (Wapiti n°329, Que font les animaux la nuit ?, le 29 avril 2015, Cf.

annexe, document 5) dont la couverture est une photo de léopard. Son comportement manifestait une réelle volonté d'apprendre et de découvrir.

Troisièmement, les enfants manifestent également le besoin de mettre des images sur les mots. La lecture sans support visuels me semble être un facteur à prendre en compte.

L'explication d'Emeric dans le document 3 de l'annexe va dans ce sens. Lorsque je lui demande la raison de son choix. Il me répond : « Moi j'aime bien parce qu'au moins tu vois des choses. Tu peux apprendre des animaux. Là c'est bien tu peux le voir chasser. Et là c'est sa cloche qui fait ding ding ding. Et là quand tu tournes tu vois mieux la vache parce qu'il n'y a pas de volet. Et là, c'est bien parce que tu vois des poissons.»

Enfin, nous constatons l'existence d'une pratique de l'échange entre pairs. Nous constatons que les ouvrages documentaires ou les histoires se passent de mains en mains. Lors des séances de bibliothèque, les enfants ont la possibilité de feuilleter les ouvrages empruntés et de discuter librement entre eux. Ainsi, un réseau de prêt et d'échange se constitue. En effet les propos de Victor vont dans ce sens. (Cf. annexe, document 6).

« ...

- « Victor a pris dix petits dinosaures.»
 - « Victor pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
 - « C'est Emeric qui me l'a donné. Parce que, en fait j'aime bien les tricératops. C'est mes préférés des dinosaures. »
- ... »

Nous pouvons dire si c'est la lecture de contes du pourquoi ou les séquences du Domaine « Explorer le monde » qui est à l'origine de cette pratique de recherche documentaire.

De plus, une étude comparative avec un autre groupe classe serait nécessaire afin d'affirmer ou d'infirmer cette tendance.

2. La recherche documentaire au quotidien dans la classe.

L'observation des comportements des élèves au quotidien dans la classe nous a permis de constater des nouveautés dans leur habitude. Ces modifications sont intervenues tardivement, à partir du mois de mai.

Un rituel a été instauré en milieu d'année scolaire. Les enfants ont la possibilité d'apporter un dessin fait à la maison et de le présenter au reste de la classe. L'enfant a ensuite le choix entre garder son dessin ou l'offrir à un camarade de son choix.

Certaines thématiques choisies pour ces dessins tournent autour de la représentation des personnages rencontrés ou de scènes tirées des « Histoires comme ça ». Ci-dessus, Jeanne présente ses dessins à l'ensemble de la classe pendant le rituel du matin. Elle a représenté les personnages de la tortue et du hérisson de l'histoire, Le commencement des tatous.

Cette situation a été observée à trois reprises.



Dessins de Jeanne : Le hérisson et la tortue.

Les enfants ont également la possibilité d'apporter une histoire de la maison. Cette pratique de classe n'est pas nouvelle mais restait jusque-là très occasionnelle. Partir du mois de mai, cette pratique se systématisse.

Le 10 mai, Maé apporte un ouvrage documentaire intitulé Les animaux de la forêt tropicale.

Le 23 mai, Ambre vient à l'école avec deux livres documentaires : Un roi dans la jungle, le tigre et Un roi dans l'océan, le dauphin.

Le 30 mai, Kewan, apporte un ouvrage documentaire intitulé, Mes p'tits docs, Les animaux de la savane.

Le 7 juin, Lynessa apporte le Petit Quotidien n°21 Les animaux de la mer.

Le 14 juin, Israa apporte un roman emprunté à sa grande sœur intitulé Bienvenue au refuge de Kokobissa. L'histoire de ce roman raconte la vie dans une réserve africaine et le sauvetage d'une famille de léopard.

Cette pratique est révélatrice d'une volonté de l'enfant de rechercher des informations complémentaires, voir nouvelles, mais également d'une volonté de partager et de faire comme les autres. Elle ne s'est pas généralisée à l'ensemble des élèves de la classe. Ce sont les enfants les plus familiers avec les habitudes scolaires et la culture écrite.

Conclusion et perspectives :

De par leur richesse, les contes du pourquoi proposaient plusieurs thématiques à observer.

Très tôt, nous souhaitions mettre en place un projet d'écriture dont l'aboutissement se serait traduit par la création d'un album classe à l'aide de la dictée à l'adulte. La lecture en réseau, la structure des contes et le caractère étiologique me semblaient être des conditions suffisantes pour le mener à bien. Hors, les conditions réelles de mise en application ont freiné l'aboutissement de ce projet. Une tentative d'écriture a bien fait l'objet d'une séance en classe mais les résultats ont été un échec. Sous forme de jeu, les enfants devaient tirer parmi un jeu de cartes constitué de personnages, de lieux, de caractéristiques physiques et d'actions, et créer une histoire en reconstituant les 3 moments clefs du contes étiologiques à l'aide des panneaux d'affichages. Les enfants ne récitaient que les histoires qu'ils avaient entendues et ne réalisaient pas un travail de création. De plus, le projet de cette séance d'écriture n'attirait pas leur attention. La régularité et le rythme des séances sont probablement l'une des causes ayant empêché l'aboutissement de ce projet.

Pourtant, la grille d'évaluation semble nous montrer qu'un changement de comportement se produisait dans la classe.

Il semble que le projet de lecture des Histoires comme ça a fini sur le long terme à être compris et accepté par les enfants. Selon les données recueillies par la grille d'observation des comportements, il semble que les enfants ont montré un investissement croissant au fil des séances.

Bien qu'il soit difficile d'être absolument sûr, on peut dire que pour certains d'entre eux les Histoires comme ça resteront une référence alimentant leur imaginaire. Mais, il est impossible de dire si elles ont été classées parmi les notions réelles ou irréelles. Ce classement évoluera certainement. Les contes du pourquoi ont en tout cas influencé leur choix de lecture et donner envie d'apprendre et de découvrir. Les nombreux choix de livre documentaire, la création d'un réseau de lecteur, partager un livre avec ses camarades de classe, me semble d'être des indices d'une envie d'apprendre. Et la thématique animalière me semble être en adéquation avant leur préoccupation et envie du moment.

Il reste maintenant à savoir ce qui a déclenché ce changement de comportement :

- Le choix du corpus de texte avec une thématique animalière ?
- Le caractère étiologique du conte : l'explication d'un fait naturel racontée comme une bonne blague et à surtout pas prendre au sérieux ?
- La mise en place de séance dans le domaine Explorer le monde mettant en place la démarche d'investigation ?

Sommes-nous vraiment témoin de la naissance d'un comportement d'enfant chercheur ou est-ce une particularité liée à leur jeune âge et à leur envie de découvrir le monde qui les entoure ?

Il est difficile de répondre à cette question sans éléments de comparaison. Il serait approprié de repenser ce protocole de recherche en les prévoyant.

Nous pourrions envisager de revoir la progression sur une semaine complète et non deux demi-semaines.

De plus, la grille d'évaluation choisie a montré de nombreuses limites. Par exemple, la taille de l'échantillon est trop grande. Il aurait été préférable de choisir un groupe hétérogène d'une dizaine d'élèves. La mise en place d'entretien cognitif aurait été également souhaitable. L'observation des élèves ne permet que d'émettre des hypothèses sur les choix qui ont motivé le début de ce changement de comportement.

Les premiers effets observables de ce projet sont apparus tardivement. La durée hebdomadaire consacrée à ce projet est de deux à deux jours et demi selon les semaines. Les vacances scolaires et les épisodes de varicelle et de grippe ont contribué à perturber le rythme de celui-ci. A titre comparatif, Ange Ansoor, enseignante chargée de mission au CRI (Centre de Recherches Interdisciplinaires), affirme que le délai pour voir apparaître les premiers comportements d'enfant chercheur était au minimum de quatre mois.

On peut penser qu'une progression plus resserrée dans le temps aurait permis de voir apparaître les effets de ce projet plus tôt.

Bibliographie

Ouvrages du corpus :

Kipling, Rudyard, Robert d'Humières, Louis Fabulet, et Pierre Gripari. *Histoires comme ça*. Paris : Gallimard jeunesse, 2003.

Kipling, Rudyard, Baraou, et Pascale Bougeault. *Tatou-Tatou*. Paris: Ecole des loisirs, 2009.

Kipling, Rudyard, Gérard Chaliand, et Pascale Bougeault. *Les taches du Léopard*. Paris : L'École des loisirs, 1999.

Kipling, Rudyard, Gérard Chaliand, et Pascale Bougeault. *Limpopo*. Paris : l'Ecole des loisirs, 2007.

Kipling, Rudyard, Sébastien Pelon. *Le Rhinocéros et sa peau*. Paris : Editions Flammarion, 2008.

Ouvrages de référence :

Baulu-Mac Willie, Mireille, et Barbara Le Blanc. *Découvrir la langue par la magie des contes*. Montréal: Chenelière éducation, 2006.

Bettelheim, Bruno. *Introduction des Contes de Perrault*, Théo Carlier, Ed Seghers

Harris, Paul L. *L'imagination chez l'enfant*. Paris: Retz, 2007.

Larivaille, Paul. «L'analyse (morpho)logique du récit», *Poétique*, n° 19, 1974, pp. 368-388

Mestrel, Joël. *Lire et écrire des contes: cycle des apprentissages fondamentaux, grande section CP-CE1 : livre du maître*. Paris: Bordas, 1994.

Paulme, Denise. *La mère dévorante: essai sur la morphologie des contes africains*. Collection Tel 104. Paris: Gallimard, 1986.

Pochard, Mireille. *Écrire des contes*. Paris: Eyrolles, 2012.

Popet, Anne, et Josépha Herman Bredel, *Le conte et l'apprentissage de la langue: maternelle/CP*. Paris : Éditions Retz, 2002.

Propp, Vladimir Iakovlevitch, Eleazar Moiseevič Meletinskij, Marguerite Derrida, Tzvetan Todorov, et Claude Kahn. *Morphologie du conte ; suivi de les Transformations des contes merveilleux*. Paris: Éditions Points, 2015.

Rey, Alain. éd., *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1998.

Tauveron, Catherine. *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : De la GS au CM2*. Paris: Hatier, 2002.

Articles :

Ansour, Ange. François Taddei. « Les enfants chercheurs : la recherche scientifique comme modèle d'apprentissage ». *France Culture*. 30 mars 2013. Disponible sur : <http://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/les-enfants-chercheurs-la-recherche-scientifique-comme-modele>. (Consulté le 16 juin 2016)

Bishop, Marie France. « Lire des contes à l'école maternelle : toute une histoire », *Revue NVL*, n°197, 2016.

Britt- Mari Barth. « Enseigner - Apprendre avec Britt-Mari Barth ». *Le café pédagogique*. 19 juin 2014. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/19062014Article635387595496180425.aspx>. (Consulté le 16 juin 2016)

Florin, Agnès. « *Psychologie du développement : quoi de neuf depuis Piaget ?* ». Les grands dossiers des sciences humaines. mars-avril-mai 2016. N° 42, p 33.

Kabakova, Galina. Les contes étiologiques, In La Grande Oreille, n°61, *Sauve qui peut ! : Contes à vous glacer le sang*. (Malakoff : D'une Parole à l'Autre, 2015).

Revillard, Anne. « Fiche technique n°4 : Comment construire une grille d'observation ? » *annerevillard.com Anne Revillard*, 12 mars 2011. Disponible sur : <https://annerevillard.com/enseignement/ressources-pedagogiques/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%c2%b04-comment-construire-une-grille-d%e2%80%99observation/>. (Consulté le 10 mai 2016).

Tauveron, Catherine. « Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements » - La lecture comme jeu 1, à l'école aussi ». *Éduscol*. 15 avril 2011. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>. (Consulté le 21 mai 2016).

Annexe

Rudyard, Kipling. La baleine et son gosier, *Histoires comme ça*, 1902.

Il y avait une fois, ô ma Mieux Aimée, il y avait dans la mer une baleine, et qui mangeait les poissons. Elle mangeait le mulot et le carrelet, le merlan et le poisson volant, le turbot et le maquereau, l'anguille, sa fille et toute sa famille qu'a la queue en vrille.

Tous les poissons qu'elle pouvait attraper dans toute la mer, elle les mangeait avec sa bouche – comme ça !

Jusqu'à ce qu'enfin il ne restât plus qu'un seul petit poisson dans toute la mer, et c'était un petit Poisson-plein-d'astuce, et il se tenait en nageant juste derrière l'oreille droite de la Baleine, crainte de malentendu.

Alors la Baleine se dressa debout sur sa queue et dit

- J'ai faim.

Et le petit Poisson-plein-d'astuce dit d'une petite voix plein d'astuces également :

- Noble et généreux Cétacé, as-tu jamais goûté de l'Homme ?

- Non, dit la baleine, à quoi ça ressemble ?

- C'est bon, dit le petit Poisson-plein-d'astuce. Bon, mais des arêtes.

- Alors, cherche m'en, dit la Baleine.

Et elle fit écumer la mer en la fouettant de sa queue.

- C'est assez d'un pour commencer, dit le petit Poisson-plein-d'astuce. Si tu nages jusqu'à 50° de latitude Nord et 40° de longitude Ouest (ça, c'est de la magie), tu trouveras, sur un radeau, au milieu de l'eau, avec rien sur le dos, rien qu'une paire de culottes en droguet bleu et des bretelles (faut pas oublier les bretelles, Mieux Aimée) et son couteau de matelot, tu trouveras un Nautonier naufragé, lequel, ils est juste de te prévenir, est un homme d'infinie-ressource-et-sagacité.

Sur quoi la Baleine s'en fut, nageant nageras-tu, jusqu'au numéro 50 de latitude Nord et 40 de longitude ouest, et là, sur un radeau, au milieu de l'eau, sans rien sur le dos, qu'une paire de culottes en droguet bleu, une paire de bretelles (faut surtout pas oublier les bretelles, Mieux Aimée), et son couteau de matelot, elle trouva un Nautonier naufragé, tout solitaire et tout esseulé, qui se tortillait les doigts de pied dans l'eau salée.

(Sa m'man lui avait permis de faire ça, sans quoi jamais il n'aurait osé, rapport que c'était un homme d'infinie-ressource-et-sagacité.)

Alors la Baleine ouvrit la bouche grande, grande, grande, comme si elle allait se fendre jusqu'à la queue, et elle avala le Nautonier naufragé, avec son radeau, sa culotte de droguet bleu, ses bretelles (n'oublie pas !) et son couteau de matelot.

Elle sera tout bien au chaud dans les placards tout noir de son petit intérieur, et puis

elle fit claquer sa langue – comme ça, et tourna trois fois sur sa queue.

Mais aussitôt que le Nautonier, lequel était un homme d'infinie ressources-et-sagacité, se trouva pour de bon au chaud dans le fin fond des placards tout noirs du ventre de la Baleine, il se mit à danser et à valser, à frapper et taper, à rogner et cogner, à tordre et à mordre, à bondir et mugir, à ramper et saper, à moudre et découdre, à choir et s'asseoir, à gueuler et piler, à exécuter des gigues aux endroits qu'il ne fallait pas, si bien que la baleine ne se sentit pas du tout heureuse. (Pas oublier les bretelles !...)

De sorte qu'elle dit au Poisson-plein-d'astuce :

- Cet homme a beaucoup d'arêtes. En outre, il me donne le hoquet. Que faut-il faire ?
- Dis-lui de sortir, dit le Poisson-plein d'astuce.

Là-dessus la Baleine cria dans son propre gosier au Nautonier naufragé :

- Sortez et tâchez de vous tenir. J'ai le hoquet.
- Point, point, dit le Nautonier. Pas comme ça, mais bien au contraire. Ramène-moi à ma rive natale et aux blanches falaises d'Albion, et puis on verra.

Et il se remit à danser pire que jamais.

- Il vaut mieux le ramener chez lui, dit le Poisson-plein-d'astuces à la baleine. J'aurais dû vous avertir que c'est un homme d'infinie-ressource-et-sagacité.
- Donc, la baleine s'en fut, nageant nageras-tu, si vite qu'elle put, des nageoires et de la queue, malgré son hoquet : et enfin elle aperçut la rive natale du Nautonier et les blanches falaises d'Albion, et elle s'échoua, la moitié du corps sur la grève, ouvrit la bouche grande, grande, grande, et dit :
- Tout le monde descend pour Winchester, Ashuelot, Nashua, Keene et toutes les stations de la ligne de *Fitchburg* !

Et juste comme elle disait « Fitch », le Nautonier sortit.

Or, tandis que la Baleine nageait, le Nautonier, car c'était, en vérité, une personne d'infinie-ressource-et-sagacité, avait pris son couteau de matelot et taillé le radeau en forme de petit grillage carré en bouts de bois croisés, et il avait attachés ses bretelles. (Maintenant tu sais pourquoi il fallait se rappeler des bretelles !) Et il avait traîné ce grillage en travers du gosier de la Baleine, où il resta fiché.

Ça n'était pas une chose à faire, mais ce Nautonier était un HI-ber-ni-en d'Hibernie.

Il sortit ensuite, les mains dans les poches, sur les galets et s'en retourna chez sa Mère qui lui avait donné la permission de se tortiller ses doigts de pied dans l'eau salée : et il se maria et eut beaucoup d'enfants.

La Baleine aussi.

Mais, depuis ce jour-là, le grillage qu'elle avait dans son gosier et qu'elle n'a jamais pu faire sortir en toussant, ni descendre en avalant, l'empêche de rien manger que des petits, tout petits poissons et c'est la raison pourquoi les

baleines d'aujourd'hui ne mangent jamais d'hommes, de garçons ni petites filles.

Le petit Poisson-plein-d'astuces alla se cacher dans la vase, sous le pas des Portes de l'Equateur. Il avait peur que la baleine fût fâchée contre lui.

Le marin rapporta son couteau à la maison. Il avait la culotte de droguet bleu en mettant le pied sur les galets de la grève, les mains dans ses poches. Les bretelles, il les avait laissées, vois-tu, pour attacher le grillage avec.

Et c'est la fin de cette histoire-là.

Kipling, Rudyard. Le chameau et sa bosse. *Histoires comme ça*. 1902.

Voici maintenant l'histoire suivante qui raconte comment le chameau a eu sa bosse.

Au commencement des temps, quand le monde était tout neuf et tout ce qui s'ensuit, et que les animaux commençaient tout juste à travailler pour l'Homme, il y avait un chameau, qui vivaient au beau milieu d'un Désert Hurlant parce qu'il ne voulait pas travailler ; d'ailleurs, c'était un Hurlleur lui-même.

Alors il se nourrissait de bouts de bois, d'épines, de tamarisques, d'euphorbes et d'un tas de choses piquantes, tout ça dans l'oisiveté la plus mortelle. Et quand on lui adressait la parole, il disait : « Bof ! » Exactement « Bof ! », et rien de plus.

Alors le Cheval vint le voir, le lundi matin, avec une selle sur le dos et un mors dans la bouche, et il lui dit :

- Chameau, ô Chameau, viens avec nous et trotte comme nous autres !
- Bof ! dit le Chameau.

Et le cheval s'en fut le dire à l'homme.

Alors le chien vint à lui, un bâton dans la gueule, et lui dit :

- Chameau, ô Chameau, viens avec nous, va chercher et rapporte comme nous autres !
- Bof ! dit le Chameau.
- Et le chien s'en fut le dire à l'Homme.

Alors le Bœuf vint à lui, le joug sur la nuque, et lui dit :

- Chameau, ô Chameau, viens labourer comme nous autres !
- Bof ! dit le Chameau.

Et le bœuf s'en fut le dire à l'Homme.

A fin de la journée, l'Homme appela le Cheval, et le Chien, et le bœuf, et leur dit :

- Vous trois, ô vous trois, je suis bien désolé pour vous, avec ce monde tout neuf et tout ce qui s'ensuit : mais cette Chose-qui-dit-Bof, dans le Désert, est incapable de travailler, sans cela elle serait déjà ici. Je vais donc la laisser tranquille, et vous, vous travaillerez deux fois plus pour compenser.

Cela fit que les Trois ne furent pas content du tout, avec ce monde tout neuf et tout ce qui s'ensuit. Ils tinrent conseil à la limite du Désert, discutèrent, palabèrent, blablatèrent ... Le Chameau arriva en mâchant ses herbes, et plus que jamais dans une oisiveté mortelle. Il rit en les regardant, puis il dit : « Bof !, et repartit.

Mais voilà que passa le Génie qui s'occupe de Tous les Déserts. Il passait en roulant dans un nuage de poussière, car c'est ainsi que voyagent les Génies, parce que c'est magique. Et il s'arrêta pour discuter et blablater avec les Trois.

- Génie de Tous les Déserts, dit le Cheval, est-il juste qu'une créature soit paresseuse dans ce monde tout neuf tout ce qui s'ensuit ?
- Certainement non, dit le Génie.
- Eh bien !dit le cheval, il y a quelqu'un, au beau milieu de ton Désert Hurlant (et c'est un Hurlleur lui-même), quelqu'un avec un long cou et de longues jambes, qui n'en a pas fichu une rame depuis lundi matin. Il ne veut pas trotter.
- Hou ! dit le Génie en sifflant. Mais c'est mon chameau, par tout l'or de l'Arabie ! et que dit-il quand on lui parle de ça ?
- Il dit « Bof ! », dit le Chien. Et il ne veut pas aller chercher ni rapporter.
- Et ... dit-il autre chose ?
- Seulement « Bof ! », dit le Bœuf. Et il ne veut pas labourer.
- Très bien, dit le Génie. Je vais le « Boffer » comme i faut, si seulement vous voulez bien attendre une minute !

Le Génie s'enveloppa dans son manteau de poussière, survolât le Désert et trouva le Chameau, toujours dans l'oisiveté la plus mortelle, qui regardait son propre reflet dans une flaque d'eau.

- Mon cher faiseur de bulles, dit le Génie, qu'est-ce que j'entends dire à ton sujet ? Il paraît que tu ne travailles pas, dans ce monde tout neuf et tout ce qui s'ensuit ?
- Bof !it e Chameau.

Le génie s'assit par terre, le menton dans la main, et commença à méditer une grande Magie, pendant que le Chameau continuait de se regarder dans la flaque d'eau.

- Depuis lundi matin, dit le Génie, tu donnes du travail supplémentaire aux Trois Animaux, à cause de ton oisiveté mortelle !

Et il continua de méditer des Magies, son Menton dans la main.

- Bof ! dit le Chameau.
- Si j'étais toi, je ne répéterais pas ça, dit le Génie : tu pourrais le dire une fois de trop ! Faiseur de bulles, je veux que tu travailles !

Alors le chameau dit encore une fois :

- Bof !

Mais à peine l'avait-il dit qu'i vit son dos, dont il était si fier, s'enfler, s'enfler et devenir une grosse bosse ballante.

- Tu vois ça ? dis le Génie. C'est ton propre « Bof ! » que tu t'es mis sur le dos en refusant de travailler. Nous sommes aujourd'hui jeudi, tu n'as rien fait depuis lundi, quand le travail a commencé A présent, tu vas te mettre à l'ouvrage.
- Mais comment le pourrais-je, dit le Chameau, avec ce « Bof » sur le dos ?
- C'est fait exprès, dit le Génie, parce que tu as manqué ces trois premiers jours. Dorénavant, tu seras capable de travailler trois jours pleins sans manger, parce que tu vivras sur ton « Bof ! ». tu ne diras pas que je n'ai rien fait pour toi !

Maintenant, sors du Désert, va rejoindre les Trois et tâche d'apprendre à te conduire. En route !

Alors le Chameau se mit en route, avec son « Bof » et tout ce qui s'ensuit, et il s'en fut rejoindre les Trois. Depuis ce jour-là, il porte toujours un « Bof » sur le dos (nous disons une « bosse », aujourd'hui, pour ne pas le vexer), mais il n'a jamais rattrapé les trois jours de travail qu'il a manqués au commencement du monde, et il n'a jamais pu apprendre à se conduire.

Kipling, Rudyard. La complainte du petit père Kangourou. *Histoires comme ça*. 1902.

Non, point toujours ne fut le Kangourou tel qu'on le voit aujourd'hui, car c'était une Tout Autre Bête à quatre courtes pattes. Il était gris, laineux et d'un orgueil immodéré ; il dansait sur une crête au milieu de l'Australie et il alla trouver le Petit Dieu Nqa. Il alla trouver Nqa à six heures du matin avant le petit déjeuner en disant :

- Fais-moi différent de toutes les autres bêtes avant cinq heures de l'après-midi.

Nqa sauta en l'air, d'assis qu'il était sur un plateau de sable, et cria :

- Va-t'en !

Toujours gris, laineux et d'orgueil immodéré, Kangourou dansait sur le rebord d'un rocher, au milieu de l'Australie, puis alla trouver le Moyen Dieu Nqing.

Il alla trouver Nqing à huit heures du matin, disant :

- Fais-moi différent de toutes les autres bêtes et très populaires aussi par-dessus le marché, avant cinq heures de l'après-midi.

Nqing sauta en l'air, de couché qu'il était dans son trou parmi les spinifex, et cria :

- Va-t'en !

Toujours gris, laineux et d'orgueil immodéré, Kangourou dansait sur une dune, au milieu de l'Australie, puis alla trouver le Grand Dieu Nqong.

Il alla trouver Nqong à dix heures du matin et lui dit :

Fais-moi différent de toutes les autres bêtes ; rends-moi populaire et très couru avant cinq heures de l'après-midi.

Nqong sauta en l'air, de couché qu'il était dans son bain du marais salant, et cria : – Je m'en charge !

Nqong héla Dingo – Dingo Chien Jaune – couleur de poussière au soleil et qui a toujours faim. Il lui montra Kangourou et dit :

- Dingo ! Attention, Dingo ! Vois-tu ce monsieur qui danse sur la dune. Il veut être populaire et couru. Dingo, je t'en charge.

Dingo sauta en l'air – Dingo Chien Jaune – et dit :

- Quoi ! ça ? Ce chat de lapin ?

Dare, Dare fila Dingo – Dingo Chien Jaune – qui a toujours faim – avec sa gueule en seau à charbon – sur les talons de Kangourou ? Dare-dare fila le fier Kangourou ses quatre pattes, comme un lapin.

Et voilà, Mieux aimée, la première partie de l'histoire.

Il fila par le désert, il fila par les montagnes, il fila par les salines, il fila par les grands

joncs, il fila sous les spinifex, il fila sous les gommiers bleus, il fila si vite que les pattes de devant lui en cuisaient.

Il fallait bien !

Et toujours courait Kangourou – Petit Père Kangourou. Il courut par les arbres Ti ; il courut par la mulga ; il courut sur l’herbe longue ; il courut sur l’herbe courte ; il courut par-dessus les Tropiques du Capricorne et du Cancer, si vite que lui en cuisaient les pattes de derrière.

Il fallait bien !

Toujours suivait Dingo – Dingo Chien Jaune _ qui avait de plus en plus faim – avec sa gueule en collier de bourrique – sans gagner ni perdre.

Et ils arrivèrent à la rivière Wollgong.

Or, il n’y avait ni pont ni bac, et Kangourou ne savait pas comment passer alors, il se mit debout sur les pattes de derrière et sauta.

Il fallait bien !

Il sauta comme un Kangourou. Un mètre d’abord, puis trois, puis cinq, tandis que ses pattes allongeaient et devenaient plus fortes. N’avait pas le temps de se reposer ni de boire, mais l’envie ne lui manquait pas.

Toujours suivait Dingo – Dingo Chien Jaune – qui ne comprenait pas du tout et qui avait très faim, tout en se demandant ce qui, diable, pouvait faire sauter Petit Père Kangourou de la sorte. Car il sautait comme un criquet, comme un pois dans une poêle ou comme une balle neuve sur un plancher.

Il fallait bien !

Il troussa ses pattes de devant ; il sauta sur ses pattes de derrière ; il étendit sa queue toute droite en arrière pour former contre poids et il sauta par-dessus les dunes du Darling et les désert d’Australie.

Il fallait bien !

Toujours courait Dingo – Chien vanné Dingo – qui avait de plus en plus faim et comprenait de moins en moins, et se demandait quand, diable, Petit Père Kangourou aurait l’idée de s’arrêter.

Alors s’en vint Nquong, sortant du bain dans le marais salant et didant :

- Il est cinq heures.

Sur son derrière s’assit Dingo - Pauvre Chien Jaune – qui a toujours faim – couleur de poussière du soleil – qui tira la langue et fit : « Hou-ou ! »

Sur son derrière s’assit Kangourou – Petit Père Kangourou – la queue toute droite sous lui, en escabeau à, traire les vaches, et dit :

- Dieu merci, voilà qui est fini !

Alors dit Nqong, qui est toujours bien élevé :

- Il faut remercier Dingo Chien Jaune. Après tout ce qu'il a fait pour toi !

Alors dit Kangourou – Père Kangourou le très fatigué :

- Il m'a chassé des lieux de mon enfance ; il a bouleversé mes heures de repas ; il a chahuté mon académie, et pour ce qui est de mes jambes, n'en parlons pas.

Alors dit Nqong :

- Peut-être je me trompe ; mais ne m'as-tu pas demandé de te rendre différent de tous les autres animaux, de même que très couru ? Et il est cinq heures.
- Oui, dit Kangourou, j'aurais mieux fait de me taire. Je croyais que vous opérez au moyen de charmes et d'incantations ; mais ça, c'est une sale farce.
- Farce ! dit Nqong du fond de son bain sous les gommiers bleus. Répète ça et je siffle Dingo. Cette fois, il ne te restera plus de jambe du tout.
- Non, dit le Kangourou ; mettons que je n'ai rien dit. Il y a jambes et jambes, pas besoin d'en changer encore. Je vous remercie, si c'est pour moi. Je voulais seulement expliquer à votre seigneurie que je n'ai rien mangé depuis ce matin et que je me sens fort à jeun.
- Oui, dit Dingo – Dingo Chien Jaune – je me trouve exactement dans le même état. C'est grâce à moi qu'il est différent de tous les autres animaux ; mais qu'est ce que je pourrais bien prendre pour goûter ?

Alors Nqong dit du fond de son bain dans le marais salant :

- Venez me demander ça demain, parce que je vais me laver.

De sorte qu'ils restèrent tous deux au milieu de l'Australie, Petit Père Kangourou et Dingo Chien Jaune, et chacun dit :

- C'est ta faute.

Kipling, Rudyard. Le léopard et ses taches. *Histoires comme ça*. 1902.

Il faut que tu saches, Mieux Aimée, qu'aux jours où tout commençait, le Léopard habitait un pays nommé le Haut-Veldt. Se rappeler que ce n'était pas le Bas-Veldt, ni le Veldt de la Brousse, ni le Veldt des Lacs Amers, mais bien le Haut-Veldt tout nu, brûlant et brillant, rien qu'en sable, en rochers de couleur sable, et en touffes d'herbe jaunâtre et sablonneuse ; c'est tout. Là, viaient la Girafe et le Zèbre, L'élan, le Koodoo, avec le HarteBeest ; et ils étaient tous jaune-brun et sablonneux de la tête aux pieds ; mais le Léopard, c'était le plus 'sclusivement jaune-brun et sablonneux de tous – comme qui dirait une espèce de gros chat gris et jaune – et, à un poil près, il se distinguait pas de la couleur jaunâtre, grisâtre et brunâtre du Haut-Veldt.

Ce qui était contrariant pour la Girafe, le Zèbre et les autres ; car il se tapissait contre touffe ou caillou 'sclusivement rouge-brun-gris-jaune, et quand passaient la Girafe ou le Zèbre ou l'élan ou le Koodoo ou le Bush-Buck ou le Bonte-Buck, il les surprenait soudain, si fort qu'ils ne s'en remettaient pas. Parole !

Et, de même, il y avait un Ethiopien avec des arcs et des flèches (un 'sclusivement gris-brun-jaune de bon-homme que c'était alors) qui vivait sur le Haut-Veldt avec le Léopard ; ils chassaient ensemble – l'Ethiopien avec ses flèches, le Léopard avec ses griffes et ses dents – à tel point que Girafe, élan, Koodoo, Quagga et le reste ne savait plus sur quel pied sauter, Mieux Aimée. Parole !

Après très longtemps – les bêtes vivaient indéfiniment dans ces jours-là – ils apprirent à éviter tout ce qui ressemblait à un Léopard ou à un Ethiopien ; et peu à peu – la Girafe commença parce qu'elle avait les plus longues jambes – ils s'en allèrent du Haut-Veldt.

Ils cheminèrent des jours et des jours avant d'arriver à une grande forêt, 'sclusivement remplie d'arbres, de buissons, et tachetée, rayée, bigarrée d'ombres. Ils s'y cachèrent et, après un autre longtemps, à force de se tenir moitié dans l'ombre et moitié pas, et sous l'ombrage dansant, glissant et cabriolant des arbres, voilà que la Girafe devint tachetée et le Zèbre rayé et l'Elan et le Koodoo plus foncé avec de petites lignes grises ondulées sur le dos ; de sorte que si on pouvait les entendre et les sentir, les voir c'était beaucoup moins facile, à moins de savoir au juste où regarder.

Ils étaient très contents parmi les ombres bariolées de la forêt, tandis que le Léopard et l'Ethiopien couraient les plateaux gris-brun-jaune du Haut-Veldt, en se demandant où étaient passés leurs diners, leurs déjeuners et leurs goûters.

Bientôt ils eurent si faim qu'ils mangèrent des rats, des cafards, et des lapins de rochers, ce Léopard et cet Ethiopien, et alors ils eurent le Gros Mal de Ventre tous deux à la fois ; et enfin ils rencontrèrent Baviaan – le Babouin aboyeur à tête de chien – qui est tout à fait le plus sage animal de toute l'Afrique du Sud.

Léopard dit à Baviaan (il faisait très chaud) :

- Où est parti le gibier ?
- Baviaan cligna de l'œil. Ça, il savait.

L'Ethiopien dit à Baviaan :

- Pourriez-vous m'indiquer le présent habitat de la Faune aborigène ?

(Ca veut dire la même chose : mais l'Ethiopien se servait toujours de mots qui n'en finissent pas. C'était une grande personne.)

Baviaan cligna de l'œil. Ça, il savait.

Alors, Baviaan dit :

- Le gibier est ailleurs. Tu peux le trouver. Tache. Mon avis, Léopard ? C'est une question de tache.

Et l'Ethiopien dit :

- Tout ça est très joli, mais je désire connaître où a émigré la Faune aborigène.

Alors, Baviaan dit :

- La faune aborigène a rejoint la Flore aborigène, parce qu'il n'était que temps pour elle de changer. Mon avis, Ethiopien ? Change, au plus tôt.

Ce discours embarrassa le Léopard et l'Ethiopien ; mais ils partirent à la recherche de la Flore aborigène, et voici qu'après bien des jours ils virent une grande, haute et vaste forêt pleine de troncs d'arbres, et 'sclusivement hachée, tachée, tachetée, marquée, sabrée, barré et bigarrée d'ombres. (Dites ça tout haut et vite, et vous verrez ce qu'il devait y avoir come ombre dans la forêt.)

- Qu'est ceci ? dit le Léopard. Il fait noir et c'est pourtant tout plein de petits morceaux de lumière.
- Je ne sais pas, dit l'Ethiopien. Mais ça doit être la Flore aborigène. Je sens la Girafe, j'entends la Girafe, mais je ne peux la voir.
- Ç, c'est curieux, dit le Léopard. Sans doute, parce que nous sortons du grand soleil. Je sens le Zèbre, j'entends le Zèbre, mais je ne peux le voir.
- Attends un peu, dit l'Ethiopien. Il y a longtemps que nous les avons chassés. Peut-être avons-nous oublié à quoi ils ressemblent.
- Et ta sœur ! dit le Léopard Je me rappelle très bien comme ils étaient sur le haut-Veldt, surtout quand leur os à moelle. La girafe à dix-sept pieds de haut et sa robe est 'sclusivement d'un riche jaune d'or de la tête aux pieds ; et le zèbre a quatre pieds et demi de haut et la robe gris beige de la tête aux pieds.
- Hum ! dit l'Ethiopien en plongeant l'œil parmi les ombres bariolées de la forêt des Flores aborigènes. Dans ce cas, ils devraient ressortir avec tout ce noir, comme des bananes mûres dans un four.

Mais ça n'était pas tout. Le Léopard et l'Ethiopien chassèrent toute la journée, et bien qu'ils pussent les entendre et les sentir, les voir ils ne pouvaient pas.

- Pour l'amour du ciel, dit le Léopard vers l'heure du thé, attendons qu'il fasse nuit. C'est un scandale que cette chasse en plein jour.

Ils attendirent donc la nuit, et alors le Léopard entendit quelque chose qui soufflait dans le clair des étoiles que rayaient d'ombres les branches, et il sauta sur le bruit : cela

sentait comme Zèbre, cela remuait comme Zèbre, mais il ne pouvait le voir. De sorte qu'il dit :

- Ne bouge pas, ô individu sans couleur ni forme ; je vais rester assis sur ton cou jusqu'à l'aube, parce qu'il y a quelque chose en toi que je ne comprends pas.
- Tout à coup grognement, choc, bruit d'échauffourée et l'Ethiopien cria :
- J'ai attrapé une chose que je ne peux pas voir. Cela sent comme Girafe et cela rue comme Girafe, mais cela n'a aucune forme du tout.
- Méfie-toi, dit le Léopard. Reste assis sur son cou jusqu'à l'aube ; fais comme moi. Rien ne semble avoir de forme par ici.

A l'aube claire, le Léopard dit :

- Qu'as-tu à ton bout de table, Frère ?

L'Ethiopien se gratta la tête et dit :

- Ça devrait être exclusivement d'un riche jaune d'or, jaune de la tête aux pieds, et ça devrait être Girafe ; Mais c'est tout couvert d'empreintes marron. Et, qu'as-tu à ton bout de table, frère ?

Le Léopard se gratta la tête et dit :

- Ça devrait être exclusivement d'un fauve tirant sur le gris perle et ça devrait être Zèbre ; mais c'est tout couvert de bandes noires et rouges. Que diable t'es tu amusé à te faire, Zèbre ? Ne sais-tu pas, que sur le Haut-Veldt, je te verrais à dix miles ? Tu n'as pas de forme.
- Oui, dit le Zèbre, mais ici ce n'est pas le Haut-Veldt ... N'y voyez-vous pas ?
- Si, à présent ; mais, depuis hier, je n'y vois goutté. Comment ça se fait-il ?
- Laissez-nous nous lever, dit Zèbre, et nous vous montrerons.

Ils laissèrent le Zèbre et la Girafe se lever, et Zèbre se dirigea vers les buissons nains où le soleil jetait des ombres hachées, et girafe vers des arbres assez hauts, où la lumière tombait en taches.

- Attention, maintenant ! dirent le Zèbre et la Girafe. Voilà comment s'est fait. Un – Deux – Trois ! Ousqu'est votre déjeuner ?

Léopard écarquilla les yeux, et l'Ethiopien de même, mais sans rien voir de plus que des ombres rayées et des ombres tachetées dans le sous-bois ; mais pas de trace de Zèbre ni de Girafe. Ils s'en étaient allés, tout bonnement, se cacher parmi les ombres de la forêt.

- Hi ! hi ! dit l'Ethiopien, voilà un tour qui en vaut la peine. Profitons-en, Léopard. Tu ressorts sur ce fond sombre comme un savon blanc dans un seau à charbon.
- Ho ! ho ! Dit le Léopard. Cela t'étonnerait-il beaucoup de savoir que tu as l'air, sur ce fond nir, d'un sinapisme sur un ramoneur ?
- Ça n'avancera pas le dîner de se donner des vilains noms, dit l'Ethiopien. Le fin de la chose, c'est que nous sommes pas assortis à nos fonds de tableau. Je

vais suivre le conseil de Baviaan. Il m'a dit de changer ; et comme je n'ai rien sur moi que je ne puisse changer, excepté ma peau, je vais changer ça.

- En quelle couleur ? dit le Léopard, prodigieusement intéressé.
- Un petit brun foncé, garanti à l'usage, avec un peu de violet et du bleu ardoise aux bons endroits. Tout ce qu'il faut pour se cacher dans les creux et derrière les arbres.

Là-dessus, il changea de peau, en moins de temps qu'il ne faut pour le dire, et le Léopard devint plus intéressé que jamais, car il n'avait pas vu un homme changer de peau auparavant.

- Et moi ? dit-il.

Quand l'Ethiopien eut introduit son dernier petit doigt dans sa belle peau neuve toute noire :

- Suis aussi l'avis de Baviaan. Il t'a parlé de taches.
- Oui, et je n'ai pas compris.
- Il voulait dire des taches sur ta peau, dit l'Ethiopien.
- A quoi ça sert ? dit le Léopard.
- Pense à Girafe, dit l'Ethiopien. Ou si tu aimes mieux les rayures, pense à zèbre. Ils sont très contents, eux, de leur raies et de leurs taches.
- Hum ! dit le Léopard. Je ne voudrais pas ressembler à Zèbre, pas pour rien au monde.
- Eh bien, décide-toi, dit l'Ethiopien, parce que ça me déplairait de chasser sans toi ; mais il le faudra, si tu persiste à ressembler à un tournesol contre une palissade au coaltar.
- Va pour des taches, donc, dit le léopard ; mais pas trop grandes. C'est commun. Je ne voudrais pas ressembler à Girafe, pas pour rien au monde.
- Je vais en faire du bout des doigts, dit l'Ethiopien. Il reste assez de noir sur la peau pour cela. Amène-toi.

Alors l'Ethiopien mit ses cinq doigts ensemble (il restait encore beaucoup de noir qui n'avait pas séché sur sa peau neuve), et il en appuya le bout partout sur le Léopard, et chaque fois que les cinq doigts appuyaient, ils laissaient cinq petites marques noires tout près les unes des autres. On peut les voir sur la peau de n'importe quel léopard, Mieux aimée. Quelquefois, les doigts glissaient et les marques se brouillaient ; mais les cinq tâches y sont toujours, sur tous les Léopard.

- Oh ! qu'il est beau ! dit l'Ethiopien. Maintenant, tu peux t'étendre sur le sol nu et te faire prendre pour un tas de pierraille. Tu peux te vautrer sur les rochers nus et on dirait un bloc de glaise à cailloux. Tu peux t'allonger le long d'une branche feuillue et paraître comme du soleil qui filtre parmi les feuilles ; et tu peux te coucher en plein travers d'un chemin et ressembler à rien du tout. Pense à ça et fais ronron !
- Mais je suis toutes ses choses, pourquoi ne t'es-tu pas habillé en taches aussi ?

- Oh ! tout noir, c'est mieux pour un nègre, dit l'Ethiopien. Maintenant, en route et voyons voir à reprendre la partie avec M. Un-deux-Trois-Ousqu'est-mon-déjeuner ?

Puis ils s'en allèrent et vécurent heureux ensuite. Mieux aimée, pour toujours. Voilà tout.

Kipling, Rudyard. Gérard Chaliand. Pascale Bougeault. Limpopo. *Histoires comme ça*. Ecole des loisirs. 1997.

Du temps où les éléphants n'avaient pas encore de trompe, il y avait un petit éléphant qui ne rêvait que de voyages.

« Tu es trop petit », lui disait sa mère.

« Tu voyageras quand tu seras grand. »

Mais le petit éléphant était têtu et surtout il avait soif d'aventures.

Alors, un matin, de très bonne heure, avant même que le soleil ne soit levé, le petit éléphant enfila son pantalon, mit sa brosse à dents dans sa poche arrière et s'en alla sans faire de bruit.

« Bonjour », fit le boa, « où vas-tu comme ça ? »

« Je vais à l'aventure ! » répondit fièrement le petit éléphant.

« Si tu vas tout droit », dit le boa, « tu arriveras devant le grand fleuve Limpopo. Quand tu verras des troncs d'arbre glisser sur l'eau, méfie-toi, souvent ce sont des crocodiles et ils sont dangereux. »

« Merci pour le conseil », dit le petit éléphant, « je ferai attention », et il reprit son chemin.

Un matin, après avoir beaucoup, il arriva devant le grand fleuve Limpopo.

Le petit éléphant prit sa brosse à dent dans la poche arrière de son pantalon et commença à se brosser énergiquement. Pendant qu'il faisait du bruit en se brossant les dents, un tronc d'arbre glissait doucement vers lui et ...

... soudain un crocodile ouvrit ses mâchoires, l'attrapa par le nez et se mit à tirer. « Au secours ! » cria le petit éléphant ...

... et il s'arc-bouta pour ne pas être entraîné dans le fleuve. Et le crocodile tira très fort. Et le petit éléphant tira de son côté. Il criait au secours, de l'eau jusqu'à mi-pattes.

« Tiens ! » fit le boa en entendant crier de très loin, « ça doit être le petit éléphant qui est en danger. »

Il se hâta pour lui porter secours. Quand il arriva, le petit éléphant était dans l'eau jusqu'au ventre. Alors le boa s'enroula sa queue autour des pattes arrière de l'éléphant et sa tête autour d'un arbre et tous deux se mirent à tirer, tirer.

Et le crocodile tirait de son côté. Mais le boa était très fort, et le crocodile dut lâcher prise. Tout à coup, le boa, regardant le petit éléphant épuisé, lui dit : « Sais-tu, mon garçon, que tu n'as plus de nez ? À force de tirer dessus, le crocodile t'as fait une trompe ! » Et depuis ce jour-là, tous les éléphants ont une trompe.

Kipling, Rudyard. Sébastien Peon. Le rhinocéros et sa peau. *Histoires comme ça*. Père Castor, Editions Flammarion, 2008.

Or il y avait une fois, dans une île déserte des bords de la mer Rouge, un Parsi dont le bonnet reflétait les rayons du soleil avec une splendeur-plus-qu'orientale.

Et ce Parsi vivait au bord de la mer Rouge sans rien de plus que son bonnet et son couteau, et un fourneau de cuisine, de l'espèce à laquelle il ne faut jamais toucher.

Un jour il prit de la farine, de l'eau, des raisins, du sucre, etc., et se confectionna un gâteau qui avait deux pieds de large et trois d'épaisseur ? C'était positivement un comestible superlatif (ça, c'est de la magie), et il le mit au four, ce qu'on lui permettait à lui, de se servir de ce four et le fit cuire, cuire jusqu'à ce qu'il fût à point et sentît bon.

Mais au moment où il allait le manger, voici que descendit à la grève, sortant des déserts Inhabités de l'Intérieur un Rhinocéros avec une corde sur le nez, deux petits yeux de cochons et peu de manières.

En ce temps-là, la peau du rhinocéros lui allait tout juste et collait partout. Elle ne faisait de plis nulle part. Il ressemblait tout à fait à un Rhinocéros d'arche de Noé, mais en beaucoup plus gros, naturellement.

Tout de même, il n'avait pas de manières, pas plus qu'il n'a de manières aujourd'hui, ni qu'il n'en aura jamais.

Il dit : « Quoi ! » et le Parsi lâcha son gâteau et grimpa jusqu'en haut d'un palmier, vêtu seulement de son bonnet d'où les rayons du soleil se reflétaient toujours avec une splendeur-plus-qu'orientale.

Le Rhinocéros renversa le four, et le gâteau roula sur le sable, et le Rhinocéros l'empala sur la corne de son nez et il le mangea, puis s'en alla en remuant la queue et regagna les Déserts Désolés et Totalement Inhabités de l'Intérieur, qui touchent aux îles de Mazaderan, Socotora, et aux promontoires de l'Equinoxe Majeur.

Alors le Parsi descendit de son palmier, remit le four sur pieds et récita le *Sloka* suivant, lequel, lequel, puisque vous ne le connaissez pas, je vais avoir l'avantage de rapporter :

Toujours il en cuit

A l'imprudent qui

Chipe les biscuits

Par le Parsi cuits.

Ce qui voulait en dire bien plus long que vous ne sauriez croire.

Pourquoi ?

Parce que, cinq semaines plus tard, il y eut une vague de chaleur dans la mer Rouge et tout le monde ôta ses habits qu'il avait sur le dos.

Le Parsi ôta son bonnet ; mais le Rhinocéros enleva sa peau et la jeta sur son épaule comme il descendait se baigner dans la mer.

Dans ce temps-là, elle se boutonnait par-dessous, au moyen de trois boutons, et ressemblait à un waterproof.

Il ne fit aucune remarque au sujet du gâteau du Parsi, parce qu'il l'avait tout mangé et que jamais il n'a eu de manières, ni n'en aura maintenant ou plus tard.

Il se mit à barboter dans l'eau et à souffler des bulles par le nez. Il avait laissé sa peau sur le bord.

Bientôt le parsi arrive et trouve la peau et sourit, d'un sourire qui lui fit deux fois le tour de la figure. Puis il dansa trois fois autour de la peau et se frotta les mains.

Ensuite, il alla à son camp et emplit son bonnet de gâteau, car le Parsi ne mangeait jamais autre chose que du gâteau et ne balayait jamais son camp.

Il prit la peau, et il secoua la peau, et il l'incrusta de vieilles miettes sèches de gâteau qui grattent et de quelques raisins brûlés, tant et tant qu'il y eut moyen.

Puis il remonta dans son palmier et attendit que le Rhinocéros sortît de l'eau et remît sa peau. Ce qu'il fit. Il boutonna les trois boutons, et ça le chatouilla comme des miettes dans un lit.

Alors il voulut se gratter et ça devint pire ; alors, il se couche sur les sables et se roula, se roula, se roula, et chaque fois qu'il se roulait, le démangeaient dix fois plus. Alors, il courut au palmier et se frotta et se refrotta encore.

Il frotta tant et si fort que sa peau fit un grand pli sur les épaules et un autre pli en dessous, là où il y avait les boutons (mais les boutons avaient sauté à force d'être frottés), il fit d'autres plis tout autour des pattes.

Son humeur se gâta mais c'était bien égal aux miettes. Elles restaient sous sa peau et le démangeaient très fort.

De sorte qu'il rentra chez lui très en colère et se grattant tout du long ; et depuis ce jour, tous les rhinocéros ont la peau qui fait de grands plis, et un mauvais caractère ; tout ça, à cause des miettes qu'il y a dessous.

Mais le Parsi descendit de son palmier, avec, sur la tête, son bonnet d'où les rayons du soleil se reflétaient avec une splendeur – plus - qu'orientale, emballa le fourneau et s'en alla dans la direction d'Orotavo, d'Amygdala, des Hautes Prairies d'Anantarivo et des Marais de Sonaput.

Kipling, Rudyard. Anne Baraou. Pascale Bougeault. Tatou-tatou. Ecole des loisirs, 2007.

Autrefois, au bord du fleuve, il y avait une tortue qui mangeait des laitues et un hérisson qui mangeait des limaçons.

Ils étaient bons amis.

Un jaguar vint à passer.

Il n'avait pas mangé de toute la journée.

« Il paraît qu'un hérisson et une tortue habitent par ici, je m'en contenterai », pensait-il.

Il s'approcha.

Aussitôt, le hérisson se mit en boule, et la tortue rentra dans sa carapace.

Le jaguar savait en théorie, comment les dévorer : « Le hérisson se déroule dans l'eau car il ne sait pas nager, c'est bien connu. La tortue, on la vide avec la patte comme avec une cuillère. »

Seulement, il les voyait pour la première fois, et ne savait pas lequel était la tortue et lequel était le hérisson. Il hésitait.

Enfin, il se décida et jeta à l'eau celui qu'il prenait pour le hérisson. Mais c'était la tortue !

Puis il voulut vider avec sa patte celui qu'il prenait pour la tortue. Mais c'était le hérisson !

« Aie ouille ! » cria le jaguar.

« Nous avons eu de la chance », se dirent la tortue et le hérisson.

« Mais la prochaine fois, le jaguar saura qui est qui ! »

En effet, dans son coin le jaguar méditait la leçon. « Le hérisson se met en boule pleine de piquants et ne sait pas nager, c'est lui qu'il faut noyer ! La tortue rentre dans sa carapace d'écailles, c'est elle qu'il faut vider ! » répétait-il sans arrêt. Tellement que la tortue et le hérisson l'entendirent.

« Vite, apprends-moi à nager ! » demanda le hérisson à la tortue. Et elle lui apprit.

« Aide-moi donc à me rouler en boule ! demanda la tortue. Et le Hérisson l'aida.

Ils s'entraînèrent longtemps, le hérisson à nager, la tortue à s'enrouler.

Et tant d'exercice les transforma.

Les piquants des hérissons s'élargirent, les écailles de la tortue s'allongèrent. Bientôt ils finirent par se ressembler.

Alors, ils allèrent narguer le jaguar.

« Je suis le hérisson qui sait nager ! » criait l'un.

« Je suis la tortue qui se met en boule ! » chantait l'autre. « Tu ne peux plus nous manger ! »

« Qu'est-ce que c'est que ça ? » se demanda le jaguar.

« Des héritues ? Des tortissons ? Je trouverai bien comment les manger ! »

Et il bondit pour les attrapper.

Comme ils étaient trop durs à croquer, le jaguar en avala un tout entier ?

« Je m'étrangle ! » gémit-il.

« Beurk , je n'en mangerai plus. »

Et le jaguar traita de *tatous* ces deux-là qui n'avait pas bon goût.

Kipling, Rudyard. Gérard Chaliand. Pascale Bougeault. Les taches du léopard. Ecole des loisirs, 1999.

En ce temps-là, le léopard n'avait pas de taches, mais une robe couleur de sable.

On ne le voyait guère quand il chassait, tant sa couleur se confondit avec celle de la savane.

Tous les animaux qui portaient des taches comme la girafe, des rayures comme le zèbre, et bien d'autres encore, avaient grand-peur du léopard qui les chassait sans peine à cause de leurs tâches et de leurs zébrures.

Alors, tous réunis, ils demandèrent conseil à la tortue, afin de savoir comment se protéger du léopard.

« Il faut faire des taches sur sa robe ! répondit la tortue.

« Mais qui les fera ? »

« Pas moi », dit la girafe, « je suis trop grande. »

« Ni moi », dit le zèbre, « je ne sais pas dessiner. »

« Ni moi, dit le grand koudou, j'ai trop peur. »

« Ni moi », dit le serpent, « je n'ai pas de pattes. »

« Ni moi », dit l'oiseau, « je suis trop occupé. »

« Ni moi », dit l'abeille, « je fais trop de bruit. »

« Ni moi », dit la tortue, « j'ai donné l'idée. »

« Moi ! Moi ! » dit le singe, toujours prêt à faire le malin ...

« Quand le léopard dormira, après avoir trempé tes doigts dans l'encre de Chine, tu feras des taches noires sur sa robe. Fais attention ! Ne le chatouille pas, sinon gare à toi ! » lui conseilla la tortue.

« Presse-toi, singe ! Sinon tu termineras dans le ventre du gros chat ... »

Bzzz, bzzz ...

Quand le léopard se réveilla ...

... il n'en crut pas ses yeux : il avait des taches partout.

Alors il plongea dans la rivière, se tourna, se retourna, essaya le crawl, la grasse, la nage papillon.

Mais quand il sortit de l'eau, les taches étaient toujours là.

Et c'est ainsi que le léopard a attrapé ses taches. Maintenant tous les animaux le voient de loin quand il chasse dans la savane.

Document 1 : Traitement statistique du domaine « J'écoute une histoire ».

	Prendre plaisir à écouter l'histoire racontée par l'enseignant.	Démontrer de la concentration tout au long de l'histoire.	Montrer des réactions émotives
L'Eléphant d'Eléphant	NE	NE	NE
	NE	NE	NE
Le Rhinocéros et sa peau	15	18	11
	48 %	58 %	35 %
Le Commencement des Tatous.	25	28	15
	89 %	100 %	54 %
Le léopard et ses taches.	26	21	18
	84 %	68 %	58 %
Le chameau et sa bosse.	21	23	13
	68 %	74 %	42 %
La Baleine et son gosier.	25	25	12
	89 %	89 %	43 %
La complainte du petit père Kangourou.	22	22	23
	73 %	73 %	77 %

Document 2 : Traitement statistique du domaine « J'observe et je discute ».

	Prendre plaisir à participer au dialogue dirigé par l'enseignant.	Prononcer des énoncés qui sont liés au sujet proposé par l'enseignant.	Dialoguer avec l'enseignant sur ce qui se passe dans l'histoire.	Nommer ou identifier des éléments de l'histoire, poser des questions, suggérer des idées ou réciter des extraits selon les directives de l'enseignant.	Emettre des commentaires de façon spontanée.
L'Eléphant d'Eléphant	NE	NE	NE	NE	NE
	NE	NE	NE	NE	NE
Le Rhinocéros et sa peau	6	31	0	6	0
	19 %	100 %	0 %	19 %	0 %
Le Commencement des Tatous.	5	28	0	5	2
	18 %	100 %	0%	17 %	7 %
Le léopard et ses taches.	6	31	2	6	0
	19 %	100 %	6 %	19 %	0 %
Le chameau et sa bosse.	8	31	4	7	2
	26 %	100 %	13 %	23 %	6 %
La Baleine et son gosier.	10	28	6	9	3
	36 %	100 %	21 %	32 %	11 %
La complainte du petit père Kangourou.	15	30	9	14	6
	50 %	100 %	30 %	47 %	20 %

Document 3 : Traitement statistique du domaine « Je dessine ».

	Prendre plaisir à faire un dessin.	Dessiner un ou des personnage(s) lié à l'histoire.	Dessiner une scène liée à l'histoire.	Pouvoir décrire son dessin.	Vouloir partager son dessin avec un adulte.
L'Eléphant d'Eléphant	23	26	5	23	23
	74 %	84 %	6 %	74 %	74 %
Le Rhinocéros et sa peau	23	24	7	26	23
	74 %	77 %	23 %	84 %	74 %
Le Commencement des Tatous.	21	18	9	28	21
	75 %	67 %	33 %	100 %	75 %
Le léopard et ses taches.	25	21	10	31	25
	80 %	68 %	32 %	100 %	80 %
Le chameau et sa bosse.	27	20	11	30	27
	87 %	65 %	35 %	96 %	87 %
La Baleine et son gosier.	28	15	13	26	28
	100 %	54 %	46 %	93 %	100 %
La complainte du petit père Kangourou.	30	5	25	29	30
	100 %	17 %	83 %	96 %	100 %

**Document 4 : Je suis capable de dessiner une scène liée à l'histoire :
Interprétation des dessins des enfants réalisés lors de la séance 2.**

X – Je dessine une scène liée à l'histoire.

	L'Eléphant d'Eléphant	Le Rhinocéros et sa peau	Le Commencement des Tatous.	Le léopard et ses taches.	Le chameau et sa bosse.	La Baleine et son gosier.	La complainte du petit père Kangourou.
Israa			X	X	X	X	X
Alexi	X	X	X	X	X	X	X
Etan	X	X	X				X
Inès	X	X	X	X	X	X	
Victor			ABS			X	X
Stella C						X	X
Alicia							X
Noémie					X		X
Emeric						X	X
Lucie						X	X
Jeanne		X	ABS	X		X	X
Noa		X		X		X	X
Nélia							
Nathan							
Kewan	X	X	X	X	X	X	X
Stella G	X	X	X	X	X		X
Antoine					X		
Clovis							X
Camron	X	X	X	X	X	ABS	X
Lucas						X	X
Eloïse							X
Lynessa					X	X	X
Sandro			X	X	X	ABS	X
Dimitri				X	X	ABS	X
Mathias							ABS
Yannis					X	X	X
Ambre							X
Tycia							X
Mae			ABS				
Léo							X
Lina						X	X

Document 5 : « Ouvrages documentaires » empruntés par les élèves de grandes sections lors de la « séance bibliothèque ».

	Dates.	Nombre de « livres documentaires » empruntés.	Nombre de livres empruntés.	% d'ouvrages documentaires empruntés par rapport aux nombres d'ouvrages empruntés.	Titre des ouvrages documentaires.
	08/12/2015	4	31	13	Mathias : Mon imagier de grand à la ferme. Maé : Ces géants régnaient sur terre. Nélia : Les animaux de montagnes. Stella C : Qu'est qu'un éclair ?
	14/12/2015	3	20	15	Camron : Qui es-tu zèbre ? Etan : La nouvelle imagerie des enfants. Kewan : Voici l'hiver arctique.
H1	05/01/2016	5	25	20	Israa : L'imagerie des enfants du monde Etan : Les animaux des mers profondes. Sandro : La famille Dauphin. Victor : Le roi crocodile. Kewan : L'abécédaire du cheval.
H1	12/01/2016	5	24	21	Sandro : Les animaux des mers profondes. Etan : La famille dauphin. Dimitri : Le roi crocodile. Stella G : Les bébés des animaux sauvages. Kewan : Le grand imagier des animaux du monde.
H2	19/01/2016	2	19	11	Alexi : Quand la nature nous étonne. Lucas : Tous petits oiseaux.
H2	26/01/2016	3	18	17	Kewan : Autour de nous. Clovis : Mon ami le Panda.

					Israa : L'imagerie des enfants du monde.
GRIPPE	02/02/2016	2	15	13	Tycia : Les animaux domestiques, le cheval. Stella C : La famille Dauphin.
H3	23/02/2016	3	20	15	Camron : Amuse doc, en Egypte. Antoine : Mon grand livre du corps. Eloïse : Les animaux domestiques, le cheval.
H3	01/03/2016	4	23	17	Sandro : Les fourmis. Matthias : La famille Dauphin. Nélia : Les animaux de la montagne. Léo : La famille Gorille.
H4	08/03/2016	8	31	26	Sandro : Les fourmis. Victor : La girafe. Dimitri : Comment les girafes disent-elles maman ? Noa : Le grand imagier des animaux du monde. Lynessa : L'ABC de petit Tigre. Ambre : Imagine que tu sois un TIGRE. Jeanne : Les bébés animaux sauvages. Léo : La famille Gorille.
H4	15/03/2016	7	28	25	Antoine : Petit tigre et ses amis. Inès : La famille Panthère. Sandro : Imagine que tu sois un TIGRE. Kewan : Autour de nous. Dimitri : Dans la jungle. Jeanne : Le grand imagier des animaux. Ambre : L'ABC de petit Tigre.
VARICELLE	22/03/2016	5	21	24	Inès : Autours de nous. Lynessa : Petit tigre et ses amis. Israa : Wakou : n°254 Stella G : L'ABC du petit tigre. Kewan : Imagine que tu sois un TIGRE.
VARICELLE	29/03/2016	5	17	29	Lucas : Autour de nous. Lucie : La girafe.

					Camron : Imagine que tu sois un TIGRE. Inès : Comment les girafes disent-elles maman ? Israa : Wapiti n°329, que font les animaux la nuit ?
H5	19/04/2016	5	25	20	Israa : Wapiti n°329, que font les animaux la nuit ? Camron : Autour de nous. Etan : L'imagier des engins. Kewan : Le monstre de la jungle. Camron : Le petit loup
H5	26/04/2016	6	28	21	Alicia : La famille des ours polaire. Yannis : Bêtes en liberté. Alexi : Dans la jungle. Noa : Le requin du bocal. Ambre : Les bébés animaux sauvages. Emeric : Autour de nous.
H6	03/05/2016	8	22	36	Maé : Une cachette pour le poulpe. Etan : Argento, le petit poisson. Victor : Comme des sardines. Clovis : Les animaux des mers profondes. Israa : Quand la nature nous étonnes. Eloïse : A bord du navire. Lucas : Le requin du bocal. Mathias : Hiboux, poissons, souris, ...
H6	10/05/2016	9	23	39	Alexi : Les animaux familiers. Antoine : Le livre de jungle. Clovis : Le roi Crocodile. Etan : Argento, le petit poisson. Camron : Quand la nature nous étonne. Antoine : A bord du navire. Dimitri : Une cachette pour le poulpe. Kewan : Comme des sardines. Victor : La famille Panthère.
H7	17/05/2016	8	25	32	Dimitri : Le requin du bocal. Eloïse : A bord du navire.

					<p>Léo : Autour de nous. Clovis : Imagine que tu sois un tigre. Kewan : Hibou, poisson, souris, ... Israa : Wakou n°249, les kangourous. Yannis : A bord du navire. Camron : Croque tout en balade.</p>
H7	24/05/2016	7	24	29	<p>Léo : Quand la nature nous étonne. Victor : Le roi crocodile. Emeric : Une visite à la ferme. Etan : Argento, le petit poisson. Eloïse : Hibou, poisson, souris, ... Antoine : Maximots. Camron : Le petit loup.</p>
CIRQUE	31/05/2016	6	25	28	<p>Antoine : 50 surprises au zoo. Nélia : Tout au bout de la forêt. Noa : Quand la nature nous étonne. Clovis : Le roi crocodile. Alicia : Une visite à la ferme. Inès : La petite famille lapin.</p>

Document 6 : Transcription du bilan fait au retour de la séance bibliothèque.

Mardi 17 mai 2016.

Séance bibliothèque 11h20 -11h50

Puis bilan 11h50-12h00.

Objectifs : Donner avis, expliquer un choix.

Question : « Pourquoi as-tu pris ce livre ? »

- « Noa. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « Le livre de Noa s'intitule les quatre musiciens de Brême. »
- « Parce qu'il y a un chien et un chat. Et moi, j'aime bien les chiens et les chats. Et il y en a ici.» Noa désigne la couverture.

- « Clovis. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? » (Imagine que tu sois un tigre)
- « Parce que j'aime bien celui-là » Clovis désigne une panthère représentée sur la première de couverture.

- « Léo. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? » (Autour de nous)
- « Parce que j'aime bien les animaux. Et parce que j'aime bien les insectes. Et les animaux qui vivent sous l'eau.»

- « Nathan. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « Parce que ... »
- « Parce que ... »
- « Parce que j'aime bien grimper aux arbres. »

- « Lucie. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « Il se nomme Bonne nuit. Tchi tchi ! »
- « parce que je l'aime bien. »
- « Qu'est-ce que tu aimes bien dans cette histoire ? »
- « J'aime bien les éléphants. »

- « Camron. Montre-nous ton livre. Croque tout en balade. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « Parce que j'aime bien les renards. J'en vois pas souvent et là c'est la première que j'en vois en livre. On n'en voit pas si souvent que ça des livres avec des renards dedans. »

- « Alicia. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? Le livre d'Alicia s'appelle la plume du caneton. »

- « Parce que j'aime bien les petits. » Alicia montre un petit poussin sur la première de couverture. « C'est un petit canard ».
- « Ça s'appelle un caneton ! » dit Yannis.

- « Alexi. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? » « Son livre s'appelle le chat et la marguerite. »
- « Parce que j'aime bien le chat sur la photo. »
- « Ce n'est pas une photo »
- « Parce que j'aime bien le chat sur le dessin. »
- « Parce que tu aimes bien le chat de l'illustration. »
- « Oui, j'aime bien les chats. C'est mon deuxième animaux préféré. »

- « Inès. Quel livre as-tu choisi ? »

- Un livre sur les princesses. Et bin dans ce livre on trouve des trucs, des trucs bien. »
- « Qu'est-ce que c'est un truc bien pour toi ? »
- « On apprend à dire des choses. »

- « Emeric. Pourquoi as-tu pris ce livre ? Il est bien parce que tu peux voir, en fait tu peux voir des choses. Et pis ici c'est un peu rigolo. Tu peux voir des cheveux. En fait, c'est pas des cheveux, des cheveux, des ... c'est des poils du cochon c'est la queue du cochon. »
- « Aimes-tu ce livre ? »
- « Moi j'aime bien parce qu'au moins tu vois des choses. Tu peux apprendre des animaux. Là c'est bien tu peux le voir chasser. Et là c'est sa cloche qui fait ding ding ding. Et là quand tu tournes tu vois mieux la vache parce qu'il n'y a pas de volet. Et là, c'est bien parce que tu vois des poissons.»

- « Eloïse. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « Moi, j'aime bien parce qu'il est découpé. Et après tu peux mettre tes doigts et là tous tes doigts mais après tu peux pas il n'y a plus de place.»

- « Lynessa. Pourquoi aimes-tu ce livre ? Il s'appelle le grand sommeil.
- « Parce que là en fait elle ne devait pas toucher à la machine et la fait quand même. Tu coup elle s'est endormie. »
- « Oh, ça me rappelle la bois dormant. » Dit Victor.
- « La belle au bois dormant. » Dit Israa.
- « En fait, elle a fait de la magie et elle s'endort. Après, quand ils se sont tous réveillés, ils se sont tous mariés. »
- « Mon papa et ma maman sont mariés. » dit Yannis.

- « Ambre. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « Parce que j'aime bien cette image. Ils jouent ensemble alors qu'ils n'ont pas le droit. »
- « Pourquoi n'ont-ils pas le droit de jouer ensemble ? »
- « Parce que leur papa et leur maman ne veut pas. »
- « Ils écoutent pas leur papa et leur maman. » Dit Yannis.
- « Il faudrait lire cette histoire pour connaître la raison. »

- « Maé. Pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « parce que je l'avais pris avant ? »
- « Ce livre se nomme Hiboux, poissons, souris et compagnie. »
- « Pourquoi as-tu choisi ce livre Maé ? »
- « Parce que j'aime bien. »
- « Qu'est-ce que tu aimes bien dans ce livre ? »
- « C'est ça. Les serpents. »
- « C'est pas un serpent. C'est un poisson. » dit Etan.
- « Ce n'est pas un serpent. C'est un poisson. » dit le maître.
- « Non c'est une anguille. » dit Maé.
- « ça ressemble à une anguille. Tu aimes cet animal ? » dit le maître.
- « Oui parce qu'elles sont électriques. Y en a qui sont électrique. » dit Maé.
- « Des fois y en a qui ne sont pas électrique. » dit Clovis.

- « Pourquoi as-tu choisi ce livre Dimitri ? »
- « Parce que j'aime bien dedans il y a un crocodile. »

- « Victor a pris dix petits dinosaures.»
- « Victor pourquoi as-tu choisi ce livre ? »
- « C'est Emeric qui me l'a donné. Parce que, en fait j'aime bien les tricératops. C'est mes préférés des dinosaures. »

Arrivés des parents. Fin du bilan de la séance bibliothèque.

Benoit GAUTHERIN

Les contes étiologiques en classe de Grande Section de maternelle

Résumé :

Les contes du pourquoi s'adressent aux enfants entre trois et six ans qui ont l'âge du pourquoi. Pourquoi les éléphants ont-ils une trompe ? Pourquoi la peau du rhinocéros a-t-elle des plis ? Pourquoi le léopard a-t-il des taches ? À travers son ouvrage *Histoires comme ça* (1902), Rudyard Kipling propose d'expliquer ces phénomènes naturels aux enfants. Hors c'est sans aucune intention de véracité scientifique, à l'aide d'explications décalées et drôles, qu'il propose de satisfaire la curiosité des enfants. Les *Histoires comme ça* se racontent comme une bonne blague. Nous souhaitons observer, à travers l'étude du comportement des élèves de Grande Section de Maternelle, les changements provoqués par la lecture de ses textes. Vont-ils se satisfaire de ces explications ? Ainsi nous supposons que si « L'explication ne satisfait pas l'enfant, il ira donc en chercher une autre plus tard » (Mireille Pochard, 2012). C'est ce que nous allons essayer d'observer à travers la mise en place de ce projet de lecture.

Mots clés : conte étiologique, Rudyard Kipling, enfant-chercheur, ...

Story tales around the « Why » topic addressed to Kindergarten kids

Summary :

Story tales around the "Why" topic are addressed to three to six years old kids, which is the age kids are asking why for anything. Why elephants have a trunk? Why Rhino skins is wrinkled? Why leopard skin is stained? In his book "Just so stories for little children", Rudyard Kipling explains those natural topics to kids. Without trying to bring any scientific support, he tries to satisfy kids' curiosity using funny and unusual explanations. Just so stories for little children is like good jokes. We are eager to observe in kindergarten behaviour how those texts could influence them. Will they be satisfied by those explanations? So, we suppose "kids will get another explanation somewhere else if they are not satisfied by the one who has been provided" (Mireille Pochard, 2012). Here is the topic we will focus on in this reading program.

Keywords : story tales, Rudyard Kipling, investigator child, ...