



HAL
open science

Ateliers d'enfants conteurs à l'école primaire : l'oralité du conte comme outil d'apprentissages et de socialisation

Marie-Odile Caleca

► To cite this version:

Marie-Odile Caleca. Ateliers d'enfants conteurs à l'école primaire : l'oralité du conte comme outil d'apprentissages et de socialisation. Education. 2017. dumas-01784646

HAL Id: dumas-01784646

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01784646>

Submitted on 17 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Ateliers d'enfants conteurs à l'école primaire :

l'oralité du conte comme outil d'apprentissages
et de socialisation



Marie Odile CALECA

Directeurs de mémoire :
Guillaume SERRES et Pierre SÈVE

Conter ?

C'est écouter à haute voix
Un rêve ancien, plus grand que soi.
C'est un acte magique, une poésie :
C'est faire de sa parole une peau, un œil, une monture.

Faire d'un rêve un souvenir,
D'un souvenir une jeune aventure,
D'un mensonge un aveu, une vérité vraie.
C'est ouvrir son jardin et en faire un navire.

Voyager. Rien de plus.
Jusqu'à offrir à l'autre un souvenir nouveau,
Risquer de faire de lui un témoin, lui aussi : un conteur à venir.

Michel Hindenoch

Sincères remerciements à Guillaume Serres et Pierre Sève pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail et l'accompagnement qu'ils m'ont offert.

Merci à Nathalie Thibur, dont la disponibilité et la richesse de réflexion m'ont permis de construire mon analyse de terrain.

Merci à Ombeline Brody, Isabelle Joubault, Magalie Noël, Marie Laure Billant, qui m'ont laissé réaliser mes observations dans leur classe.

Et merci aussi à Philippe, Julia, Valérie, Dominique, Marianne, sans le soutien desquels ce travail n'aurait sans doute pas pu être achevé...

Malgré une chasse acharnée,
il reste probablement des coquilles :
n'hésitez pas à me les signaler.
J'aurai grand plaisir à recevoir
également vos retours sur le fond :
les questions, remarques, témoignages...
et les utilisations que vous faites de cet ouvrage !
Bonne lecture.
caleca.mod@wanadoo.fr

Avertissement : les prénoms des enfants ont été changés.

Ateliers d'enfants conteurs à l'école primaire :

l'oralité du conte comme outil d'apprentissages et de socialisation

*Children storytelling workshops in primary school :
fairy tale orality as learning and socialisation tale*

Résumé : Ce mémoire précise les appuis théoriques et les modalités de fonctionnement des *Ateliers d'enfants conteurs* en écoles primaires. La partie bibliographique reprend les travaux de S. Platiel qui sont à l'origine de ce type de dispositif, et élargit la revue de littérature pour tenter de préciser les apports spécifiques de l'oralité du conte en classe. L'observation d'ateliers animés par une conteuse puis par des enseignantes permet de définir les gestes professionnels qui invitent les enfants à raconter des contes à leur tour. Elle permet également de mettre en lumière les apprentissages spécifiques que les *Ateliers d'enfants conteurs* induisent, tant du point de vue de la maîtrise de la langue, de la compréhension de textes oraux et de la mémorisation, que du point de vue de la socialisation.

Mots clés : conte oral ; oralité ; école primaire ; enfants conteurs ; mémorisation ; socialisation.

Abstract : *This report details the theoretical support and the operating procedures of storytelling workshops for children in primary schools. The bibliographic part builds on S. Platiel's work, from which this type of set-up originates, and expands the literature review in an attempt to clarify the specific contributions of the orality of storytelling in the classroom. The observation of workshops led by a storyteller and then by teachers helps to set the professional gestures that invite children to tell stories in their turn. It also helps to highlight the specific learnings children get in storytelling workshops, in terms of language ability and the understanding of oral texts and memorization, as well from the perspective of socialization.*

Key words : *fairy tale ; orality ; primary school ; storytelling children ; memorization ; socialization.*

Table des matières

INTRODUCTION 9

PREMIÈRE PARTIE : LE CONTE COMME OUTIL D'ÉDUCATION, DU PAYS SAN À L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE FRANÇAIS..... 15

I-LE CONTE DANS UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE..... 15

A-MAÎTRISER LA PAROLE : ENJEUX ET MODALITÉS..... 16

B-APPRENTISSAGES MIS EN JEU..... 19

C-DISCUSSION : UNE ÉDUCATION ORALE ET RURALE..... 22

II-UTILISER LE CONTE ORAL EN MILIEU SCOLAIRE..... 23

A-INSTAURER DES MOMENTS DE CONTES EN COLLÈGE..... 24

B-PROJETS DÉRIVÉS DES MOMENTS DE CONTES..... 26

C-DISCUSSION : « AU BOUT DE QUELQUES SÉANCES, LES ENFANTS SE METTENT À RACONTER »..... 28

III-UTILISER LE CONTE ORAL EN MILIEU SCOLAIRE : RÉSULTATS..... 29

A-LIEN SOCIAL..... 29

B-APPRENTISSAGES TRANSVERSAUX : ÉCOUTE, CONCENTRATION, ET MÉMORISATION..... 31

C-APPRENTISSAGES LANGAGIERS..... 32

D-ÉLÉMENTS DE SUIVI PÉDAGOGIQUE..... 34

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE..... 35

DEUXIÈME PARTIE : ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE ET ORALITÉ DU CONTE, APPORTS THÉORIQUES..... 37

I-ORAL SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE À L'ÉCOLE..... 37

A-L'ORAL ET L'ÉCRIT : L'HISTOIRE D'UN DÉSÉQUILIBRE..... 38

B-LA PLACE DE L'ORAL DANS LES PRESCRIPTIONS DE 2015..... 40

C-LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE : HABITUDES DU MÉTIER ET NOUVELLES PRESCRIPTIONS..... 43

II-ORALITÉ ET ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS..... 47

A-LE CONCEPT D'ORALITÉ..... 47

B-POUR UNE ORALITÉ EN CLASSE..... 49

C-SPÉCIFICITÉS DE L'ORALITÉ MISE EN JEU DANS LES ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS..... 51

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE..... 55

TROISIÈME PARTIE : ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS EN ÉCOLE PRIMAIRE, GESTES PROFESSIONNELS..... 57

I-CADRE DE FONCTIONNEMENT EN CLASSES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES..... 58

A-PRINCIPES GÉNÉRAUX..... 58

B-MODALITÉS DE MISE EN PLACE..... 60

C-RÉPERTOIRE..... 62

D-LES SÉQUENCES RÉPÉTITIVES DES CONTES.....	65
E-LA REMISE EN JEU D'UN RÉPERTOIRE COMMUN.....	67
II-GESTES PROFESSIONNELS DE LA CONTEUSE : L'ACCUEIL ET L'ÉTAYAGE DE LA PAROLE CONTEUSE DES ENFANTS.....	68
A-PERMETTRE LA PAROLE CONTEUSE DES ÉLÈVES.....	68
B-ACCOMPAGNER LA NARRATION DE L'ENFANT QUI RACONTE.....	72
C-RÉGULER LA PRISE DE PAROLE.....	76
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	79
QUATRIÈME PARTIE : ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS EN ÉCOLE PRIMAIRE, APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES.....	81
I-APPRENTISSAGES LANGAGIERS ET MÉMORISATION.....	81
A-NIVEAU DE DIFFICULTÉ DU RÉPERTOIRE PROPOSÉ.....	82
B-QUI A RACONTÉ QUOI ?.....	82
C-PROGRÈS ENTRE DEUX RACONTÉES D'UN CONTE.....	86
II-SOCIALISATION.....	95
A-ÉVOLUTION DU GROUPE : LE RAPPORT À LA PAROLE DE L'AUTRE.....	96
B-PARCOURS PARTICULIERS.....	98
CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE.....	101
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	103
BIBLIOGRAPHIE	109

INTRODUCTION



Le

conte se situe à la jonction de bien des domaines : issu de culture populaire mais souvent réécrit sous une forme « savante » ; vecteur de normes sociales mais porteur de symboles à forte résonance psychique et émotionnelle ; objet de tradition orale mais sauvegardé le plus souvent grâce à sa transcription écrite ; forme de structure stéréotypée mais porteuse de motifs symboliquement complexes ; discours initialement destiné aux adultes, mais aujourd'hui raconté principalement aux enfants ; récit dont les motifs sont constamment repris et déformés dans les albums, les dessins animés, les films pour enfants, mais qui garde pourtant des « noyaux de sens » irréductibles ; vestige du passé rural, mais qui persiste pourtant à parler dans un monde moderne et urbain ; sujet d'études approfondies de linguistes, ethnologues, pédagogues, thérapeutes, mais support d'imaginaire qui garde sa part de mystère.

Les veillées traditionnelles avec un conteur au coin du feu ont pratiquement disparu des campagnes françaises avec la révolution industrielle et l'exode rural¹. Cependant, à partir des années 70, des contes ont été à nouveau proposés au public dans une forme oralisée, sous l'impulsion, notamment, d'Henri Gougaud². En effet, des conteurs contemporains ont ré-extrait ces récits traditionnels des livres où ceux-ci avaient été retranscrits, ils les ont nourris de leur poésie personnelle et de leur univers émotionnel, pour les faire revivre en langue orale, hors de leur contexte rural initial. Cela a permis au public d'aujourd'hui de découvrir le *pouvoir du conte*³, l'écoute particulière qu'il instaure, et le lien qu'il crée avec l'imaginaire. J'ai moi-même mesuré, en tant qu'auditrice, mais aussi en tant que conteuse depuis 1989, cette puissance de la parole conteuse, aussi bien avec des publics adultes que des publics plus jeunes.

¹ *Le catalogue Delarue et Ténèze (2002, p.37) note le déclin des veillées contées en France dès 1914, et se base essentiellement sur des collectes antérieures à la première guerre mondiale : « les contes que recueillent nos enquêteurs, dans la métropole au moins, proviennent le plus souvent de vieilles gens à la mémoire défaillante, et c'est une tradition en décomposition qu'ils enregistrent. »*

² *Henri Gougaud, avec l'émission « Marche ou rêve », sur France Inter, en 1976, a notamment contribué à l'émergence de néo-contes et de spectacles contés, en bonne partie destinés à des adultes.*

³ *Cette expression constitue le titre du livre de Sylvie Loiseau (1992), plaidant pour une utilisation des contes racontés en classe. « Le pouvoir des contes » de George Jean (1983), détaille à la fois l'origine, la structure, la portée symbolique et psychanalytique, et les utilisations pédagogiques possibles des contes.*

C'est cette expérience du pouvoir du conte qui m'a incitée à utiliser les *contes racontés*⁴ dans mon activité de professeure des écoles, et à mettre en place, dans mes classes de CP ou CP/CE1, différents projets pédagogiques à partir de ce support. Intuitivement, je me suis attachée à inviter mes élèves dans « *l'espace foisonnant de l'univers des contes* », « *porteur et révélateur de cultures profondes, et de pouvoirs oniriques, et éthiques* » (Jean, 1983, p.11-13), Ces *moments de contes*⁵ me semblaient une respiration salutaire dans le déroulement de la journée de classe, que je laissais hors des champs pédagogiques d'explicitation, travail de texte, lecture, etc., évitant ainsi d' « *inféoder* » ce support « *à des activités perçues comme plus essentiellement pédagogiques* », de le traiter comme « *prétexte, non-texte, souvent non-dit mais lu* » (Loiseau, 1992, p.11).

De 2010 à 2016 s'est construit un partenariat entre l'école George Sand, à Clermont-Ferrand, et la maison de quartier de Croix de Neyrat, dans le cadre du festival de contes : le « *Qu'en dira-t-on ?* » Cette collaboration a permis d'inviter des artistes, et notamment des conteurs, dans les classes des enseignants volontaires⁶, sur une douzaine de séances par an. Au fil du temps, ce type de projet s'est étendu à l'ensemble de l'école. Les enfants écoutaient donc des *contes racontés* d'année en année, de la maternelle au CM2. Ils participaient à des projets prenant appui sur ces racontées⁷ : spectacles vivants, vidéos, productions d'arts plastiques, etc.

Cette expérience a permis à l'équipe de notre école de vérifier la spécificité du conte oralisé comme outil d'apprentissages. En effet, outre l'intérêt puissant que ce type de récit suscite chez les élèves, nous avons pu observer que le fait de raconter des contes sans support mettait clairement les enfants dans une posture d'écoute différente de la lecture d'albums. D'une part, en l'absence d'illustration et de livre, le regard et les mains du conteur sont disponibles pour une communication directe avec son public. D'autre part, la langue utilisée dans ces *moments de contes*, bien qu'élaborée et décontextualisée, est cependant bien du registre oral, ce qui facilite l'écoute du récit.

Dans ces projets construits en partenariat avec des conteurs, il m'a rapidement semblé intéressant de donner à mes élèves la possibilité de rentrer dans l'oralité du conte, non plus seulement comme récepteurs, mais également comme locuteurs. Pour cela, la première idée a été de construire des spectacles sur la base d'un conte commun à la classe. Cette approche porte la richesse d'une pédagogie de projet, elle permet à chaque enfant d'avoir sa place dans un spectacle commun, et de

⁴ Je désigne par ce terme, ainsi que par le terme « *contes oralisés* », les contes rendus à la langue orale, et revitalisés par le savoir-faire du conteur.

⁵ Je désigne par ce terme des moments de « *contes racontés* », sans support.

⁶ Le masculin générique est ici utilisé pour ne pas alourdir le texte. Mais les « *enseignants* » et « *conteurs* » engagés dans ce processus sont presque uniquement des femmes.

⁷ Je désigne par ce terme l'action de raconter ou le récit oral qui découle de cette action.

prendre la parole en public. Toutefois, un spectacle faisant intervenir 25 élèves de façon relativement équitable n'offre à chacun qu'un temps de parole très restreint. Ce type de projet ne permet donc pas aux enfants d'entrer dans une « *parole longue* », ni d'expérimenter la posture de conteur.

J'ai donc tenté de concevoir des dispositifs conduisant mes élèves à raconter, seuls ou à deux ou trois, des contes qu'ils choisissaient dans un corpus entendu, prenant en charge, selon leurs capacités, une partie plus ou moins longue du récit. Ce travail aboutissait à des temps de contes offerts à d'autres classes ou aux familles, et/ou à des vidéos enregistrant les enfants en posture de conteur.

C'est à ce point de mes réflexions pédagogiques que j'ai assisté, en 2014, à la projection du film : « *Au pays du conte* » (Ena, 2013), au cinéma le Rio. Ce documentaire donne la parole à Suzy Platiel, ethno-linguiste et africaniste émérite du CNRS, dont les travaux mettent en avant l'importance des contes dans l'éducation chez les Sanan, population de culture orale d'Afrique de l'Ouest, des années 60. La chercheuse y expose ce qui étaye, selon elle, l'intérêt du conte comme « *outil d'éducation* » dans nos écoles.



Le film présente également des *Ateliers d'enfants conteurs*⁸ mis en place notamment par le professeur de littérature Jean-Christophe Gary en collège. Selon le témoignage de l'enseignant, le dispositif semble permettre une prise de parole des élèves qui résulte spontanément d'une écoute régulière de *contes racontés*. Outre des apprentissages langagiers proches de ceux que nous avons observés dans notre école, le film met en évidence une motivation nette des élèves à se plonger dans des livres pour y puiser de nouveaux répertoires. Plusieurs commentaires d'enseignants soulignent par ailleurs dans ce documentaire le pouvoir fortement socialisant et relationnellement apaisant de ces moments d'oralité vécus par leurs élèves.

⁸ Le terme « *Atelier d'enfants conteurs* » désignera, dans la suite de ce mémoire, uniquement les dispositifs qui découlent des travaux de Mme Platiel, et qui se sont construits en lien avec elle.

Cette projection a suscité un vif intérêt chez des professeurs d'écoles des alentours de Clermont-Ferrand, très motivés pour tenter à leur tour cette expérience avec leurs élèves.

Cependant, les modalités de fonctionnement des *Ateliers d'enfants conteurs* sont évoquées assez succinctement dans le documentaire « *Au pays du conte* », et elles ont été conçues pour des enfants de collège. Il était donc nécessaire, d'en préciser le cadre de réflexion et de les adapter à des enfants d'école maternelle et élémentaire.

De plus, les enseignants intéressés ne disposaient le plus souvent ni du répertoire nécessaire ni d'un savoir-faire suffisant de conteur pour s'engager dans des projets construits sur le conte oralisé. En effet, la pratique du *conte raconté* ne fait pas actuellement partie des contenus de la formation professionnelle des professeurs des écoles⁹, notamment en Auvergne. Toutefois, plusieurs conteuses professionnelles de la région de Clermont-Ferrand se sont intéressées à ce protocole et ont travaillé avec Suzie Platiel pour en affiner les conditions de mise en place en école primaire. Il était donc possible de les faire intervenir dans les classes. Mais les *Ateliers d'enfants conteurs* portent leurs fruits lorsqu'ils sont pratiqués de façon régulière, et sur la durée. Or les écoles ont rarement le budget nécessaire pour financer une intervention d'artiste sur une période suffisante. Il fallait donc réfléchir à l'instauration d'un relais, d'une passation entre le conteur et l'enseignant investi dans ce type de projet.

C'est pour lever ces obstacles que s'est créé, en mars 2017, le groupe de travail : *Conte, outil d'éducation et d'humanité*. Ce collectif associe une vingtaine de personnes : conteurs, enseignants, mais également thérapeutes et éducateurs qui travaillent ensemble, sous l'égide du Collectif Oralité Auvergne, et grâce à la coordination de Nathalie Thibur. Cette dernière est à la fois enseignante spécialisée et conteuse, et anime depuis plusieurs années des *Ateliers d'enfants conteurs* dans des écoles primaires de la région. Ce groupe se retrouve environ une fois par mois pour échanger sur ses réflexions et ses pratiques autour des *Ateliers d'enfants conteurs*. Il a également invité Suzie Platiel à accompagner son travail sur deux week-ends, l'un en mars, l'autre en juin 2017.

C'est en participant à ces rencontres de réflexion en parallèle avec mon année de Master de formation de formateurs en espace francophone, que j'ai décidé d'approfondir l'observation du dispositif des *Ateliers d'enfants conteurs* avec une posture de recherche. Il me paraissait en effet intéressant d'étudier les apports très spécifiques de l'instauration de ces moments de *contes racontés*, tant du point de vue des apprentissages que de celui de la socialisation. Il me semblait également important d'approfondir et de formaliser les intuitions et la réflexion du groupe : *Conte*,

⁹ Loiseau, (1992, p.9) déplorait déjà ce fait il y a vingt ans.

outil d'éducation et d'humanité, afin de proposer les axes d'une formation permettant aux enseignant/e/s de faire entrer les *Ateliers d'enfants conteurs* dans leur pratique.

J'ai pour cela amorcé un travail de bibliographie tout en observant et enregistrant les ateliers animés par Nathalie Thibur dans différentes écoles. J'ai également enregistré la poursuite de cette activité par une enseignante de Grande Section (GS)¹⁰ de maternelle, partageant avec elle une réflexion commune en amont et en aval de sa pratique. Suite à cette année d'échanges, de revue bibliographique et d'observations sur le terrain, il apparaît que la spécificité principale du *conte raconté* et du fonctionnement des *Ateliers d'enfants conteurs* est d'introduire de vrais temps d'oralité dans la classe. C'est donc autour de cette notion d'oralité du conte à l'école que se construira ma réflexion.

Ma problématique comportera quatre questions :

1. *Quelles sont les spécificités des apports de l'oralité du conte mise en jeu dans le cadre d'Ateliers d'enfants conteurs ?*
2. *Quelles sont les modalités qui permettent l'instauration d'Ateliers d'enfants conteurs en école primaire ?*
3. *Quels sont les gestes professionnels qui aident les élèves à accéder à la parole conteuse ?*
4. *Quels sont les apprentissages spécifiques observés chez les élèves en lien avec cette oralité ?*

Il me semble en effet intéressant d'utiliser la riche documentation audio-visuelle récoltée sur le terrain pour mener une analyse détaillée selon ces différents axes, aussi bien pour alimenter la réflexion des professionnels qui s'intéressent à ce dispositif, que pour servir de support à des investigations plus approfondies.

En premier lieu, il apparaît nécessaire de préciser le plus clairement possible les données théoriques et le processus d'expérimentation pédagogique qui ont permis d'aboutir à la conception des *Ateliers d'enfants conteurs*. Je décrirai donc en première partie les travaux de Mme Platiel et les projets pédagogiques qui en ont découlé.

Une deuxième partie permettra de préciser la notion d'oralité du conte et le contexte scolaire d'enseignement de l'oral dans lequel elle est appelée à prendre place. La conclusion de cette partie pourra prendre appui sur l'ensemble de la revue bibliographique pour répondre de façon théorique à la première question de ma problématique.

¹⁰ GS : Grande section. Enfants de 5-6 ans. Sur l'année scolaire X/Y, y sont inscrits les enfants ayant six ans pendant l'année civile Y. Les enfants de début d'année fêteront donc leurs 6 ans pendant l'année scolaire de GS, les autres en CP.

La troisième partie présentera et analysera les enregistrements de séances d' *Ateliers d'enfants conteurs* mises en place par Nathalie Thibur en écoles primaires, afin de préciser les gestes professionnels qui permettent d'instaurer l'oralité du conte et qui facilitent la prise de parole par les enfants.

La quatrième partie s'appuiera sur le suivi de ces ateliers de fin mars à juillet 2017 dans une classe de Grande Section, pour étudier quels apprentissages particuliers cette oralité a permis d'observer chez les élèves en termes de socialisation et de maîtrise de langage.

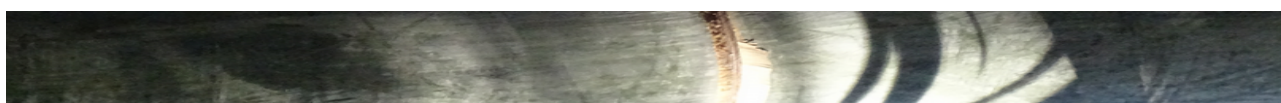
Je m'inspirerai enfin, en conclusion, du travail collaboratif que j'ai menés avec l'enseignante de cette classe, et des échanges dans le groupe : *Conte, outil d'éducation et d'humanité* pour amorcer le cadre d'une formation des enseignants à ce dispositif.

LE CONTE COMME OUTIL D'ÉDUCATION, DU PAYS SAN¹¹ À L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE FRANÇAIS

Les recherches de S. Platiel sur le conte chez les Sanan sont développées principalement dans quatre articles, publiés entre 1981 et 2012. En étudiant le fonctionnement et la langue d'une population de tradition orale, Suzie Platiel a pu avoir accès à des éléments ethnologiques précieux, disparus dans nos sociétés structurées de longue date par l'écrit. Elle a en effet eu la possibilité de recueillir dans des conditions rigoureuses et homogènes, un corpus vivant de plus de 300 contes. Elle a également eu la chance de pouvoir observer les modalités de leur transmission en pays San, et d'étudier leur rôle dans l'éducation des enfants. Elle a ainsi pu analyser l'importance de la parole dans une société orale et les savoirs mis en jeu pour acquérir sa maîtrise.

Ses travaux ont servi d'appui à l'implantation de *moments de contes* dans des collèges et de projets pédagogiques variés, qui sont décrits dans quatre publications échelonnées entre 1985 et 2014. Nous relèverons dans ces articles les modalités de mise en place de ces projets et leurs résultats.

I- LE CONTE DANS UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE



Dans son article de 2012 : « *La parole partagée, la parole échangée* », Suzie Platiel retrace le cheminement de ses découvertes au contact des Sanan à la fin des années 60. Venue en tant que linguiste dans ce pays qui s'appelait encore la Haute Volta¹², elle a commencé par s'intéresser aux contes qui s'échangeaient lors des soirées de saison sèche¹³. Cette première approche qui lui a

¹¹ Le terme San est le singulier de Sanan. Bien qu'étant un adjectif, il sera, dans ce mémoire, marqué par une majuscule, qui en facilitera l'identification.

¹² Le pays, indépendant en 1960, ne prend le nom de Burkina Faso qu'en 1984.

¹³ On ne raconte pas de contes pendant la saison des pluies, « sinon, la pluie risquait d'arrêter de tomber » (Platiel, 2012, p.155). Cet interdit est également relevé en pays Dogon (G. Calame Griaule, citée par Jean, 1983, p.186).

permis de prendre conscience de l'importance du conte dans l'éducation des enfants (2012, p.155). Examinons les enjeux de l'acquisition de la maîtrise de la parole pour les enfants Sanan, ses modalités, et les apprentissages qui lui sont associés.

A- MAÎTRISER LA PAROLE : ENJEUX ET MODALITÉS

Les principaux éléments soulignés par Mme Platiel dans ses travaux sur le conte en pays San sont le partage par tous de la capacité de raconter, et l'enjeu de l'apprentissage de la maîtrise de la parole.

A.1- LE PARTAGE DE LA PAROLE CONTEUSE

Nous avons en tête l'image du conteur occidental animant les veillées de l'ancien temps. Hélias (1977)¹⁴, par exemple, évoque en pays bigouden une parole contée, en général assumée par un homme de plus de « 40 ans ou 50 ans » et seul détenteur dans l'assemblée de la capacité de raconter et de la mémoire des contes.

Or, Platiel (1987, p.163-164) décrit, chez les Sanan, une parole partagée entre tous. La chercheuse note qu'un même conte pouvait d'ailleurs être raconté plusieurs fois dans la même soirée par des conteurs successifs, chacun proposant une version légèrement modifiée du même récit, et aboutissant à un message différent (1981, p.150). Les contes semblaient donc être utilisés non seulement pour le plaisir d'échanger des récits, mais aussi pour éclairer les débats et questionnements en cours dans l'assemblée.

De plus des enfants étaient capables, dès 4-5 ans, de raconter des contes à leurs frères et sœurs plus jeunes, se substituant à la mère et à la grand-mère et en présence de celles-ci. Mais le plus frappant des observations de la chercheuse est que l'enfant San était invité à raconter, dès que sa mère l'en savait capable, dans les assemblées élargies, « devant un public d'adultes où, en tant que conteur, [il était] traité comme un égal » (1987, p.169-170). Les contes des enfants se déroulaient avec un savoir-faire remarquable dans ces veillées contées élargies, et ils recevaient l'écoute attentive et bienveillante de tous.

A.2- APPRENDRE LA MAÎTRISE DE LA PAROLE

Dans chacune de ses conférences, et la plupart de ses articles, Mme Platiel raconte :

¹⁴Cité par G. Jean, 1983, p.183.

Quand on demande aux Sanan à quoi servent les contes, [...] ils commencent par mettre en avant l'aspect ludique, puis, si l'on insiste, les vieux vous disent : « Les contes, ça sert à apprendre à l'enfant à maîtriser la parole¹⁵. »

La chercheuse s'est donc attachée à préciser en quoi ce savoir-faire était nécessaire à l'éducation des enfants Sanan.

Acquérir la maîtrise de la parole, c'est d'abord savoir s'exprimer clairement. En apprenant à organiser son propos, l'enfant se construit comme un « *individu pensant* » (2012, p.160¹⁶).

C'est aussi pouvoir poser ce propos comme un acte public, « *avec suffisamment d'à propos, de discernement et de finesse pour retenir l'attention et se concilier la bienveillance de l'auditoire.* » Cette parole proférée s'inscrit dans un échange. Il est donc également important d'avoir développé une grande capacité d'écoute et de mémorisation des messages précédents « *pour y accrocher son propre discours* ». Il est également essentiel de savoir comprendre et prendre compte la part non-verbale de l'échange : « *le silence qui répond à la parole* » (1993, p.65), « *la parole muette du corps* » (1987, p.165). En apprenant à prendre pleinement sa place dans les palabres et à en maîtriser toutes les dimensions, l'enfant devient apte à éviter, par le discours, « *le conflit et le recours à la violence* », et il se construit comme un « *être social* ».

De plus, pour le peuple San, comme pour bien d'autres sociétés orales, c'est la parole qui « *distingue les humains de toutes les autres espèces vivantes* » (2010, p.138). Ainsi, une fois qu'il sait maîtriser la parole, l'enfant San devient non seulement un « *individu pensant* » qui peut construire un discours, un « *être social* », capable de prendre pleinement sa place dans les dialogues de sa communauté, mais il accède plus largement au statut d'« *être humain* » à part entière (Platiel, 2012, p.160).

A.3- LA RÉGULATION DE LA PRISE DE PAROLE

Suite à cette découverte, S. Platiel s'est intéressée à la manière dont les petits Sanan acquerraient la capacité de raconter. Le point essentiel de ses observations porte sur le mode de régulation de la parole de l'enfant pendant que celle-ci se construit. Dès ces premières tentatives, c'est sur sa capacité à capter l'écoute des autres que l'enfant apprend à réguler par lui-même sa prise de parole. Les premiers essais ont lieu dans la case de la mère :

¹⁵ Avec quelques variations de formulation : Platiel (1987, p.164) ; (1993, p.58) ; (2012, p.160) ; Launey et Platiel (2010, p.138).

¹⁶ Toutes les références de la suite ce chapitre se réfèrent aux travaux de Mme Platiel, seules les dates de parution seront précisées.

Quand un tout jeune enfant qui commence à apprendre à parler, vers deux ans, deux ans et demi, veut raconter pour faire comme les plus grands, bien sûr, il n'en est pas capable. Pourtant, on le laisse faire, personne ne lui dit de se taire ou ne se moque de lui, simplement, on arrête de l'écouter. L'enfant mécontent, rouspète pendant quelques minutes puis, comme personne ne s'occupe de lui, il rejoint le groupe qui recommence alors à dire des contes.

Après deux ou trois tentatives, le petit [...] renonce et comprend tout seul que, pour pouvoir raconter à son tour en retenant l'attention de son public, il lui faut apprendre à mémoriser ce qu'il a entendu. Et, généralement, il ne fait plus de nouvelles tentatives pendant tout le reste de cette saison sèche (2012, p.160).

L'interdit de raconter pendant la saison des pluies lui permet de grandir, et il passe le début de la saison sèche suivante à écouter d'une manière différente : « *Pendant au moins les deux premiers mois, il se contentera d'écouter les autres raconter pour mémoriser les récits qui lui plaisent (ibid.).* »

Après ce temps, il essaie à nouveau de raconter, toujours dans la case de la mère, « *généralement vers 3, 4 ans* ». La régulation de l'adulte intervient alors de façon modulée : « *aucune faute de grammaire ni aucune liberté de créativité imaginaire ne sont corrigées* ». Mais quand la mère a remarqué « *qu'il a été capable de bien raconter certaines histoires* », elle l'arrête s'il se trompe dans l'enchaînement logique d'un conte : « *T'es sûr que tu n'as rien oublié ?* » ou « *Est-ce que tu ne t'es pas trompé ?* » et l'enfant parvient le plus souvent à se corriger de lui-même. Lorsque la mère a constaté chez son enfant un savoir-faire suffisant de conteur, elle l'invitera à raconter en assemblée élargie (2012, p.161).

Ainsi, la régulation des essais de l'enfant est d'abord liée à sa capacité à se faire écouter. La vigilance de l'adulte porte ensuite uniquement sur la cohérence de son récit. Cet étayage souple permet à l'apprenti conteur, tout en restant à l'intérieur du cadre narratif du conte, d'expérimenter et de se construire librement, aussi bien du point de vue du langage que celui de la posture et de la voix, mesurant par lui-même si on l'écoute.

B- APPRENTISSAGES MIS EN JEU

Platiel (1985)¹⁷ note que ce processus met en jeu les mécanismes de l'apprentissage du langage : la symbolisation et la structuration du discours se construisent sur le « *désir de communication et d'identification à l'adulte* ». L'art de raconter fait intervenir une « *mémorisation appropriative*¹⁸ » et un « *mimétisme créatif* ». L'auteure précise les paramètres de cette acquisition.

¹⁷ Cet article, publié dans la revue *le français aujourd'hui*, est diffusé sur le site construit en collaboration avec Mme Platiel : *la parole.net*. Il ne présente pas de pagination, ce qui empêche de préciser les pages des citations relevées.

¹⁸ Cette notion de mémorisation appropriative sera détaillée plus loin.

B.1- SYMBOLISATION DU LANGAGE

Les contes associent la capacité d'écoute à un plaisir collectif : « *chaque individu les reçoit toujours au sein d'un public avec qui il partage le plaisir d'écouter* » (2012, p.162). Ils font également appel à toute la palette des émotions et des sensations « *à partir desquelles le jeune enfant organise son rapport au monde* » (1993, p.67). Platiel souligne que ce contexte sécurisant facilite l'accès de l'enfant au processus de symbolisation nécessaire à la construction du langage.

Elle postule que, par le contenu symbolique de ses motifs, le conte aide l'enfant à « *prendre conscience de la charge abstraite sous-jacente aux mots* ». En effet, dans l'univers du merveilleux, les objets « *sont détournés de leur fonction banale* », les animaux et les arbres « *se mettent à parler* », et « *portent des qualités et des défauts propres à l'homme.* » Les personnages humains, en revanche, « *perdent leur complexité et leur densité* » pour se réduire à des stéréotypes, et se « *définir par un seul trait.* » Selon l'auteure, en étant confronté à des récits qui lui rendent « *l'inconnu connu et le connu inconnu* », l'enfant apprend que « *le champ sémantique des mots se fragmente* », et que, « *selon le contexte dans lequel ils apparaissent, leur signification peut se modifier* ».

Le cadre sécurisant des racontées et la charge symbolique des mots utilisés dans les contes facilitent donc le mécanisme de conceptualisation nécessaire à la construction du langage. Les récits merveilleux complètent et enrichissent l'acquisition normale de vocabulaire induite par les échanges verbaux quotidiens de l'enfant (Platiel,1993, p.68).

B.2- COMPRÉHENSION DU MESSAGE DU CONTE

La compréhension des contes se fait à plusieurs niveaux. Chez les Sanan, le message réel de ces récits est le plus souvent masqué par une pirouette faussement étiologique. Par exemple, un conte dont le message réel est qu'aucun humain ne peut aider un enfant que sa propre mère envoie à la mort se conclut ainsi : « *Et c'est pour ça que les guêpes ont la taille fine.* » Dans un premier temps, les enfants s'en tiendront à ce message explicite qui les amuse et les invite à s'appropriier le récit¹⁹. Une fois qu'ils auront mémorisé et raconté le conte, le « *processus d'identification au héros* » inscrira le message implicite du conte dans leur inconscient, et celui-ci deviendra « *une partie intégrante* » d'eux-même (2012, p.157).

¹⁹ Conférence donnée par Suzie Platiel dans le cadre du groupe de travail : *Conte, outil d'éducation et d'humanité*, le 17 juin 17, à Volvic.

B.3- MÉMOIRE APPROPRIATIVE : LE SQUELETTE ET LA CHAIR DU RÉCIT²⁰

Platiel (1993, p.68) postule également que l'écoute et l'appropriation des contes induit la maîtrise « *des mécanismes logiques et des structures discursives nécessaires à la construction du discours* ». Au moment où il se donne le projet de raconter à son tour, l'enfant entre dans une écoute et une concentration qui permettent la compréhension et la mémorisation du conte. Cette mémorisation est, selon Platiel (2012, p.160), de type appropriatif :

La possibilité de reproduire un conte n'implique pas une mémorisation « par cœur », mais une appropriation de son contenu et des mécanismes qui sous-tendent sa production (1985). Ce type de mémoire implique la compréhension de la structure syntaxique, la « colonne vertébrale du texte », tout en laissant au conteur sa liberté de choix pour élaborer la « chair du conte » (2010, p.139).

L'enfant qui comprend et mémorise un conte pour le raconter a compris la logique de l'enchaînement narratif, le « *squelette* » du récit. En écoutant les variantes offertes par différents locuteurs, il prend conscience de la possibilité de créativité concernant la « *chair* » du conte : ses images, ses motifs.

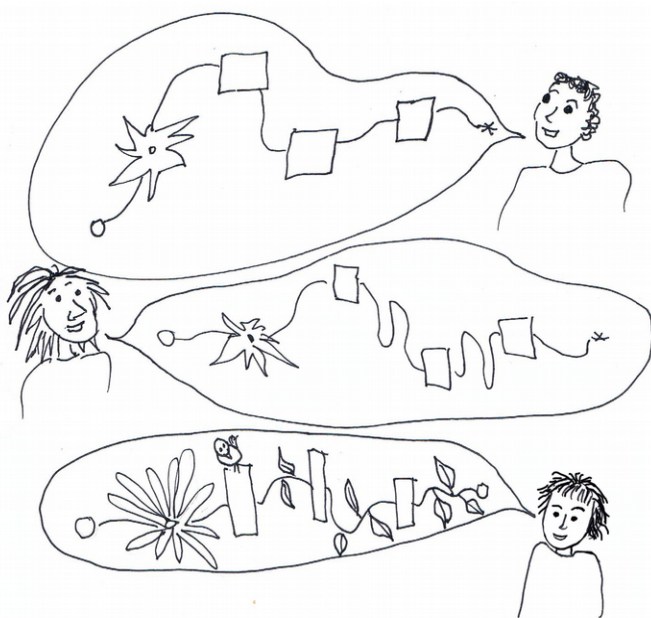
B.4- LA CAPACITÉ DE RACONTER

En racontant, l'enfant apprend donc à respecter la « *trame* » du conte :

Pour que son récit « passe », il lui faut se conformer strictement aux règles que le genre impose et qui commandent l'organisation de la structure du récit et de la succession des séquences, le choix des motifs [...] (1985).

Mais il sait qu'il peut construire à partir de cette trame, son propre récit oral, mettant en jeu ses propres capacités langagières, dans un réel processus de création :

Projeté dans tous les possibles du rêve et de l'imaginaire, celui qui dit un conte éprouve [...] un sentiment de création, de libération, puisqu'il peut tout à loisir inventer des détails, rajouter un motif, construire des phrases comme il veut, changer ses mots (1985).



²⁰ Cette notion de chair et de squelette du récit est également évoquée par Jean (1981, p.103).

Platiel (1987, p.170) illustre cette capacité de création narrative par la trouvaille d'une petite fille San, au cours d'une veillée élargie :

Dans un conte qui nous explique comment les hommes devinrent les possesseurs du bétail qui auparavant appartenait aux animaux de brousse, les variantes données par les «adultes» ont pour héros un orphelin perdu en brousse et recueilli par un éléphant, ou une lionne.

Or, un soir, une petite fille de quatre ans environ, commença son récit de la façon suivante : «En ce temps-là, les enfants naissaient dans des oeufs... un lion décida d'aller voir ce qui se passait chez les humains... aussitôt les humains s'enfuirent en abandonnant leurs œufs... le lion se saisit d'un oeuf et s'en revint avec... et on laissa éclore l'œuf humain...» Puis, à partir de la naissance en brousse de l'enfant, le récit se poursuivit en respectant le modèle général.

Tout l'auditoire, un instant interloqué, se prit alors à rire, et la petite fille, ravie de son succès, poursuivit son récit au milieu des encouragements et de la bonne humeur générale.

En racontant, l'enfant assume une prise de parole face à un public « certes bienveillant, mais néanmoins attentif et critique ». Cette parole publique met en jeu sa capacité à mener un récit cohérent, à trouver « les formules, les images [...] qui suscitent et retiennent l'attention, étonnent, amusent, créent le suspens. » Elle mobilise également sa voix et sa personne dans son intégralité : « l'intonation, l'articulation du discours » mais aussi sa posture pour se faire entendre physiquement (1985).

Ainsi, par le conte, l'enfant acquiert toutes les composantes de la maîtrise de la parole, indispensables dans une culture où la seule communication possible est directe et orale.

C- DISCUSSION : UNE ÉDUCATION ORALE ET RURALE

C'est sur la base de ces observations en pays San que Mme Platiel émet l'hypothèse de l'utilité du conte en milieu scolaire. Cependant, le cheminement de la pensée de la chercheuse mérite questionnement : en quoi les caractéristiques d'une culture entièrement oralisée constituent-elles un appui valide pour concevoir des dispositifs pédagogiques dans un contexte dominé par l'écrit ?

La précocité et la qualité remarquables de la parole contée des enfants Sanan sont le fruit d'un processus éducatif se déployant dans un environnement imprégné par les contes. Ces derniers sont présents, à chaque saison sèche, dans tous les espaces sociaux où l'enfant grandit : case de la mère, groupe d'âge, assemblées élargies. D'autre part, dans une société sans écriture, le patrimoine oral prend des formes multiples : épopées, généalogies, salutations codifiées, proverbes, etc. (Platiel, 2012, p.157). L'enfant engrange donc de multiples exemples de « paroles codées » spécifiques, complétés par un art du dialogue public marqué par les rituels de la palabre. Cette variété des usages

de la langue enrichit et élargit l'apprentissage induit par les contes. Notre monde peuplé d'écrans est loin d'offrir une telle richesse d'imprégnation de culture orale transmise.

Au niveau éducatif, avant l'instauration de l'obligation scolaire, les jeunes enfants Sanan étaient pratiquement élevés par leurs aînés. Ils étaient très tôt investis collectivement de tâches vitales pour le village : garder le petit bétail, chercher l'eau et le bois, etc. Cette vie en classe d'âge et cette responsabilisation précoce influaient sans aucun doute sur leur intégration à la communauté du village, et induisaient un cadre particulier d'apprentissage, éloigné de nos familles resserrées et urbaines.

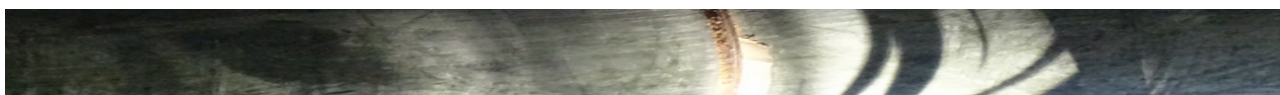
D'autre part, cette éducation communautaire par groupe d'âge sous le regard de tous les adultes permettait une relative homogénéité de développement. Les principes d'éducation appliqués étaient les mêmes pour tous, peu modifiés par les cercles familiaux. Nous rassemblons dans nos classes des élèves présentant une forte hétérogénéité d'acquis, issus d'une grande diversité de modèles éducatifs, et nous ne les suivons en général qu'un an.

Mme Platiel souligne par ailleurs que le processus traditionnel d'éducation par la « *maîtrise de la parole* » a été mis en déséquilibre par l'instauration de l'école obligatoire en Haute Volta, au début des années 70. Elle a perçu, dès son second séjour en Afrique, une régression marquée de la participation des enfants aux assemblées élargies autour du conte, puisque ceux-ci devaient aller à l'école le lendemain²¹. C'est suite à ce constat qu'elle a ressenti l'urgence d'élargir son point de vue de linguiste pour étudier le mode éducatif San avec une approche d'ethnologue, et conserver la trace de ce modèle éducatif original (2012, p.156, 159). Est-il pertinent de vouloir transposer dans nos écoles un modèle éducatif qui, justement, a été remis en cause par la scolarisation des enfants Sanan ? Est-il cohérent d'imaginer que des *moments de contes* fonctionnant une heure par semaine, et sur une durée dépassant difficilement une année, pourront avoir des effets se rapprochant de ceux observés en pays San ?

Intéressons-nous cependant aux expérimentations découlant de cette hypothèse et à leurs effets sur les apprentissages des élèves.

²¹ *Séance de travail du groupe : Conte outil d'éducation et d'oralité, le 18 juin 2017, à Volvic (Puy de Dôme).*

II- UTILISER LE CONTE ORAL EN MILIEU SCOLAIRE



Platiel (2010) indique, qu'à son retour d'Afrique, au début des années 70, elle a été frappée par le contraste entre la qualité des échanges entre les individus de la société San et l'appauvrissement de la communication directe de notre société. C'est alors qu'elle envisage d'utiliser le conte en milieu scolaire comme outil « *d'éducation et d'humanité* » (2012, p.154).

Cet engagement, qui continue de la mobiliser aujourd'hui, repose sur deux convictions. La première est qu'il est nécessaire de restaurer la maîtrise de la parole dans nos sociétés dites civilisées. La communication directe est en effet seule, selon l'auteure, « *à permettre le développement de l'intelligence, source de toute créativité* », et à faire de nous « *des humains capables d'entretenir une relation réelle et solidaire à l'autre* » (2012, p.163). La seconde conviction est que le « *conte oral écouté et raconté par les élèves* » peut permettre de restaurer le langage « *comme outil privilégié du lien social* » (2012, p.154).

Cette double certitude est entrée en résonance avec les constats d'enseignantes de collège, et c'est ainsi que Mme Platiel a pu mettre en place ses premières interventions en milieu scolaire. L'analyse de ces premiers projets, ainsi que de ceux qui se sont développés par la suite, nous permet de cerner leurs objectifs et leurs modalités de mise en place, et de décrire leurs résultats.

A- INSTAURER DES MOMENTS DE CONTES EN COLLÈGE

A.1- RENCONTRE

Les premières interventions de S. Platiel ont eu lieu au CES A. Franck d'Anthony, où la chercheuse s'est rendue en décembre 1981. En effet, Nicole Launey, professeure de littérature, l'avait invitée dans le cadre d'une action du « *Comité Tiers Monde* » du collège, en contact avec un village de Haute Volta. Dans les échanges entre les enseignantes et la chercheuse, ont été évoqués « *la xénophobie grandissante* », les « *problèmes d'adaptation des enfants d'immigrés* » ainsi que les « *difficultés* » auxquelles étaient confrontés les professeurs de français. La teneur de ces échanges a conduit l'ethno-linguiste à proposer des *moments de contes* réguliers dans leur établissement, à partir de janvier 1982 (Platiel, 1984)²².

²² Toutes les citations de ce paragraphe, sauf précision contraire, se rapportent à cet article.

A.2- DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Les objectifs présentés par Mme Platiel pour cette action se déclinent dans deux domaines : la restauration du lien social, et l'amélioration de la maîtrise de la langue.

◆ **Lien social**

Le premier objectif tendait à développer le respect des autres et la solidarité de groupe et à réduire le rejet des enfants issus de l'immigration. Mme Platiel avait la conviction qu'en faisant connaître, par les contes Sanan, *« l'éthique et la richesse culturelle d'une de ces sociétés dites "primitives" ou en "voie de développement" »*, elle contribuerait à *« corriger les faux clichés »* et à *« modifier certains comportements racistes liés, le plus souvent à l'ignorance »*. La chercheuse pensait ainsi permettre aux enfants d'immigrés *« de se sentir plus à l'aise et de mieux s'intégrer grâce à la valorisation, aux yeux de leurs camarades comme à leur propres yeux, d'une culture assimilée à la leur »*.

◆ **Apprentissages langagiers**

Le second objectif portait sur la maîtrise de la langue. Mme Platiel postulait que reproduire, *« avec tous les aménagements nécessaires »*, le modèle qu'elle avait vu *« fonctionner avec succès »* chez les Sanan, devait enclencher, chez les élèves de CES ou de lycée concernés, les mécanismes d'apprentissage de la *« maîtrise de la parole »* qui ont été détaillés plus haut.

La maîtrise de l'écrit demeurait l'objectif final du dispositif : *« il restait à voir avec les enseignants comment articuler le passage à l'écrit »*. L'auteure précise qu'elle n'avait, pour ce faire, *« pas de modèle à proposer »*. Toutefois, il lui semblait évident que la maîtrise *« des règles de construction d'un récit structuré »*, devait nécessairement *« influencer positivement »* l'écrit qui *« se situe dans ce même registre »*.

A.3- MODALITÉS DE MISE EN PLACE

L'expérience a donc commencé en janvier 1982 à Anthony dans deux classes de 6^e au CES A. Franck, en lien avec leurs professeures de français, ainsi que dans une classe de seconde au lycée Massy-Verrières, en accord avec son professeur d'histoire-géographie. Mme Platiel et ses étudiants sont venus raconter des contes de façon hebdomadaire dans ces établissements jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les contes proposés étaient issus des collectes de Mme Platiel, ou du répertoire d'autres étudiants d'origine africaine. Ils n'étaient en général racontés qu'une seule fois chacun, le répertoire se renouvelant d'une séance à l'autre. Ces interventions d'une heure se renouvelaient sur le principe d'un accord mutuel : si les élèves donnaient leur accord, et si le conteur le désirait également.

Il était demandé aux enseignants de ne pas exploiter dans leurs cours le contenu des contes présentés. Ceux-ci ne devaient pas être utilisés pour un travail scolaire, écrit ou oral, du moins aussi longtemps que les élèves « *n'en manifesteraient pas eux-mêmes le désir* ».

L'expérience s'est élargie à la rentrée 1982/1983, notamment dans deux classes de 5^e au CES d'Anthony, et, à partir de janvier 1983, dans trois classes de 6^e du lycée Buffon.

B- PROJETS DÉRIVÉS DES MOMENTS DE CONTES

Dans les deux 6^e du CES d'Anthony, l'auteure note, au fil des séances de *moments de contes*, une amplification du questionnement des élèves, s'arrêtant d'abord sur les mots inconnus de ces contes africains : « *karité, coépouse, griots, circoncision, mil, canari²³, etc.* », et s'étendant ensuite « *au pays des Sanan et à leur culture.* »

Toutefois, l'auteure indique avec humour qu'à partir de la rentrée de Pâques, ni elle, ni les professeurs « *ne savaient trop quoi faire* » puisqu'ils « *s'étaient fixé pour principe de ne rien imposer.* » Malgré cet embarras, elle précise qu'« *il fallait que ce nouveau savoir aboutisse à quelque chose* ».

B.1- UN RECUEIL DE CONTES

Le projet s'oriente finalement vers l'écriture de contes, après la présentation d'un livre de contes Sanan édité par la chercheuse. Selon Platiel (1987), les enfants se montrent enthousiastes à l'idée d'écrire, eux aussi, un recueil rassemblant quelques-uns des contes entendus. Ceux-ci sont alors sélectionnés en commun, et remémorés à l'oral de façon collective. L'écriture et les illustrations sont réparties entre les élèves volontaires. Les textes font l'objet d'une relecture et d'une correction en classe entière, les dessins d'illustration sont également choisis collectivement. Ce recueil sera achevé l'année suivante, avec l'aide du professeur d'arts plastiques.

B.2- UNE FÊTE AFRICAINE ET UNE ÉMISSION DE RADIO

Au cours de la deuxième année d'intervention de Mme Platiel à Anthony, le professeur d'une classe de 5^e a voulu s'appuyer sur les moments de contes pour « *encourager la lecture et débloquer l'expression orale.* » Il a donc invité les élèves à lire des contes pendant les vacances de Noël, pour les raconter ensuite en classe. A partir de janvier, ceux-ci sont intervenus en alternance avec Mme

²³ Grand récipient en terre cuite utilisé en Afrique de l'Ouest pour stocker et rafraîchir l'eau.

Platiel pour raconter « *un conte lu ou entendu chez eux.* » Ce travail a soulevé des difficultés que nous évoquerons plus tard²⁴, mais s'est conclu en fin d'année par l'enregistrement d'une émission de radio intégrant des contes racontés par des élèves.

Dans les classes du Lycée Buffon où Mme Platiel est intervenue cette seconde année selon des modalités similaires, les *moments de contes* ont abouti à d'autres projets : l'organisation une fête africaine, avec une exposition, un « *spectacle diapos commentées sur l'Afrique, un chant en Lingala, un solo de tambour, un jeu d'enfant mossi, une danse africaine regroupant les trois classes sur un air de musique traditionnelle* » ainsi qu'une veillée de contes africains, « *certaines reproduits, certains inventés.* »

B.3- PROJETS EN GUYANE

D'autres dispositifs mettant en jeu des contes oralisés qui ont été initiés en Guyane à partir de 2000, sous l'impulsion de Mme Launey, enseignante partenaire de S. Platiel à Anthony, et mutée dans ce département d'outre-mer. La professeure décrit un contexte scolaire guyanais marqué par une majorité d'élèves non francophones, et un « *échec scolaire massif.*²⁵ » Ces enfants et ces jeunes appartiennent le plus souvent à des « *sociétés de tradition orale* » pour lesquelles « *l'écrit a peu de sens* ». Cette oralité est encore vivante, bien qu'« *encore trop peu étudiée* » et ces élèves « *entendent encore des contes chez eux* » (Launey et Platiel (2010, p.140).

Des stages de formation été mis en place par la DAFOR²⁶, pour favoriser l'utilisation de contes oralisés par les enseignants d'écoles et de collèges. Les projets décrits s'inscrivent dans le prolongement des travaux de Platiel, instaurant des *moments de contes* dans les classes. Ces temps de racontée ont été assumés par des conteurs professionnels, mais aussi par des parents d'élèves, ou par les enseignants eux-mêmes. Certains contes ont été racontés en langues locales, puis traduits par les enfants en français. Une « *trentaine de contes au moins* » a été présentée aux enfants, « *en général au premier semestre* ».

Quelques-unes de ces initiatives se sont donné pour but d'« *accéder au désir de parole des élèves* » et de leur favoriser la réappropriation des contes. Elles se sont déroulées dans le cadre de

²⁴ Voir p.25 Partie I / III, B2.

²⁵ Le taux de réussite aux épreuves de français des évaluations 6^e en Guyane est de 45% au lieu de 75 % au niveau national. (Launey et Platiel 2010, p.144). On relève qu'aux évaluations nationales CM2 de français de 2011, 69 % des élèves guyanais ont des acquis « fragiles » ou « insuffisants », contre 26 % au niveau national. <http://www.education.gouv.fr/pid20947/archives-des-resultats-des-evaluations-des-acquis-resultats.html>

²⁶ Direction académique à la formation de l'Éducation Nationale.

classes à PAC²⁷, et ont abouti notamment à des veillées contées à l'école, animées par les élèves et adressées à leurs parents et leurs camarades. D'autres, « *plus modestes* » ont permis à des élèves de raconter dans d'autres classes, notamment au collège Kapel de Cayenne, ou à la maternelle Edmé Courat de Macouria (Launey et Platiel 2010, p.144).

Un atelier, mené hors temps scolaire par David Sitbon avec des élèves volontaires d'un collège de Saint Laurent, a permis, en 2006, l'édition par le CRDP²⁸ d'un DVD, « *Les leçons d'Anansi l'araignée*²⁹ » (2010, p.140). Les adolescents ont choisi des contes entendus dans leur langue maternelle. Ils se sont enregistrés et filmés en train de les raconter dans une de ces langues vernaculaires de Guyane. Ils ont ensuite traduit ces textes en français et les ont rédigés pour alimenter les sous-titres et le livret du DVD.

B.4- ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS EN PYRÉNÉES ORIENTALES

Les *Ateliers d'enfants conteurs* évoqués en introduction découlent de la réflexion particulière et de la pratique de M. Gary. Ils ont été mis en place en 6^e, au collège Pierre Fouché d'Ille-sur-Têt, en Pyrénées Orientales, à partir des années 2010. Ils offrent un cadre structuré à la parole conteuse des élèves. Le film « *Au pays du conte* » en détaille quelques modalités de fonctionnement. Il n'y a, dans ce dispositif, aucune utilisation à l'écrit des contes proposés : ceux-ci sont mis en jeu et échangés uniquement par oralité.

C- DISCUSSION : « AU BOUT DE QUELQUES SÉANCES, LES ENFANTS SE METTENT À RACONTER »

Dans des échanges du 17 Mars 2017 avec le groupe : *Conte, outil d'éducation et d'oralité*³⁰, Mme Platiel indique que les enfants « *se mettent spontanément à raconter au bout de cinq-six séances* » de *moments contés*. Pourtant, nous l'avons vu, la première réaction des élèves à ses interventions en région parisienne n'a pas été une envie spontanée de raconter, mais un questionnement de plus en plus fourni sur la culture africaine. C'est de façon secondaire, pour

²⁷ PAC : *Projet Artistique et Culturel, dispositif soutenu pédagogiquement et financièrement par la DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles du Conseil Régional) et la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale. Nouvelle appellation des Académies), et permettant l'intervention d'artistes dans les classes.*

²⁸ *Centre Régional de Documentation Pédagogique*

²⁹ *Note du DVD en ligne : http://www2.cndp.fr/actualites/question/semaineLF/pdf/livretDVD_ananhsi.pdf*

³⁰ *Présentation en intro, p.8*

préparer la rédaction d'un recueil de contes, que les élèves ont été invités à se remémorer collectivement et oralement les récits.

Des racontées d'élèves sont évoquées dans le cadre de l'émission de radio enregistrée à Anthony, ou de la veillée contée du Lycée Buffon à Paris. Elles semblent devenir l'objectif principal des projets guyanais, et sont placées au centre du dispositif des *Ateliers d'enfants conteurs*. Or cette prise de parole des élèves n'est pas le fruit d'un processus « magique » et spontané. Elle découle bien d'un dispositif pédagogique qui reste peu décrit. Nous nous attacherons donc à en analyser les modalités de mise en place à partir de l'observation d'*Ateliers d'enfants conteurs* en école primaire.

Cependant, pour compléter cette partie consacrée aux projets pédagogiques découlant des travaux de Mme Platiel, précisons les apprentissages qu'ils semblent avoir induits chez les élèves.

III- UTILISER LE CONTE ORAL EN MILIEU SCOLAIRE : RÉSULTATS



Mme Platiel et les enseignants concernés soulignent les effets socialisants des *moments de contes* en environnement scolaire. Ils notent également des acquisitions transversales de concentration et de mémorisation des élèves et des apprentissages langagiers associés à l'écoute et la pratique de la parole conteuse. Ces trois points vont à présent être détaillés.

A- LIEN SOCIAL

A.1- UN ESPACE EN CLASSE POUR L'EXPRESSION DES ÉLÈVES DE CULTURE ORALE

Nous l'avons évoqué, le premier objectif de Mme Platiel était de favoriser l'intégration des enfants d'origine immigrée, par « la valorisation [...] d'une culture assimilée à la leur » (1985). Cette mise en valeur a été renforcée par l'émergence d'un savoir-faire qui existait encore en banlieue parisienne dans les années 80 : certains enfants d'immigrés ont pu révéler des compétences de conteurs acquises grâce à une tradition orale encore vivante dans leur culture familiale. Cette capacité leur donnait une nette avance sur leurs camarades de culture francophone et écrite, qui tentaient, eux, de restituer des contes qu'ils avaient trouvés dans des livres³¹.

³¹ Séance de travail du groupe : Conte outil d'éducation et d'oralité, 18 juin 2016, à Volvic (Puy de Dôme).

Mme Launey note également, en Guyane, le déploiement de cette « *compétence cachée* » des enfants de culture orale, qui a contribué à restaurer la confiance qu'ils avaient en eux, et à faciliter leur intégration scolaire (2010, p.141).

A.2- UNE PAROLE SOCIALISANTE

Mme Platiel souligne « *l'absence d'esprit de compétition* » dans les projets découlant des moments de conte. Cette coopération s'est manifestée notamment lors de la création du recueil de contes au CES d'Anthony, un « *produit collectif, choisi et corrigé par l'ensemble de la classe* ».

Dans les projets en Guyane, Mme Launey souligne de plus les effets pacifiants que ce dispositif semble avoir eu dans les écoles et collèges : elle précise que « *les groupes classe se sont constitués [...] à travers l'écoute de l'autre* », ce qui a permis la reconnaissance de chacun « *en tant qu'être humain* ». Elle décrit une amélioration « *considérable* » du comportement, notamment chez les élèves les plus en difficulté, et « *la disparition de la violence* ». Elle précise que tous les élèves ont « *saisi l'opportunité de montrer qu'ils avaient quelque chose à donner aux autres* », « *du bonheur* », selon la formulation de l'une des élèves.

Les commentaires des enseignants des Pyrénées orientales engagés dans les *Ateliers d'enfants conteurs* soulignent également l'effet socialisant de la pratique du conte oralisé dans leur classe. Le premier point mis en avant par J.C. Gary est le fait que les enfants ne racontent pas pour « *briller* », mais dans une idée de partage : « *Ce conte, on me l'a offert, je vais l'offrir aux autres, mais avec ce que je suis* » (2013, 2'10)³². En racontant, l'élève s'inscrit dans une transmission orale : « *il donne aux autres le moment de s'approprier [le conte] et de le raconter à leur tour* ». Il entre donc dans un processus de « *transmission individuelle au service de la communauté* » (18'47). Il se construit comme « *individu, mais non individualiste* » (2'49). Ce sentiment de solidarité est renforcé par le fait que l'on raconte en groupe, et que celui qui raconte peut compter sur les autres pour l'aider en cas d'hésitation (19'02).

Un autre enseignant investi dans ce projet, T. Secall, note que la pratique du conte en *Atelier d'enfants conteurs* induit « *des changements évidents dans la façon de se positionner par rapport à l'autre* ». Il souligne également que cette approche spécifique de l'oralité permet une « *baisse de la violence dans le discours* ».

Enfin, selon ce professeur, « *redonner la possibilité de pratiquer la langue et d'échanger [...] rend [les enfants] responsables de leurs actes, conscients de la notion de libre-arbitre* » (24'51).

³² Les temps indiqués renvoient au déroulement de la vidéo : « *Au pays du conte.* »

Cette responsabilisation est également évoquée par M. Gary : « *Si, [en pratiquant le conte], je structure ma pensée dans un rapport cause-conséquence, j'apprends que tous mes actes ont une conséquence. Et on s'aperçoit très vite, dans les cercles de parole, que les élèves en prennent conscience* » (14'07).

B- APPRENTISSAGES TRANSVERSAUX : ÉCOUTE, CONCENTRATION, ET MÉMORISATION

B.1- ÉCOUTE ET CONCENTRATION

Mme Platiel note, dans toutes les classes où elle est intervenue, y compris en lycée, la qualité d'écoute et d'attention obtenue pendant les moments de conte : « *la magie du conte a fonctionné.*³³ »

En Guyane, Mme Launey souligne également cette mobilisation de l'attention des élèves dans les moments contés : « *les élèves ont appris à écouter avec concentration* » et « *le calme s'est installé dans la classe* » (Launey et Platiel, 2010, p.141).

Cette écoute est également perceptible dans les séquences montrant le déroulement des *Ateliers d'enfants conteurs* dans le film « *Au pays du conte.* »

B.2- MÉMORISATION : SOURCE ORALE, SOURCE ÉCRITE

Mme Platiel décrit la qualité de la remémoration collective des contes, au moment où les élèves de 6^e d'Anthony ont vérifié « *oralement et en classe, la fidélité de leur mémoire* », avant de rédiger le recueil des contes choisis parmi les 50 ou 60 entendus une seule fois, et « *parfois plus de trois mois auparavant* ». La chercheuse relève la capacité des élèves à « *reproduire très exactement et très correctement* » les contes choisis. En effet, « *certaines phrases, certaines tournures étaient reprises mot pour mot, avec l'intonation juste* » et « *quand le conteur qui s'est proposé oubli[ait] un détail, aussitôt un autre élève interven[ait] pour le lui rappeler* » (1987).

En revanche, cette restitution a été plus laborieuse quand les élèves ont été invités par leur professeur, dans une des 5^e d'Anthony, à raconter des textes qu'ils avaient recueillis dans des livres. L'ethno-linguiste décrit les élèves en difficulté, « *cherchant très évidemment à se souvenir de leur*

³³ L'auteure précise cependant qu'une classe de 5^e d'Anthony engagée dans le projet s'est montrée hostile aux moments de contes, tout en demandant paradoxalement à la chercheuse de revenir de semaine en semaine. Cette classe n'est jamais rentrée dans « *la magie du conte* », et a fini par être scindée en deux, une dizaine d'élèves restant avec elle, l'autre travaillant avec leur professeur. Les causes possibles de ce rejet ne sont pas analysées dans l'article.

lecture, sautant des séquences, revenant en arrière, ne trouvant pas leurs mots, mêlant le code écrit et le code oral ». Mais elle précise que « *les récits se sont progressivement améliorés* », sans toutefois décrire les étapes et l'accompagnement de ces progrès. Elle note que parmi les onze contes enregistrés pour l'émission de radio réalisée en fin de projet, trois seulement avaient été trouvés dans des livres (1987).

La capacité de mémorisation observée semble donc facilitée par la remémoration collective des contes mais aussi par le format oral des contes entendus, la racontée à partir d'un texte écrit se révélant plus complexe pour les élèves.

C- APPRENTISSAGES LANGAGIERS

C.1- DE L'ORAL À L'ÉCRIT

Mme Platiel (1987) a étudié un « *total d'environ cinquante élèves de 6ème et de 5ème qui, soit par écrit, soit oralement, ont reproduit des contes qu'ils avaient entendus* ». Elle remarque que dans tous les cas, « *la structure du récit et l'ordre des séquences étaient repris sans aucune modification* », ce qui indique « *une bonne assimilation de la logique des enchaînements* ». Certaines répétitions des motifs ont pu être omises, mais l'auteure précise qu'elle avait observé le même phénomène dans les variantes de contes enregistrées chez les Sanan.

Le message général des contes, et les interactions entre les personnages ont en général été respectés, sauf quand ils se trouvaient en discordance trop nette avec l'environnement affectif et social occidental. Par exemple, un homme qui essaie, sur l'ordre des villageois, de tuer son fils au comportement trop dangereux, sera présenté dans la racontée des élèves, non comme le père de l'enfant, mais comme le chef du village. Les enfants, quand la remarque de ce changement leur a été faite, ont refusé de revenir à la version originale du conte, considérant qu'en France « *[c'était] comme ça !* »

Fortino (2005, cité par Launey et Platiel, 2012, p.141 à 143) a étudié la production écrite de quatre élèves de 6^e présentés comme « *en grande difficulté* », au collège Contout, en Guyane, en 2002. Ces textes ont été écrits en fin d'année dans le but d'être intégrés à un recueil de contes collectif. Ils reprennent un conte entendu en avril lors d'une veillée contée, et remémoré dans la classe à l'oral. On trouve dans ces productions un récit cohérent et clair.

Malgré l'approche uniquement oralisée des *Ateliers d'enfants conteurs*, J. C. Gary note que « *le cheminement que les élèves font à l'oral se reproduit à l'écrit* », et que la pratique du conte raconté

a un impact notable sur leurs productions, avec une qualité finale qu'il n'arrivait pas à obtenir avant de mettre en place ce dispositif, quand il pratiquait une approche analytique de la structure du récit (24'26).

C.2- SYNTAXE ET LEXIQUE

S. Platiel note qu'en « *écrivant les contes après les avoir dits, les élèves ont pris conscience de la différence entre code oral et code écrit* ». Tous les textes écrits étaient « *extrêmement corrects, dans une langue simple mais très vivante, sans qu'il ait été besoin de reprendre quoi que ce soit* ».

Fortino souligne de plus dans les textes des élèves de Guyane une bonne utilisation des dialogues, des connecteurs temporels, ainsi que la maîtrise des phrases complexes.

◆ Conjugaison

Mme Platiel (1987) relève l'usage correct de la conjugaison des verbes dans la narration au passé, ainsi que la capacité à intercaler dans le récit les temps du dialogue direct ou indirect. De même, une « *maîtrise certaine des temps du récit* » est relevée dans les productions des élèves Guyanais.

◆ Vocabulaire

Pour ce qui est du lexique, l'ethno-linguiste (1987) remarque que les noms de plantes, d'animaux ou d'objets qui n'ont pas d'équivalents en Europe tels « *fromager, karité, hyène, varan* » sont généralement retenus. De même, les mots ou des expressions particuliers sont mémorisés et réutilisés correctement : « *se fier à, mettre bas, circoncire, entrailles, contrée, etc* ». En revanche, « *mil* » a pu être remplacé par « *blé* », et « *canari* » par « *pot* ». On peut faire l'hypothèse que les élèves ont préféré ces termes pour éviter la confusion possible avec le nombre mille et l'oiseau.

L'analyse des productions des enfants du collège de Contout, en Guyane, met en valeur une « *appropriation révélée par la richesse du vocabulaire et le recours à des expressions personnelles originales* », la capacité à « *évoquer un univers imaginaire avec de multiples images* ».

En Pyrénées Orientales, T. Secall note que la pratique de l'oralité des contes permet une « *amélioration lexicale très nette* », « *une appropriation réelle* » de la langue qui s'observe dans les écrits des élèves, une prise de conscience que « *la langue est belle quand on la mâche, qu'on l'oralise* » (23'08).

D- ÉLÉMENTS DE SUIVI PÉDAGOGIQUE

D.1- ÉVALUATION DES PROGRÈS

Nicole Launey souligne qu'il est important de « *s'abstenir de toute évaluation chiffrée des productions sur le conte* ». Elle précise qu'un seul enseignant a noté les contes écrits par ses élèves et qu'il en a, ce faisant, « *perdu quelques-uns qui n'ont plus voulu continuer* ». Elle indique que les progrès des élèves ont été évalués dans les autres classes en dehors du projet, « *par les outils classiques* » (2010, p.141).

Cet impact d'une pratique non évaluative est à rapprocher des observations de Mme Platiel en Pays San : c'est grâce au retour direct de l'écoute obtenue que l'enfant progresse. Si l'enjeu de la maîtrise de la parole est la construction de l'être, il convient d'être prudent avec les évaluations sommatives classiques.

D.2- DÉSIR DE PAROLE DES ÉLÈVES ET ENVIRONNEMENT CULTUREL

Il semblait essentiel à Suzie Platiel de pouvoir comparer les projets menés au CES d'Anthony avec des élèves qui « *appartiennent à une autre catégorie sociale que ceux d'Anthony* », et c'est dans ce but qu'elle est intervenue au lycée Buffon à Paris. Elle note en effet que dans cet établissement, dès la 6^e, les élèves « *possèdent un bien meilleur niveau de français et surtout, ils vivent leur scolarité très différemment* ».

L'auteure observe que l'accueil des contes par les élèves est à peu près semblable qu'à Anthony : « *même période de passivité, mêmes étonnements, même fascination* ». Toutefois, les élèves du lycée Buffon manifestent « *un intérêt plus marqué et une curiosité plus grande à l'égard de la société s'étendant même à l'ensemble de l'Afrique Noire* ». Pour l'auteure, cette différence d'attitude ne semble pas dépendre seulement de la différence de « *catégorie sociale* » des élèves des deux établissements. Elle note en effet qu'à Paris, la curiosité et l'intérêt des élèves ont été « *encouragés, orientés et exploités par leurs professeurs de français assistés de collègues d'autres disciplines* ».

Rappelons cependant que les contes « *ne devaient pas être utilisés pour un travail scolaire, écrit ou oral* », du moins aussi longtemps que les élèves « *n'en manifest[aient] pas eux-mêmes le désir* ». Il semble intéressant de questionner cette posture, et de la mettre en regard avec le contraste des résultats selon l'environnement culturel des collègues.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE



Notre revue de littérature nous a permis de décrire les travaux et les hypothèses qui ont conduit S. Platiel à raconter des contes en environnement scolaire. Nous avons retracé l'évolution des projets pédagogiques qui ont découlé des convictions et de l'engagement de la chercheuse, depuis les premiers *moments de contes* jusqu'aux *Ateliers d'enfants conteurs*. Nous avons répertorié les apprentissages d'élèves induits par ces projets.

Parmi les dispositifs évoqués, ce sont les *Ateliers d'enfants conteurs* qui développent le plus l'approche orale des contes, s'attachant à donner un cadre à l'émergence de la parole conteuse des élèves, ce qui justifie la focalisation de ce mémoire sur les modalités et les effets de leur mise en place en école primaire.

Mais avant de traiter les données relevées sur le terrain concernant ce dispositif, il me semble nécessaire de préciser deux points qui sont peu abordés dans les articles qui servent de support à cette première partie.

D'une part, le contexte institutionnel n'est que très superficiellement évoqué dans les descriptifs étudiés, et il me semble nécessaire de préciser l'environnement dans lequel les *Ateliers d'enfants conteurs* sont appelés à fonctionner, et quel système de références ils interrogent. Nous définirons donc le cadre d'enseignement de l'oral tel qu'il est pratiqué à l'école, tant du point de vue des prescriptions que de celui du fonctionnement des classes.

D'autre part, les programmes scolaires évoquent les notions d'oral, de langue orale et de dialogue pédagogique. Or, c'est le terme de parole qui est central dans les propos de S. Platiel, et c'est celui d'oralité qui semble le plus approprié pour décrire le mode de transmission des contes en *Ateliers d'enfants conteurs*. Ces mots recouvrent des notions et des réalités sensiblement différentes de ceux utilisés dans les textes officiels. Nous nous attacherons donc à préciser ces termes, à démontrer leur adéquation pour décrire ce dispositif, et à les confronter à la réalité des apprentissages scolaires.

ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE

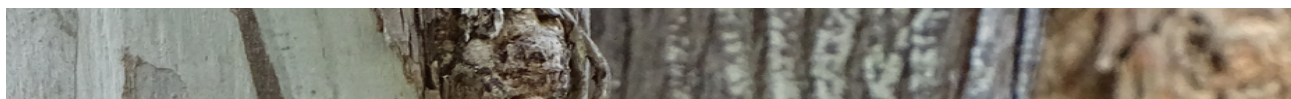
ET ORALITÉ DU CONTE,

APPORTS THÉORIQUES

Pour préciser la pratique de l'oral en contexte scolaire, nous réfléchirons en premier lieu à la façon dont celui-ci est abordé dans les textes et dans les classes.

Nous nous intéresserons ensuite aux éclairages que les termes d'oralité et de parole vive peuvent apporter à la pédagogie de la langue orale, et à l'utilité de ces notions pour l'analyse des observations des *Ateliers d'enfants conteurs*.

I- ORAL SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE À L'ÉCOLE



Selon Roberte Langlois (2010, p.118)³⁴, « le terme oral est [...] par nature ambigu puisqu'il relève à la fois de pratiques, d'une prescription institutionnelle ou se réfère encore à la nature d'un examen ». Pour mieux comprendre le contexte actuel de l'enseignement de la langue orale, nous allons commencer par examiner rapidement les assises historiques du rapport entre l'oral et l'écrit dans les directives officielles de l'école.

Nous verrons ensuite comment cet apprentissage est abordé dans les programmes de 2015, et quelles pratiques de cet enseignement les inspecteurs ont relevées dans les classes.

³⁴ Roberte Tribondeau-Langlois a publié en 2009 une thèse sur le sujet « Oralité et le vivant au cœur de l'idéal éducatif. » qui a fortement étayé la réflexion de ce chapitre. Elle a également publié en 2010 sous le nom de Roberte Langlois. C'est sous ce patronyme qu'elle sera citée.

A- L'ORAL ET L'ÉCRIT : L'HISTOIRE D'UN DÉSÉQUILIBRE

Historiquement, selon Marie Françoise Chanfrault-Duchet (2002, p.1), « *l'école de Jules Ferry, centrée sur l'écrit, s'est construite contre l'oralité* ». Cependant, la domination de l'écrit dans les objectifs d'enseignement est tempérée par deux faits : l'omniprésence de la parole de l'enseignant et la nécessité plus ou moins admise d'enseigner à l'école une pratique orale correcte de la langue française.

Le rapport IGEN sur « *la place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* », publié en 1999, développe l'idée que l'injonction d'une « *pratique régulière et exigeante de l'oral* » n'apparaît explicitement dans les textes qu'aux moments de mutation, quand l'État prescrit à son école des « *projet[s] d'acculturation [...] ambitieux* », que « *l'écrit ne saurait suffire* » à soutenir seul. L'enseignement de l'oral n'est explicitement prescrit qu'aux périodes où l'on considère que « *la langue et la culture scolaires* » sont « *très éloignées de la langue et de la culture ordinaires des populations concernées* ».

Examinons cette alternance historique entre les périodes où l'oral est considéré comme un objectif explicite de l'école et celles où il n'est plus évoqué.

A.1- L'ÉCRIT SUPPORT DU SAVOIR ENCYCLOPÉDIQUE

Selon Langlois (2010, p.82), sous la III^e République, l'oral réfère non seulement à une culture populaire dévalorisée, et à des pratiques religieuses remises en cause par la laïcité naissante, mais il s'appuie de plus sur les parlers régionaux, qui menacent le projet d'unification linguistique de la France. Le Rapport IGEN (1999, p.5) souligne, chez les fondateurs de l'école, la volonté d'une alphabétisation massive, et d'un enseignement basé sur l'écrit, qui représente le français académique et la culture lettrée :

Le législateur cherche [...] à substituer à la culture traditionnelle des campagnes, transmise par "ouïe dire" et "voir faire", la culture moderne qui s'acquiert dans les manuels quasi encyclopédiques de l'école primaire. Il convient que chacun se persuade que c'est en lisant que l'on apprend, plutôt qu'en parlant et en écoutant.

A.2- MAIS IL FAUT AUSSI EXERCER LES ENFANTS À PARLER

Cependant, l'école publique française s'adresse à un public issu d'un monde rural souvent patoisant, et de faubourgs populaires très éloignés de l'écrit. Par conséquent, la nécessité

d'enseigner l'oral n'est pas absente de l'esprit des initiateurs de l'école. Ainsi, le « *dialogue pédagogique* » s'installe au cœur de la didactique du primaire. Celui-ci est défini dans les

instructions de 1887 selon des termes qui seront repris, selon le rapport IGEN de 1999, « dans celles de 1923 et même dans celles de 1972 » :

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées³⁵ » (Rapport IGEN, 1999, p.5).

Langlois relève, dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson posant les principes de l'école républicaine, l'article de Lostalot, inspecteur d'académie, qui conseille aux maîtres d'apprendre à leurs élèves à s'exprimer avec clarté :

... Tous les degrés de l'école primaire comportent certains exercices de parole, et nos élèves sauront parler, quoi qu'on en dise, si nous leur apprenons à parler, si nous ne les tenons pas courbés sans cesse sur le livre ou le cahier, si l'interrogation dans la classe fait partout jaillir la parole. Invitez-les à raconter ce qu'ils ont vu, à répéter tout haut ce qu'ils viennent d'apprendre, à résumer à vive voix une leçon d'histoire, à animer par des exemples les leçons abstraites de la morale, à la faveur de la lecture apprenez à soigner leur débit... Qu'ils apprennent dans les écoles à s'exprimer avec clarté, correction, aisance et sincérité... (Lostalot, ds Buisson, 1882, cité par Langlois, 2009, p.82).

Elle cite également l'article de Bréal qui affirme, dans le même document, l'importance de la parole, déjà, comme outil d'égalité des chances, de liberté et de civilité :

Le langage est le principal instrument de communication entre les hommes et puisqu'au moyen de la parole les générations sont solidaires les unes des autres, c'est ainsi que l'enseignement de la langue maternelle forme à la fois le commencement et le centre des études... principal instrument de progrès...

Savoir lire, écrire, parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et de l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité...

Parler et écrire sont essentiellement des arts pratiques, des arts de même nature que de marcher ou se servir de ses mains. Il faut donc exercer les enfants à parler et écrire. (Bréal, ds Buisson, 1882, cité par Langlois, 2009, p.82).

A.3- À PARTIR DE 1923, L'ÉCRIT PREND LE PAS SUR L'ORAL

Cependant, dès 1923, les législateurs estiment que l'école a rempli sa mission d'alphabétisation et d'unification linguistique, et la pédagogie de l'oral, telle qu'elle existait dans les textes de 1882 et 1887, s'efface. « *Le dialogue pédagogique perd en intensité* », et s'il persiste, c'est seulement « *pour soutenir les deux grands axes de la vie de la classe : la lecture et la rédaction des textes* » (IGEN, 1999, p. 6).

³⁵ Arrêté du 27 juillet 1882 (Chervel, A. 1995, pp. 103-4).

Il faut attendre la réflexion institutionnelle autour de la création du collège unique, dans les années 70, pour qu'apparaisse dans les textes l'aspect relationnel et communicationnel de l'oral, ainsi que son rôle dans les apprentissages. Malgré de fortes résistances³⁶ et des retours en arrière, les recherches scientifiques étayaient cette évolution, et l'enseignement de la langue orale s'impose peu à peu dans les programmes, tant comme outil que comme objet d'apprentissage.

B- LA PLACE DE L'ORAL DANS LES PRESCRIPTIONS DE 2015

C'est également dans un contexte de mutation sociale et d'interrogation sur les inégalités scolaires que les textes de 2015 réaffirment l'importance de la maîtrise de la langue orale pour la réussite des élèves, et en détaillent précisément les objectifs. La publication, en septembre 2016, d'un ensemble de documents d'accompagnement précise les approches de cet enseignement en termes de communication et de maîtrise des conduites discursives. Nous allons détailler ces prescriptions avant de nous intéresser aux pratiques enseignantes dans les classes.

B.1- ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ORALE

Marie Hélène Leloup présente, sur le site éducol³⁷, les enjeux d'une bonne maîtrise de la langue orale. Celle-ci devrait permettre non seulement de « *développer les fonctions cognitives du langage* » et de « *contribuer à la qualité des apprentissages* » mais devrait également influencer sur la qualité du climat scolaire. Les objectifs chiffrés qu'elle associe à cet apprentissage, reprennent ceux de la loi de refondation de l'école de la République (2013) :

- *réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire ;*
- *diviser par deux la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification ;*
- *amener tous les élèves à maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'issue de la scolarité obligatoire.*

Cette transposition laisse penser que la maîtrise du français oral supporte à elle seule la responsabilité de la réduction des inégalités scolaires, ce qui fait peser une lourde charge sur cet

³⁶ Dans le rapport sur l'enseignement à l'école primaire, (M. Rouchette, IGEN, 1976), certains passages qui valorisaient la place de l'oral en tant qu'« outil intellectuel au service du savoir » et en tant qu'« objet d'étude à part entière » ont été censurés. D'autres qui mettaient en valeur les « pionniers de la pédagogie moderne » qui avaient « déjà entrepris la rénovation profonde de cet enseignement » ont également été supprimés du manuscrit par le législateur avant publication (Langlois, 2009, p.95).

³⁷ Sur le site éducol, consulté le 17 08 17 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/5/RA16_C2_FRA_1_enjeux_enseignement_oral_594965.pdf

enseignement. Mais détaillons de quelle manière la langue orale est évoquée dans les programmes scolaires de 2015.

B.2- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le socle commun, redéfini en 2015, formule l'objectif suivant : tous les élèves sortant du cycle 3 de l'école (la 6^e est associée à présent à ce cycle), doivent savoir : « *comprendre, s'exprimer et communiquer en langue française à l'oral et à l'écrit* » (B.O. 2015, Cycles 2, 3, 4, p.6).

♦ La communication

La communication est considérée, dès la maternelle, comme un objet d'apprentissage, avec, à la fin de ce premier cycle, des objectifs centrés sur la capacité de l'élève à se faire comprendre :

- *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.*
- *Reformuler pour se faire mieux comprendre.*

En fin de cycle 2 (CE2), il ne s'agit plus seulement de rendre les élèves capables de se faire comprendre quand ils s'expriment. Il faut les entraîner à émettre des « *énoncés clairs* », et participer « *avec pertinence* » aux échanges de la classe :

- *Produire des énoncés clairs dans les différentes situations de communication, en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ;*
- *Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...).*

Dans les attendus de fin de cycle 3, la participation à des échanges oraux devra être non seulement pertinente, mais constructive :

- *Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.*

La capacité d'écoute n'est explicitement posée comme un objectif que dans les programmes de cycle 2, où les élèves doivent apprendre à concentrer leur attention sur les échanges, et à être vigilants sur leur capacité de compréhension :

- *Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions*
- *Manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.*

Cette compétence d'écoute est cependant également abordée pour les autres cycles, dans les textes d'accompagnement.

♦ Les conduites discursives

Dès le cycle 1, les conduites discursives à aborder sont variées :

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

En cycle 2, la liste est moins détaillée :

- *Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues dans des situations où les attentes sont explicites, notamment, raconter (en particulier raconter seul un récit étudié en classe), décrire, expliquer (B.O. 2015, cycles 2, 3, 4, p.13).*

Au cycle 3, il est remarquable que cette demande semble se réduire sensiblement et intègre l'appui de notes ou de présentation numérique :

- *Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil numérique. (B.O. 2015, cycles 2, 3, 4, p.101).*

Les autres objectifs concernant l'oral pour ce cycle se rapportent à des supports écrits :

- *Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte.*
- *Dire de mémoire un texte à haute voix.*

Cette réduction de la prescription est compensée par les documents d'accompagnement, qui posent les bases théoriques et pratiques d'une didactique de l'oral en cycle 3, pour aider les enseignants à « dépasser l'usage pragmatique ordinaire » de la langue orale.

B.3- DISCUSSION

L'apprentissage de la langue orale par les élèves se voit donc chargé d'un fort enjeu, et ses objectifs de fin de cycle sont détaillés précisément dans les nouvelles prescriptions. Cette liste de capacités susceptibles d'être évaluées est complétée par le relevé de « connaissances et compétences associées », ainsi que par des « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève ».

Cependant, il reste difficile de mettre en action dans les classes une pratique de l'oral qui permette l'expression et les progrès de tous, et les habitudes professionnelles découlent d'un équilibre difficile à trouver entre : « une spontanéité qui n'est que bavardage et une directivité qui ne garde que l'apparence du dialogue pédagogique ». Dans les observations réalisées en élémentaire, c'est la deuxième option qui semble prévaloir (IGEN,1999, p.34).

Examinons dans quel habitus professionnel s'inscrivent les directives institutionnelles.

C- LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE : HABITUDES DU MÉTIER ET NOUVELLES PRESCRIPTIONS

La représentation que l'on se fait d'un bon professeur de l'école élémentaire ou du collège ou du lycée, est définie à la fois par « *règles consensuelles définissant une bonne pratique* », évoquées en clinique de l'activité, et par l'opinion plus générale en cours dans la société. Parmi les caractéristiques premières d'un « *bon enseignant* », on trouve la capacité à « *bien tenir sa classe* », ce qui se traduit par l'aptitude à obtenir que les élèves soient silencieux Langlois (2009, p.9). Cette image, très prégnante, notamment chez les enseignants débutants, implique une régulation stricte des échanges oraux.

Quel est l'état des lieux de la pratique de l'enseignement de l'oral dans les classes, notamment en élémentaire, quand la maîtrise de l'écrit est supposée acquise, et quels sont les conseils institutionnels qui tentent de modifier ces habitudes enseignantes ?

C.1- ENSEIGNEMENT DE L'ORAL : ÉTAT DES LIEUX

◆ **Le dialogue pédagogique**

Selon les observations en classe, il semble que les situations de parole collective se rapportent encore de nos jours au modèle du « *dialogue pédagogique* » de 1890 (IGEN, 1999, p.27). La gestion de ce type d'échange reste, du point de vue des inspecteurs généraux, complexe à conduire. Il se révèle trop souvent centré sur « *la réponse attendue* », ce qui tend à rendre l'échange artificiel et formel. D'une manière générale, selon les inspecteurs, « *les maîtres interrogent beaucoup, certainement trop* » (p.19), et leur questionnement n'est pas assez ouvert : « *incitant à des réponses brèves, réduites parfois à un mot* ». Le document souligne que ce type de dialogue maître-élèves échoue à stimuler la réflexion de tous les enfants :

La situation de dialogue adulte-enfants [...] ne semble pas suffisamment maîtrisée. En effet, rien n'est prévu pour s'assurer que tous les élèves participent réellement à l'élaboration de cette verbalisation. Aucun dispositif ne permet de s'assurer que, lorsque le petit peloton de tête a construit une verbalisation cohérente, les autres élèves de la classe sont tous en mesure d'expliquer ce que l'on a fait ou ce que l'on va faire (p.28).



◆ *Un oral basé sur l'écrit*

Le document relève également que les pratiques en classes élémentaires restent majoritairement axées sur une oralisation de l'écrit : lecture à haute voix « *expressive* » et récitation, et ce, malgré une évolution des prescriptions amorcée depuis presque 30 ans.

C.2- LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT DANS LES NOUVELLES PRESCRIPTIONS

Dans les documents d'accompagnement destinés au cycle 3, Dominique Bucheton (2014) propose d'autres modèles de gestion de l'oral en classe.

La première attitude d'enseignant décrite est la posture dite « *de contrôle* », caractérisée par « *un pilotage serré de l'avancée des tâches* », l'enseignant cherchant « *à faire avancer tout le groupe en synchronie* ». Ce dispositif se rapproche clairement du *dialogue pédagogique* décrit ci-dessus. Comme les inspecteurs généraux, l'auteure met en garde l'enseignant sur le risque de vouloir « *avancer plus vite si la nécessité s'impose* », et d'aller jusqu'à « *faire à la place de l'élève.*»

Elle conseille plutôt au professeur d'école de prendre une posture « *d'accompagnement* » et « *de lâcher prise* », en « *se reten[ant] d'intervenir* ». Il s'agit pour le maître d'« *observer plus qu'il ne parle* », en évitant « *de donner la réponse, voire d'évaluer* ». Ce positionnement conduit le professeur à « *assigner aux élèves la responsabilité de leur travail* », et à leur donner « *l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent* ». Dans ce lâcher-prise, « *les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés* », l'enseignant peut « *ouvrir le temps* », et « *laisser [les élèves] travailler* ».

Cette ouverture est confortée lorsque le maître prend la posture dite « *du magicien* » qui capte l'attention des élèves « *par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants* ». Dans ce mode de gestion de l'oral, « *le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner* ».

Ce parti pris de non explicitation de l'enseignement de l'oral est modulé par des séquences où le professeur « *formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration* ». Le maître est alors « *le garant de ces normes* », assumant ainsi « *ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul* ». Les modalités d'enseignement sont dans ces moments explicites, « *les savoirs, les techniques sont nommés* », et « *la place du métalangage est forte* ».

Ces préconisations appellent, nous le voyons, un vrai changement de la pratique enseignante.

C.3- ORAL SCRIPTURAL, ORAL NORMÉ

Le registre de langue utilisé à l'école continue de poser question. Parmi les documents d'accompagnement concernant le langage oral et publiés en 2015 sur éducol, on trouve notamment une fiche repère s'intéressant à la mobilisation du langage en Maternelle³⁸. Celle-ci souligne l'inégalité des élèves face à cette langue scolaire : certains enfants sont déjà accoutumés, par leur environnement familial, à une forme élaborée de langage, et « *entrent facilement dans les attentes langagières scolaires.* » D'autres ne bénéficient pas de cette complémentarité et se trouvent confrontés, à l'école, à une langue complexe et éloignée de leur environnement familial. (p.7).

La réponse proposée pour combattre cette inégalité est de permettre à tous les élèves un accès à l'enseignement de l'« *oral scriptural* », garant de la réussite future des élèves :

Parce qu'il s'agit de combler des inégalités sociales et parce que la réussite à l'école passe par l'apprentissage et l'utilisation adéquate de ces oraux scripturaux, il faut l'enseigner et multiplier les occasions pour que les enfants se les approprient. (p.8).

Cet oral scriptural, « *fortement apparenté à l'écrit* », induit un « *rapport second à la langue* », et constitue « *l'objectif majeur de l'école maternelle* ». Car « *c'est sur sa capacité à l'utiliser que peut se jouer l'avenir scolaire d'un enfant* » (p.7).

S'il est légitime de considérer la maîtrise d'un langage élaboré comme un objectif d'apprentissage, l'exigence d'une formulation élaborée dans les échanges quotidiens n'est pas sans risque. Cette injonction, mal comprise peut conduire le maître à se comporter en « *censeur qui corrige les erreurs du milieu familial* » (Romian, 1979, cité par Charmeux, 1996, p.37). Elle risque d'instaurer en classe un langage normé qui exclura les enfants ne le maîtrisant pas, au lieu de favoriser leur réussite à l'école.

C.4- DISCUSSION

Les prescriptions ambitieuses de 2015 concernant l'enseignement de l'oral demandent un changement de posture difficile à mettre en œuvre.

Le dialogue pédagogique collectif reste en effet un modèle répandu en classe élémentaire, non seulement par habitus professionnel et assise historique ancienne, mais aussi parce que son maintien répond à des contraintes de terrain réelles. Ce modèle de gestion des échanges oraux est conforté par la nécessité pour l'enseignant d'instaurer un fonctionnement collectif dans des classes chargées et de ne pas se laisser déborder par les interventions orales d'élèves, parfois délicates à gérer dans des environnements scolaires difficiles.

³⁸ Fiche repère Maternelle 1, (2015), Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions pour le cycle 2. Relevé sur le site éducol le 17/08/17 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

Cet usage de l'échange oral en classe est de plus étayé par une évaluation de l'enseignement qui reste essentiellement centrée sur l'acquisition de savoirs écrits.

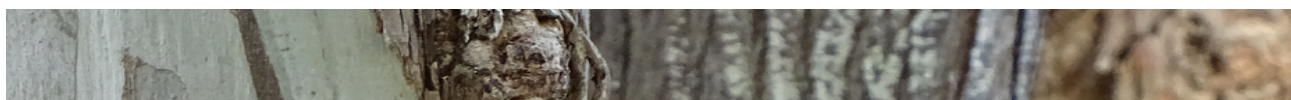
Par ailleurs, même quand les enseignants sont soucieux de faire de la langue orale un vrai objet d'apprentissage, l'injonction de faire progresser tous les élèves vers un langage « *scriptural* » reste complexe à mettre en œuvre face à des publics aux acquis contrastés.

Outre ces contraintes pratiques, il semble réducteur de concevoir la construction du langage seulement comme le résultat d'une série de situations d'entraînement, dissociées de la construction globale de l'enfant. Dans sa synthèse : « *Vers une didactique du français oral* » Schleuwny (1997, p.7) cite Garcia Debanc : « *Les compétences orales semblent [...] tellement liées à la construction de la personne qu'il nous paraît dangereux et peu opératoire d'en autonomiser les exercices.* » Les descriptifs des psycho-linguistes³⁹, corréleront fortement l'apprentissage du langage avec une communication enfant-aîné ou enfant-adulte intense, duelle et complète, qui met en jeu l'ensemble de l'être, et construit l'enfant en tant que « *sujet-parlant qui s'éprouve comme sujet* » (Chanfrault-Duchet, 2011, p.3).

C'est cette globalité de l'être qui est au centre des *Ateliers d'enfants conteurs*, en référence aux travaux de Mme Platiel. C'est cette vision de la personne qui sert de base à la construction de la maîtrise de la parole, c'est elle qui est en jeu dans l'oralité des contes.

C'est donc avec cet éclairage humaniste que nous allons à présent nous intéresser à l'oralité, dans ses dimensions ethnologiques et pédagogiques.

II- ORALITÉ ET ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS



Nous avons décrit, tant du point de vue des prescriptions que de celui des pratiques enseignantes, le cadre dans lequel les *Ateliers d'enfants conteurs* sont appelés à prendre place.

Nous allons à présent définir la notion d'oralité en tant que telle, évoquer les pédagogues qui l'intègrent dans leurs pratiques, et préciser les spécificités d'apprentissage qu'elle permet.

³⁹ Par exemple : Genouvrier (1990), Karmiloff et Karmiloff-Smith (2012).

A- LE CONCEPT D'ORALITÉ

A.1- DÉFINITION GÉNÉRALE

Le mot « *oralité* » est un terme récent, qui apparaît dans la littérature dans les années 60⁴⁰. Si on se réfère au site Larousse⁴¹, il désigne d'abord un mode particulier de pratique de la langue : « *le caractère oral de la parole, d'un discours, d'un fait littéraire, etc.* » S'intéresser à l'oralité d'une pratique de communication amènera donc à prendre en considération les spécificités de ce mode d'interaction directe : registre de la langue, mise en jeu du corps et de la voix des interlocuteurs, etc.

Une seconde définition donne un éclairage ethnologique à ce terme : « *le caractère d'une civilisation qui s'exprime par la seule tradition orale* ». On voit que cette définition s'accorde précisément aux modes de communication Sanan décrits par Mme Platiel.

A.2- ORALITÉ PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Le concept d'oralité est précisé par la notion d'oralité primaire (ou première) reprise par Langlois (2009) à partir des travaux de P. Levy, philosophe et sociologue (1990), et de W. J. Ong, également philosophe, mais aussi linguiste (1982). L'oralité primaire se rapporte à la spécificité de l'utilisation de la parole et de la transmission du savoir dans une société ne connaissant pas l'écriture. Elle s'oppose à une oralité secondaire qui se définit dans un monde où c'est l'écrit qui permet la conservation et l'essentiel de la transmission des savoirs. Cette dernière se déploie dans le champ des médias, de la publicité et des nouvelles technologies, « *qui sont de puissants vecteurs de paroles* » (Langlois, p.298).

On pourrait considérer, dans un premier temps, que l'expression d'oralité primaire ne peut permettre de décrire les *Ateliers d'enfants conteurs*. Ces derniers ont en effet lieu dans une société de culture écrite, et de plus, à l'école, dont l'objectif principal reste la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Cependant ce sont bien les spécificités d'une oralité primaire qui permettent de définir ces ateliers, et c'est à ce point que nous allons nous intéresser à présent.

Cette conviction est étayée par la définition l'oralité proposée par Terrail (2009, p.9) : « *ce dont la pensée humaine est capable quand elle ne dispose pas du support de l'écriture* ». L'absence de recours à l'écrit dans les *Ateliers d'enfants conteurs*, même si elle reste circonscrite à ce dispositif,

⁴⁰ Relevé le 25/08/17 de [Site Ngram https://books.google.com/ngrams/graph?content=oralit%C3%A9&year_start=1800&year_end=2000&corpus=15&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Coralit%C3%A9%3B%2Cc0](https://books.google.com/ngrams/graph?content=oralit%C3%A9&year_start=1800&year_end=2000&corpus=15&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Coralit%C3%A9%3B%2Cc0), consulté le 25/08/17.

⁴¹ Relevé le 02/08/17 de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/oralit%C3%A9/56294>

induit non seulement une pratique de la langue et une communication uniquement orales, mais également un type de pensée et de mémorisation qui se raccorde bien à ce régime de pensée .

Avant de détailler ces spécificités, nous allons évoquer les pédagogues qui ont plaidé pour une pédagogie centrée sur l'oralité et la « *parole vive* ».

B- POUR UNE ORALITÉ EN CLASSE

B.1- RESTAURER L'ORALITÉ EN CLASSE DE FRANÇAIS

Plus de dix ans avant les programmes de 2015 et 2016, M.F. Chanfrault-Duchet, de l'université de Limoges a tenu une conférence : « *Restaurer l'oralité en classe de français* », au cours du colloque : « *Didactiques de l'oral* », organisé par la DESCO à Montpellier. Ce texte est publié sur le site éducol avec les actes en 2002. Il a été remis à jour en 2011.

Selon Chanfrault-Duchet (2002, p.4), l'oralité permet en maternelle la transmission d'un patrimoine de littérature orale⁴² : comptines, chansons, poèmes inscrits dans une tradition. Cette oralité est marquée par « *la répétition, la récitation* » et le mode uniquement oralisé de cette transmission, « *mettant en jeu le corps et la voix* ». Elle contribue à la construction d'une « *communauté discursive* », marquée par des « *rituels de la parole* ».

La chercheuse (2002, p.9) plaide pour l'instauration d'une oralité de ce type en classe de français de collège, afin de réduire trois types de fractures scolaires. La première est la « *bipartition écrit / oral* », qui considère l'oral non seulement « *comme antérieur* » mais aussi comme « *inférieur à l'écrit* ». Selon l'auteure, l'oralité pratiquée en classe permettrait de créer une passerelle entre la pratique orale et écrite de la langue, et de faciliter l'accès à l'écrit pour les élèves qui en sont éloignés. La seconde opposition est la « *bipartition littéraire / non-littéraire* ». L'instauration d'une oralité scolaire permettrait de créer « *un continuum* » entre les deux domaines, et faciliter l'accès de tous à la littérature. La troisième opposition se rapporte à la « *bipartition scolaire / extrascolaire* ». Faire place à l'oralité en classe de français permettrait de « *reconnaître l'oralité extrascolaire, comme une authentique compétence orale, à exploiter, au plan didactique, dans des transferts programmés* ».

⁴² Cette expression, bien que considérée comme un oxymore, puisqu'elle associe à la notion d'oral, un terme référant à l'écrit, sera préférée au terme d'orature proposé par Marc Soriano mais moins répandu et moins évocateur. relevé le 17/08/17 du site du CMLO : http://www.euroconte.org/LinkClick.aspx?fileticket=pqb_jyn3XYk%3D&tabid=743&mid=3826&language=de-DE

Cette proposition rejoint les observations faites en Guyane, sur les effets de l'utilisation du conte raconté en classe auprès d'enfants de tradition orale. L'oralité du conte semble à même de permettre l'acquisition d'un langage oral « *scriptural* », et d'ouvrir l'accès à la littérature écrite.

B.2- LANGAGE ORAL ET PAROLE VIVANTE

Selon l'approche des ethnologues, et S. Platiel s'inscrit clairement dans ce fil de pensée, l'oralité ne met pas seulement en jeu le langage oral, elle développe également la parole et sa maîtrise. Nous avons vu en première partie de ce mémoire que la parole, au-delà du message émis, fait intervenir le corps et la voix des interlocuteurs, mais aussi la relation établie entre eux, et le contexte dans lequel ce message est émis.

Cette dimension humaine des échanges oraux directs est également soulignée par la notion de « *parole vivante* » qui se trouve à la base de la « *pédagogie de l'oralité* » (Langlois 2009, p.325). Les « *pédagogues de l'oralité* » considèrent que le fonctionnement des classes doit intégrer pleinement la parole de l'élève, qui englobe « *le vivant et le contexte (mise en situation, statut du locuteur, nature de l'auditoire...), comme éléments signifiants du message* ». Selon eux, les apprentissages, pour se construire, doivent prendre en compte « *toutes les dimensions de l'être, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, verbales ou encore sensorielles* ». La « *pédagogie de l'oralité* » redonne une place « *à l'expression, à la coopération, au dialogue, au respect de la diversité et de la liberté* » (Langlois, 2010, pp.122 et 123).

Nous ne détaillerons pas plus ici les idées des pédagogues de l'oralité, mais cette prise en compte de l'humain à l'école grâce au concept de parole crée un lien entre la réflexion de ces pédagogues et les travaux de S. Platiel. Elle permet d'associer l'acquisition du langage à la construction de l'individu en tant qu'« *être pensant* », « *être social* » et « *être humain* ». C'est en effet bien cette parole complexe, intégrant la globalité de la personne, qui est mise en jeu dans les *Ateliers d'enfants conteurs*.

Il nous reste, pour finir de poser le cadre qui accompagnera notre analyse pratique de ce dispositif, à préciser les particularités d'apprentissage que les ethnologues associent à l'oralité.

C- SPÉCIFICITÉS DE L'ORALITÉ MISE EN JEU DANS LES ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS

C.1- ORALITÉ ET MÉMORISATION

L'un des rôles majeurs de l'écrit est de stocker, fixer et protéger les connaissances acquises par l'humanité. Des gitans avec lesquels j'ai travaillé en début de carrière me disaient qu'apprendre à lire, c'est perdre la mémoire. Platon dit de même :

« La connaissance de l'écriture aura, pour résultat, chez ceux qui l'auront acquise, de rendre leurs âmes oublieuses, parce qu'ils cesseront exercer leur mémoire : mettant en effet leur confiance dans l'écrit, c'est du dehors, grâce à des empreintes étrangères, non du dedans et grâce à eux-mêmes qu'ils se remémoreront les choses » (Platon, Phèdre, 274d-275b)⁴³.

En l'absence de support externe de mémoire, la seule aide possible pour la conservation du savoir est sa réactivation régulière et collective. Chacun devient donc le support de la mémoire commune, dans un échange constant et solidaire.

◆ Répétition des contes

La conservation des contes repose sur cette remémoration collective et régulière. Selon Platiel (1993, p.57), les récits Sanan sont « mille fois entendus, mille fois répétés ». Cependant, nous l'avons vu, ils ne le sont jamais de façon totalement identique, et c'est cette multiplication des variantes qui instaure une mémorisation de type « appropriatif », permettant de retenir la structure narrative du récit, tout en autorisant l'interprétation personnelle.

Celui qui raconte un conte que tout le monde connaît participe ainsi à la mémoire sociale collective en réactivant le récit dans la logique de sa trame, mais il l'enrichit de ses propres mots et de ses propres images. Celui qui écoute un conte qu'il a déjà en mémoire est à la fois dans la réassurance d'un patrimoine commun et dans la confrontation entre la version connue et la singularité créative de la parole du locuteur. Nous verrons que ce processus alliant la mémoire collective et l'expression individuelle est central dans les *Ateliers d'enfants conteurs*.

◆ Répétition dans les contes

La répétition prend également place à l'intérieur même du conte. Maurice Houis (1971, cité par Langlois, 2009, p.301), met en avant cette spécificité des « textes de style oral » dont « les structures rythmées sont des procédés mnémotechniques et d'attention ». Hélène Loup détaille dans son livre : « *Le jeu de la répétition dans les contes* » (2000), comment elle prend appui, en tant que conteuse, sur les séquences, formules, et refrains répétés des contes pour en faire des récits où la

⁴³ Récupéré le 27/08/17 du site remacle <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/phedre.htm>

parole se partage entre des parties reprises en chœur par l'ensemble de l'auditoire, et des parties assumées par le narrateur.

Nous verrons que cette alternance entre parole individuelle et collective permet l'intégration de tous dans la parole narrative du conteur, et constitue un tremplin qui permet à l'enfant d'entrer dans la narration.

◆ **Le rôle de la gestuelle dans la mémorisation et remémoration des contes**

Cette mémorisation prend également appui sur la gestuelle ritualisée et la modulation de la voix qui accompagnent certaines formules du conte. C'est ainsi tout le corps qui participe au développement de la mémoire de chacun.

Nous observerons comment la conteuse s'appuie sur les gestes associés à sa narration pour inviter les enfants à raconter avec elle et remobiliser le groupe quand un des élèves raconte. Nous étudierons également comment les gestes permettent à la conteuse de soutenir la remémoration du récit par l'enfant-conteur, et relancer ce dernier quand il hésite sur la suite.

◆ **Le rôle des images mentales dans la mémorisation et remémoration des contes**

Nicole Belmont (2008, p.84) cite Vivian Labrie (1978) qui s'est intéressée à la transmission du conte au Québec. En interrogeant des conteurs, celle-ci a établi que les narrateurs se remémorent les contes en s'appuyant sur le défilement d'images mentales pendant qu'ils racontent. Ces dernières se rapportent soit au déroulement du récit, soit à l'image du conteur qui leur a transmis l'histoire. « *Certains conteurs mentionnaient un autre type de visualisation mentale présente au moment du contage. Ils voyaient la personne de qui ils avaient appris le récit* » (Labrie, 1978, cité par Belmont, 2008, p.84).

La mémorisation à long terme de contes s'appuie sur les images fortes qui ponctuent la narration, et que « *leur beauté et leur vigueur rendent assez frappantes pour qu'elles s'inscrivent dans la mémoire* ». Ces images servent d'appui à la reconstitution, en amont et en aval, du déroulement du récit : « *Si je ne vois pas l'image, je ne peux me souvenir du récit* » (Mac Donald, 1981, cité par Belmont, p. 85).

Nous verrons que les élèves ont eu à cœur de s'approprier des contes complexes mais porteurs de ces



images ayant une réelle résonance émotionnelle et imaginaire. Nous les interrogerons en entretien individuel sur les images mentales qui se forment quand ils écoutent un conte, ou quand ils le racontent eux-mêmes. Nous verrons comment se passe la confrontation entre les images anticipées d'un conte connu, et les variations apportées dans une racontée en cours.

C.2- ORALITÉ ET PAROLE CONTÉE

Chanfrault-Duchet (2011, p.10) précise que la langue utilisée dans le patrimoine de littérature orale présente une « *spécificité formulaire* » et une « *poéticité* » particulières. Or, les contes de nos régions racontés par les néo-conteurs sont massivement reconstruits à partir de la version écrite issue des collectages. Ce passage des contes de l'écrit à l'oral est un processus particulier qu'il me semble important d'évoquer.

◆ *Du conte écrit au conte oral*

Selon Jolles (1972, cité par Belmont 1999, p.51), le conte, en passant par l'écrit et la littérature, a acquis une forme savante, marquée par « *l'immutabilité, la solidité, la clôture que confère la lettre* ». Barthe (1981, cité par Belmont, 1999, p.94) décrit ce format littéraire comme « *parfait, plein, saturé, fermé, lettre morte, embaumée* ». De plus, le conte écrit est l'expression d'un auteur singulier, marqué de son style particulier, et constituant sa propriété intellectuelle : il est pleinement légitime d'en respecter scrupuleusement les formulations.

Avant de raconter un conte sans support, il faut donc le rendre à l'oralité, lui redonner une forme « *simple* », dans laquelle « *le langage est mobile, général, chaque fois autre* » (Jolles 1972, cité par Belmont 1999, p.51). Le conte oral est en effet ouvert : « *expansif, lacunaire, mouvant, toujours différent dans ses réalisations parlées* » (Barthe 1981, cité par Belmont, 1999, p.94).

Loiseau (1992, p.15) évoque la complexité de cette restitution : il s'agit de recréer le conte, de « *construire, à partir d'une forme écrite, un objet oral, un dire* ». Loup (2000) détaille les étapes de cette élaboration.

◆ *Conte oral et langage*

Terrail (2009) décrit le régime logique et le régime symbolique de la pensée, et démontre que l'oralité met en jeu pleinement ces deux fonctions. Dépouillé des ornements de l'écrit, le conte raconté se caractérise à la fois par sa structure logique et ses motifs symboliques forts. Lors de sa transmission orale, il active ces deux fonctions du langage et de la pensée.

◆ **L'art de raconter, et la transmission de savoir-faire du conteur à l'enseignant**

Une fois rendu à la langue orale, le conte doit être raconté, mis en jeu par la voix, le regard, le geste, « *les mimiques, les suspens, les changements de ton* » de la transmission orale. Pourrat (1989, cité par Belmont p.40) évoque cet art de la racontée et « *la complicité qui se nou[e] entre le conteur, les auditeurs, et l'objet qui ser[t] de médiation entre eux, le conte* ». Il évoque ce « *plaisir prévu, ces surprises qui n'en [sont] pas, mais paraiss[ent] à chaque fois nouvelles sous le contrôle amusé du conteur* ». Il parle de l'art de mettre l'auditoire « *dans le coup, en jouant le rite, de mille façons, en s'arrêtant après la formule d'entrée, feignant d'avoir oublié la suite* ».

Cette restitution des contes à la langue orale, cet art de raconter, ainsi que la maîtrise d'un répertoire suffisant relèvent d'un savoir-faire de conteur. Nous évoquerons en conclusion comment le partenariat entre conteuse et enseignantes dans les classes observées a permis aux maîtresses de s'initier à la pratique du conte raconté.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE



L'analyse du rapport entre oral et écrit à l'école nous a permis de comprendre les paramètres historiques et pratiques qui favorisent encore de nos jours la prédominance du dialogue pédagogique en école élémentaire. Le relevé des nouvelles prescriptions concernant l'enseignement de langue orale met à la fois en lumière une réelle volonté institutionnelle de renouvellement des pratiques de l'oral en classe, et la difficulté de sa mise en œuvre.

L'instauration de vrais moments d'oralité tels que proposés dans les *Ateliers d'enfants conteur* semble offrir une réponse adaptée à la fois à ces contraintes de terrain et aux objectifs nouvellement prescrits. L'oralité instaure en effet des processus de mémorisation qui prennent appui sur l'ensemble des paramètres des échanges oraux. Elle permet aux élèves de construire leur pensée à la fois sur le plan symbolique et logique et d'entrer dans une « *parole longue* », qui répond pleinement aux objectifs institutionnels. L'oralité introduit dans la classe à la fois la parole qui englobe la totalité de l'être, et le rapport au savoir collectif, ce qui étaye les effets socialisants décrits dans les *Ateliers d'enfants conteurs*.

Ces éléments théoriques et ce cadre de questionnement me permettent de m'engager dans l'analyse de mes données de terrain.

TROISIÈME PARTIE :

**ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS
EN ÉCOLE PRIMAIRE,
GESTES PROFESSIONNELS**

Cette partie se centrera sur l'observation de l'activité de Nathalie Thibur, et s'appuiera sur les enregistrements vidéos de ses interventions, entre mars et mai 2017, dans quatre classes de différents niveaux :

- à Clermont-Ferrand : avec les 17 GS de la classe de PS/GS d'Ombeline Brody à l'école maternelle J d'une part, et avec un groupe de CE2⁴⁴ + ULIS⁴⁵ (17 élèves en tout) à l'école élémentaire C d'autre part ;

- à V en Combrailles, dans la classe de TPS/PS/MS⁴⁶ de Magalie Noël (20 élèves) d'une part, et celle de GS/CP de Marie-Laure Billant (21 élèves) d'autre part.

Ces observations de séances, les échanges avec la conteuse et un premier visionnage extensif de ces vidéos me permettront de répondre à la deuxième question de ma problématique : « *Quelles sont les modalités qui permettent la mise en jeu de l'oralité du conte en école primaire dans le cadre d'Ateliers d'enfants conteurs ?* »

Une analyse plus approfondie de séquences choisies me permettra de traiter la troisième question : « *Quels sont les gestes professionnels qui aident les élèves à accéder à cette parole contée ?* »

⁴⁴ CE2 : Cours Élémentaire deuxième année. Enfants de 7-8 ans, fin du cycle 2 dans les programmes 2015.

⁴⁵ ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, classes permettant la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. La classe d'ULIS participant à ce dispositif était celle d'Isabelle Joubault.

⁴⁶ TPS : Très Petite Section de maternelle. Les enfants y sont accueillis à partir de 2-3 ans.
PS : Petite Section. Enfants de 3-4 ans. MS : moyenne section. enfants de 4-5 ans.

I- CADRE DE FONCTIONNEMENT

EN CLASSES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES



Nous allons examiner dans cette partie les principes généraux de fonctionnement des ateliers, et le cadre d'intervention de Mme Thibur dans les écoles. Nous détaillerons également les modalités pratiques du fonctionnement des ateliers qu'elle anime, et les spécificités du répertoire mis en jeu.

A- PRINCIPES GÉNÉRAUX

Les ateliers observés respectent les principes posés par Mme Platiel sur la mise en place de moments contés en milieu scolaire, et leur organisation pratique se réfère aux *Ateliers d'enfants conteurs* conçus par J. M. Gary, tout en les modulant pour les adapter à des enfants plus jeunes.

A.1- RÉGULARITÉ ET DURÉE DU DISPOSITIF

Les moments d'oralité créés par les *Ateliers d'enfants conteurs* à l'école ne permettent évidemment pas un bain de contes aussi intense qu'en pays San, mais ils portent cependant leurs fruits quand ils sont pratiqués de façon régulière, et si possible sur la durée, pendant une année, voire plusieurs années scolaires. S. Platiel relie en effet l'acquisition de la maîtrise de la parole avec le processus général de développement de l'enfant. Les périodes de « *pause* » imposées chez les Sanan par le retour de la saison des pluies, qui lui permettent d'aborder cette activité à la saison sèche suivante avec une maturité nouvelle, peuvent être mises en parallèle avec les vacances séparant deux années scolaires, dans le cas où le dispositif peut être reconduit d'une année à l'autre.

◆ *Durée du dispositif et partenariat*

Mme Thibur intervient une fois par semaine dans les écoles. Ces séances ont lieu chaque semaine les mêmes jours, aux mêmes heures pour une période de six semaines, si possible.

Le nombre d'interventions de la conteuse dépend, nous l'avons évoqué, des contraintes budgétaires des établissements. Ainsi, quatorze séances ont pu être programmées dans chaque classe de l'école A dans le cadre d'un projet PAC1D⁴⁷. Mais six séances seulement ont eu lieu à l'école B, et Mme Thibur est venue quatre fois à l'école C, pour faire découvrir le fonctionnement des ateliers à l'enseignante intéressée.

⁴⁷ *Projet Artistique et Culturel 1^{er} Degré, voir note PAC p.21.*

Pour ne pas limiter le fonctionnement des *Ateliers d'enfants conteurs* à la période de ses interventions, Mme Thibur s'est attachée à construire un partenariat avec les enseignantes, et à les aider à s'inscrire activement dans le dispositif. Par exemple, dans les classes de l'école V, après sept interventions d'octobre à novembre, la conteuse a passé le relais aux enseignantes entre décembre et mars. Elle y est revenue pour sept séances entre mars et fin mai.

Les enseignantes des écoles de Clermont ont également poursuivi l'encadrement des *Ateliers d'enfants conteurs* au-delà du temps d'intervention de Nathalie Thibur. À l'école B, la maîtresse faisait intervenir la conteuse pour la deuxième fois dans une de ses classes, et nous avons travaillé conjointement ses séances, en nous appuyant sur les vidéos des ateliers précédemment menés. Ce relais a sans doute également été facilité par l'investissement de toutes ces enseignantes dans le groupe de travail : *Conte, outil d'éducation et d'humanité*⁴⁸.

A.2- MOMENTS D'ORALITÉ

Mme Thibur reprend le principe de Mme Platiel, et précise à ses partenaires qu'il est essentiel que le message et la structure des contes racontés des *Ateliers d'enfants conteurs* ne fassent pas l'objet de travail scolaire. De cette manière, le répertoire commun installé reste sur le mode oral et les motifs symboliques sont laissés au domaine de l'implicite.

Concernant le message du récit, j'ai pu observer qu'un débat s'instaurait parfois spontanément entre des élèves bien engagés dans le dispositif, après l'écoute d'un nouveau conte. J'ai par exemple vu les élèves de GS/CP discuter après l'écoute du conte de *La lavandière*, sur le sens des actions des personnages ou le pourquoi du dénouement final. La conteuse a accompagné ce questionnement, sans pour autant donner de réponse tranchée : les contes ont des messages multiples, qu'il convient de découvrir au fur et à mesure qu'on est apte à le faire.

A.3- UN ESPACE SÉCURISÉ POUR RACONTER

Les modalités d'animation des *Ateliers d'enfants conteurs* visent à permettre à tous les enfants de raconter, et s'appuient sur les principes suivants :

- le respect de la prise de parole de l'enfant ;
- la possibilité, pour les élèves d'assumer la totalité d'un récit ;



⁴⁸ Présenté en p.8 de l'introduction.

- la possibilité pour l'élève conteur de solliciter, en cas d'hésitation sur la suite du récit, l'aide d'un camarade qui se propose ;
- l'absence de rectification de l'expression en cours ;
- l'accueil et l'acceptation des variantes éventuelles ;
- la vigilance sur la cohérence du récit produit.

B- MODALITÉS DE MISE EN PLACE

B.1- LIEU ET DURÉE DES SÉANCES

Les *Ateliers d'enfants conteurs* se déroulent en général hors de la classe, dans un lieu laissant un espace libre suffisant. Cela peut être la BCD, ou toute autre salle d'activité, à condition qu'elle ne soit pas encombrée de tables et de chaises. Au cours des séances, la conteuse s'installe en cercle, assise par terre avec les enfants. La maîtresse⁴⁹, l'ATSEM⁵⁰, et les AVS⁵¹ éventuellement présentes prennent également place dans ce cercle. Lors des échanges du groupe de travail : *Conte, outil d'éducation et d'humanité*, nous avons fait l'hypothèse que cette disposition permet d'inscrire dans l'espace l'idée d'une parole partagée par tous, et de faciliter l'engagement des enfants dans la parole contée.

Les premières séances sont courtes : une demi-heure, par exemple, chez les TPS/PS/MS de l'école A, et elles s'allongent jusqu'à une heure lorsque les capacités d'écoute des enfants se sont amplifiées.

B.2- RITUALISATION

La séance est cadrée par un certain nombre d'activités et de paroles ritualisées.

Elle est ouverte par une formule d'introduction accompagnée de gestes. Cette formule, toujours la même, marque le début du temps du conte. Les enfants mémorisent rapidement ce rituel, et la conteuse propose très vite à l'un d'eux de dire la formule à sa place, tout le groupe l'accompagnant en faisant les gestes.

⁴⁹ Le féminin correspond ici au genre de toutes les personnes observées dans le cadre de ce travail.

⁵⁰ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelle : selon le niveau des classes et l'organisation des écoles, l'ATSEM peut être affectée dans une classe à temps partiel ou plein temps.

⁵¹ Auxiliaire de Vie Scolaire, accompagnant à temps partiel ou à temps plein la scolarité d'enfants en situation de handicap, soit en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), soit dans l'école de leur secteur.

Chaque conte est introduit par le bruit d'un bâton de pluie et par une autre ritournelle, spécifique des débuts de contes. Un exemple très répandu de formule d'ouverture de conte est « *Cric !* » Le public répond : « *Crac !* » / « *Voilà l'histoire sortie du sac !* » (Belmont,1999, p.80)⁵². Très rapidement, tout le groupe dit cette formulette avec celui ou celle qui va raconter l'histoire. Quand un enfant se propose pour raconter, le bâton de pluie lui est donné.

Les contes sont également conclus par une formulette, qui clôtur le temps de la parole contée, par exemple : « *Cric !* » Le public répond : « *Crac !* » ; « *Je remets l'histoire dans mon sac*⁵³. »

B.3- MODULATION DU TEMPS DE RACONTÉE

L'annexe 1 montre l'évolution de l'organisation des séances par la conteuse en début de dispositif, selon le niveau des classes. Les premières séances présentent les rituels d'ouverture, et se centrent essentiellement sur la parole de la conteuse. Le répertoire est introduit progressivement : par exemple, chez les TPS/PS/MS de l'école A, deux contes seulement ont été racontés la première fois, alternés avec des comptines et des jeux de doigts.

Au moment où les enfants se proposent pour conter, il faut leur réserver du temps de parole dans la séance. Le temps de racontée de la conteuse se réduit donc. Cependant, dans la plupart des séances observées, la conteuse a raconté au moins un conte ou une comptine, soit nouveaux pour étoffer le répertoire, soit déjà connus pour redonner à la narration toute son épaisseur, qui se délaie parfois d'une version d'enfant à l'autre.

C- RÉPERTOIRE

Le répertoire proposé dans les différentes classes est précisé en Annexe 2. Selon la durée du dispositif et l'âge des enfants, de cinq à dix contes ont été apportés, dont la longueur et la difficulté sont suffisamment variées pour permettre aux élèves de choisir de raconter l'un ou l'autre, selon leurs goûts et leurs capacités.

⁵² Selon, Jean, (1981 p.138-143), ces formules ritualisées permettent symboliquement d'entrer dans le temps et l'espace des contes. Il en relève plusieurs marquant le temps indéterminé du récit : « *Il était une fois* », bien sûr, mais également : « *C'était au temps où les bêtes parlaient* », et d'autres évoquant un espace lointain : « *C'était au pays des chimères...* » « *C'était bien loin, au-delà des montagnes de sept chiens...* » « *A l'extrémité de la terre, là où le monde s'achève par une palissade de rondins...* »

⁵³ Ou : « *Voici une souris, mon conte est fini.* » « *Et voilà le conte est terminé, il est monté par la cheminée.* » Jean, (1981, p. 145-148).

Outre les contes, les séances mettent en jeu des devinettes, comptines et jeux de doigts qui appartiennent à ce que les conteurs désignent comme « *petites formes*⁵⁴ ». Voyons rapidement les caractéristiques de ces différents éléments et la place qu'ils prennent dans les *Ateliers d'enfants conteurs*.

C.1- PETITES FORMES : JEUX DE DOIGTS, COMPTINES ET DEVINETTES

Les petites formes utilisent le langage symbolique et imagé propre à la littérature orale. Dans la classe des TPS/PS/MS de l'école A, le répertoire était principalement constitué de jeux de doigts et comptines plus ou moins longues, accompagnés de gestes qui ont aidé les petits à prendre place dans une parole collective.

Pour les plus grands, des devinettes ont été proposées avant le premier conte : « *Pour ouvrir l'esprit* », et en intermède entre deux contes. Voici un exemple de chaque type de ces petites formes.

◆ *Jeu de doigts*

Quelques-uns des jeux de doigts et des comptines utilisés par N. Thibur chez les petits se trouvent en Annexe 3. Le texte reproduit ci-dessus fait partie de cette catégorie. À l'observation de la mise en jeu de ce type de texte en classe, on voit les enfants très investis dans le « dire ensemble », et dans le plaisir de s'essayer aux gestes. Les jeux de doigts mettent en action la motricité fine des élèves.

M. Pouce dit « Bonjour » à papa
(pouce / index : 3 bisous)
M. Pouce dit « Bonjour » à maman
(pouce / majeur : id)
M. Pouce dit « Bonjour » à grand frère
(pouce / annulaire : id)
M. Pouce dit « Bonjour » à bébé
(pouce / auriculaire : id)
Et hop ! Il est caché !

◆ *Comptine accompagnée de gestes : mes mains*

Le texte : « *Mes mains* » (Annexe 3, p.5), met en jeu des gestes des bras : paumes des mains vers le haut, vers le bas, bras qui se croisent, se décroisent, mains qui s'orientent dos à dos ou paume contre paume. Ce type de comptine contribue à construire le schéma corporel et la localisation dans l'espace de l'enfant.

◆ *Comptines à énumération*

Les comptines à énumération correspondent à l'étymologie du mot qui les désigne : elles servent entre autres à compter sur les doigts, et à s'initier à l'énumération croissante ou décroissante. Le texte : « *Dans mon panier* » (Annexe 3, p.6), se rattache à cette catégorie par la mise en jeu du nombre et de l'énumération, ainsi que par sa structure très répétitive. Il s'agit d'un panier, dans un

⁵⁴ Selon la typologie relevée le 15/09/17 sur le site euroconte : <http://www.euroconte.org/Default.aspx?tabid=221>

pré, qui se remplit peu à peu de petits animaux qui s’y ajoutent à chaque épisode. L’énumération s’amplifie au fil du texte par accumulation : « *Maintenant dans le panier, il y a : cinq chatons, quatre canetons, trois poussins, deux grenouilles...* » On commence la liste en montrant le nombre des derniers arrivants, et on replie un doigt à chaque proposition. Le nombre de doigts à chaque proposition représente donc à la fois le rang où l’on se place dans la liste et le nombre d’animaux évoqués. La conteuse énonce d’abord cette comptine en allant jusqu’à trois animaux, puis elle introduit progressivement les groupes suivants : les animaux introduits dans les strophes quatre et cinq sont choisis avec les enfants⁵⁵.

◆ **Devinettes**

Les devinettes proposées chez les plus grands sont des énigmes poétiques. En voici un exemple : « *Je suis habillée d’or, je cherche l’or au cœur des fleurs, je l’offre à tous ceux qui aiment le déguster / (L’abeille).* » En cas de réponse fautive, la conteuse rappelle les renseignements donnés et non pris en compte et invite les enfants à réfléchir à tous les éléments de la question. Elle peut apporter un indice qui guide la recherche des enfants.

A l’école C, les élèves étaient chargés de trouver des devinettes à poser, et ils ont construit peu à peu ce savoir-faire complexe, qui demande de se décentrer, de se positionner à la place de l’auditeur, et de choisir ce qu’on ne dit pas.

C.2- LES DIFFÉRENTS TYPES DE CONTES PROPOSÉS

Les contes proposés par Nathalie Thibur, bien que parfois récents, ont une structure traditionnelle, c’est-à-dire que les actions s’y succèdent dans un enchaînement logique de causes et de conséquences. Les personnages n’y ont qu’une fonction de symbole : on n’explore ni leurs émotions ni leur psychologie. Les images symboliques évoquées se rattachent en général à des questionnements et des thèmes centraux dans le développement humain, ce qui donne leur puissance à ces récits : la peur, la dévoration, la puberté, le rapport au monde socialisé et au monde sauvage⁵⁶. Leur forme les rattache à trois familles : le conte de randonnée, le conte linéaire, et le conte merveilleux.

⁵⁵ *L’ensemble final doit quand même pouvoir rentrer dans un panier : « Les comptines sont faites pour dire aux enfants l’ordre du monde. » (Platiel, conférence du 17 juin 2017 avec le groupe : Conte, outil d’éducation et d’humanité.)*

⁵⁶ *Les images symboliques sont une composante essentielle du conte qui est détaillée dans deux livres cités en introduction : « Le pouvoir du conte » (Loiseau, 1992), et « Le pouvoir des contes » (Jean, 1983), mais également dans le livre de B. Bettelheim : « Psychanalyse des contes de fées » (1976) qui en propose une approche très freudienne, et celui de P. Péju : « La petite fille perdue dans la forêt des contes. » (1997).*

◆ Contes de randonnée

Le conte de randonnée se bâtit sur la répétition d'épisodes successifs, chacun reprenant par accumulation les éléments des étapes précédentes. Ce type de conte est particulièrement adapté pour les jeunes enfants, et les contes apportés dans la classe de TPS/PS/MS de l'école A étaient tous de ce type : *La Moufle*, *Le Rutabaga*, *Le lapin et le monstre* et *Bébé a faim*.

◆ Contes « linéaires »

D'autres contes racontés sont des contes que j'appellerai « linéaires », présentant le parcours d'un héros. On peut y trouver des monstres ou des dragons, mais le déroulement du récit n'implique pas d'initiation particulière du héros. C'est le cas de *La course de Cheval et Escargot*, gagnée par ruse par l'escargot qui poste un membre de sa famille à chaque étape du circuit à parcourir, c'est également le cas du conte : *Le lapin et le monstre*, où le héros voudrait bien rentrer chez lui, ou de celui du *Crabe Toupa*, qui, comme *Monsieur Lapin*, aimerait changer de menu quotidien.

◆ Contes merveilleux

Chez les plus grands, certains contes proposés aux enfants se rattachent au domaine du conte merveilleux proprement dit, c'est-à-dire qu'ils comprennent des éléments féériques, et une quête permettant au héros de changer de statut. Les motifs abordés y sont plus complexes et plus forts en émotions : la sorcière Baba Yaga essaye d'y attraper un enfant pour le dévorer, une étrange lavandière nocturne punit ou récompense trois jeunes gens selon l'aide qu'elle en reçoit, un homme/hérisson, un soldat affronte des squelettes dans un manoir hanté dont il doit lever le sortilège...

Mais tous les types de contes proposés présentent des séquences répétitives qui ont une grande importance dans le fonctionnement des *Ateliers d'enfants conteurs*, et que nous allons maintenant décrire.

D- LES SÉQUENCES RÉPÉTITIVES DES CONTES

Nous avons vu, parmi les spécificités de la transmission orale, l'importance des séquences répétitives dans la mémorisation des contes. Ces passages répétés rythment et soulignent la narration. Ils sont centraux dans la structure des contes de randonnée, mais on les trouve également dans les contes linéaires et les contes merveilleux racontés par N. Thibur. Ces répétitions prennent deux formes : l'énumération et les refrains.

D.1- L'ÉNUMÉRATION

Dans son apparente simplicité, le conte de *La Moufle* introduit un processus d'énumération relativement complexe : la liste des occupants de la maison de laine est reprise à chaque épisode, en commençant par le dernier arrivé. On déroule donc cette série dans l'ordre inverse à celui de leur arrivée, en comptant sur les doigts : « *Maintenant, ils sont quatre dans la Moufle : il y a sanglier, renard, lapin, souris.* » Mais cette énumération est reprise à l'envers en réponse à la question : « *Il y a quelqu'un ?* », et c'est la petite souris qui prend le statut de locuteur : « *Il y a moi, souris, et lapin, etc.* »

Dans *Le rutabaga*⁵⁷, la description de l'effort d'un groupe de plus en plus important pour arracher le légume renvoie à une énumération un peu plus complexe. Chaque nouvel arrivant est intégré dans une phrase de type sujet/verbe/complément : « *La souris tire le chat, le chat tire le chien, etc.* »

Les enfants cherchent rapidement à prendre part à ces énumérations. L'exercice se simplifie au fur et à mesure que la liste se déroule, et tous arrivent à trouver les éléments terminaux de la suite, répétés plus souvent.

D.2- REFRAINS : TEXTE, GESTES, RYTHMES ET MÉLODIES

Dans chacun de ces contes de randonnée, l'énumération s'achève par une phrase-refrain fédératrice, que tous les enfants peuvent reprendre en chœur : c'est le « *Et toi, qui es-tu ?* » de *La Moufle*, ou le « *Ho hisse !* » du *Rutabaga*.

Dans les contes linéaires ou merveilleux, ces refrains sont également présents. Ils permettent de marquer la fin d'un épisode du conte, et de souligner les étapes du déroulement de l'action. Ils sont en général accompagnés de gestes. Ils peuvent également prendre la forme d'une séquence rythmique, comme les claquements qui marquent le pas, le trot, le galop, le triple galop de l'équidé dans *La course de Cheval et Escargot*⁵⁸. Ils sont parfois constitués d'un refrain chanté, comme celui qui annonce l'arrivée la Baba Yaga⁵⁹ :

*Souffli souffla, Crachi cracha, Mordi morda, Promeni-promena,
Qui est-ce que voilà, qui sort de son isba ?
Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga !
Ha ! Ha ! Ha ! elle rit aux éclats ! Ha ! Ha ! Ha ! La Baba Yaga (bis).*

⁵⁷ Texte relevé en Annexe 4.

⁵⁸ *La course de Cheval et Escargot* raconté par la conteuse est transcrit en Annexe 8.

⁵⁹ Texte en Annexe 9.

La mise en jeu, non seulement de séquences de mots répétées ou de refrains chantés mais aussi de gestuelles et de rythmes frappés, fait partie d'un choix délibéré de traitement de la narration par la conteuse, qui lui permet d'engager tout le corps dans la racontée. Nous verrons l'importance que ces éléments répétitifs prennent pour faciliter la prise de parole des élèves.

E- LA REMISE EN JEU D'UN RÉPERTOIRE COMMUN

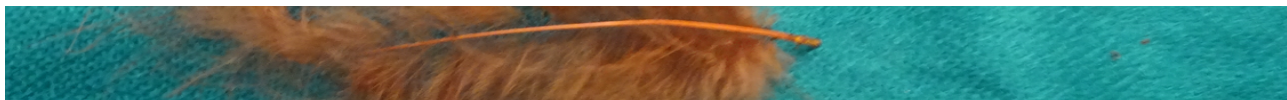
Chaque conte ou comptine est raconté plusieurs fois. Les séances alternent la reprise des éléments connus et des éléments nouveaux. Cette organisation permet la constitution d'un corpus commun, repris par l'enseignant quand il poursuit l'activité.

Les contes racontés par les enfants dans les ateliers de Mme Thibur sont puisés dans ce répertoire : cela permet de ne s'engager que dans de « vrais récits », construits, déjà connus de l'auditoire, et faciles à suivre : le processus mis en jeu est la remémoration et l'expression propre à partir d'un schéma narratif. L'invention d'un récit cohérent en cours de racontée constitue une activité trop complexe, du moins avant la fin du collège, et ne fait pas partie des objectifs du dispositif.

Les plus grands peuvent proposer des contes qu'ils ont lus ou entendus par ailleurs, mais on leur demandera : « *Est-ce que tu es sûr que c'est un conte qui existe ? Tu es sûr que tu sais le raconter jusqu'au bout ? Parce que si personne ne le connaît, personne ne pourra t'aider...* » Cela pose la nécessité de savoir où le conte va nous mener : il ne s'agit pas de proposer un récit qui ne va nulle part.

Cette question d'apport de contes extérieurs au répertoire commun s'est peu posée dans les classes observées : dans trois d'entre elles, les enfants étaient trop jeunes pour chercher par eux-mêmes des textes dans des livres, et leurs familles, même issues de l'immigration, n'ont pas révélé de savoir-faire de tradition orale. Nous avons cependant pu écouter à l'école C une version du *Petit Chaperon Rouge* tout à fait cohérente et intéressante, racontée par une élève à partir d'un album qu'elle avait lu.

II- GESTES PROFESSIONNELS DE LA CONTEUSE : L'ACCUEIL ET L'ÉTAYAGE DE LA PAROLE CONTEUSE DES ENFANTS



Outre la connaissance d'un large répertoire de contes et de comptines et la maîtrise de l'art de raconter, Mme Thibur a développé un vrai savoir-faire dans la gestion de groupe. La professionnelle montre une grande capacité de prise en compte des élèves, approfondie par le métier de maîtresse spécialisée qu'elle assume en parallèle avec son activité de conteuse. Son expertise se déploie en particulier dans l'invitation à raconter, l'étayage de la parole conteuse et la gestion de la prise de parole. Ce sont les éléments que nous allons à présent décrire, à partir de l'observation détaillée de séquences choisies d'enregistrements de séances.

A- PERMETTRE LA PAROLE CONTEUSE DES ÉLÈVES

Nous avons mis en discussion, en première partie, l'idée d'une émergence spontanée de parole conteuse chez les élèves, mise en avant par Mme Platiel dans ses conférences, et relativisée par la lecture des articles rendant compte de ses expériences à Anthony ou à Paris.

Dans les groupes animés par N. Thibur, l'engagement des enfants dans l'acte de raconter est le fruit de gestes professionnels qui méritent attention. Je m'intéresserai d'abord à ce que j'appellerai *l'enrôlement* des enfants dans le conte de l'adulte. Je mettrai ensuite en évidence de quelle manière la conteuse invite les enfants à raconter, et leur permet de s'emparer de la parole conteuse.

A.1- L'ENRÔLEMENT DU GROUPE DANS LES CONTES RACONTÉS : LA PAROLE EN SUSPENS

Je définis comme enrôlement des enfants dans le conte de l'adulte, les gestes qui induisent leur participation à la racontée de la conteuse. Pour comprendre ces gestes, je m'attacherai à analyser en détail le déroulement du *Rutabaga*, raconté pour la deuxième fois le 27 mars, lors la quatrième séance d'*Ateliers d'enfants conteurs* en Grande Section à l'école B. Je compléterai ces observations par l'étude du déroulement du *Hérisson*, conté pour la première fois à la même classe, à la séance suivante. Le *Rutabaga* sera abordé en premier, en raison de ses nombreuses séquences répétitives.

Le relevé des vidéos a été réalisé en prenant en compte les temps, le texte énoncé, les silences et les gestes de la conteuse. Un codage couleur permet de mettre en évidence la participation des élèves. Les éléments de légendes sont rappelés en regard des extraits proposés.

◆ **Le conte du Rutabaga : deuxième racontée par l'adulte**

L' enrôlement des enfants dans ce conte de randonnée est décrit en Annexe 4. Il se manifeste dès cette deuxième racontée, et très tôt dans le déroulement du récit. En effet, dès le premier refrain : « *Ho hisse !* », plusieurs enfants accompagnent le geste et les mots de la conteuse. Cette intervention des enfants se manifeste également dès la première séquence énumérative, où plusieurs élèves participent au déroulé de la liste des personnages se mobilisant pour arracher le légume.

Cette participation est facilitée par le débit de la racontée, ralenti dans ces moments, et par un décalage entre le geste et la parole de la conteuse, le premier précédant toujours un peu la deuxième et annonçant celle-ci. Des espaces de silence intercalés dans les phrases invitent les enfants à anticiper la fin pour la dire collectivement :

Légende :

Grand-Mère **tire** (geste) .../ Grand-Père

Grand-Père **tire** (geste) .../ les feuilles

■ : participation d'élèves aux gestes ou à la parole du conte.

.../ : silence laissé par la conteuse à l'intérieur de la phrase.

En gras : les mots dits avec une plus forte intensité.

A partir de la seconde énumération, la conteuse délègue au groupe la fin de ses phrases tout en aidant et en anticipant leur parole par les gestes qui accompagnent la narration :

Le garçon (geste) **tire** Grand-Mère,

Grand-Mère (geste) **tire** Grand-Père,

Le Grand-Père (geste) **tire** les feuilles...

Légende complémentaire:

■ : participation d'un nombre plus grand d'élèves.

Les enfants s'intègrent dans le rythme de la phrase, sans laisser de temps d'hésitation. La séquence à compléter est en effet annoncée par le mot « **tire** », qui est dit avec plus d'intensité. Dès la seconde proposition : « *Grand-Père tire...* », une grande partie de la classe est mobilisée par la parole, et presque la totalité accompagne les gestes de la conteuse.

A la troisième énumération, le jeu de relais avec la classe est installé, appuyé par le regard circulaire de la conteuse, qui reprend et confirme les propositions des enfants :

La fille **tire** le garçon,

Le garçon (geste) **tire .../** (*regard circulaire*)

Légende complémentaire :

■ : mots dits par quelques enfants, sans la

Grand-Mère (Grand-Mère),
Grand-Mère (geste) tire .../ Grand-Père,
(Grand-Père)
Grand-Père (geste) tire .../ les feuilles...

conteuse.
: mots dits par de nombreux enfants, sans la conteuse.
(Grand-Mère) : mots répétés par la conteuse, en confirmation de la proposition des élèves.

On voit que la participation des élèves s'amplifie d'une séquence à l'autre, ainsi qu'à l'intérieur de chaque séquence. Il est intéressant de noter que dès cette seconde narration, certains élèves sont déjà capables d'anticiper, à partir du milieu du conte, l'étape suivante : « *Alors, le chien appelle .../ le chat.* » Puis : « *Alors, le chat appelle .../ la souris.* »

◆ **Le conte du Hérisson : première racontée par l'adulte**

L' enrôlement des enfants dans la racontée de l'adulte s'installe, à la séance suivante, dès la première écoute du *Hérisson*. Les enfants repèrent, dès cette racontée, les moments de répétitions marqués par la gestuelle de la conteuse. Celle-ci leur délègue la parole, laissant sa phrase en suspens. Par exemple :

Le hérisson a demandé à son père : « Au marché, tu m'achèteras (trois doigts levés) trois coqs : (elle montre l'index) un noir, (elle montre le majeur) un blanc, (elle montre l'annulaire) et un rouge. [...] Le père va au marché, et il achète (trois doigts levés) trois coqs : (elle montre l'index) un /... noir, (elle montre le majeur) un /... blanc, (elle montre l'annulaire) et un /... rouge. »

Certains enfants accompagnent même une séquence de comptage, dans la suite du conte, dès sa première apparition : « *Il a commencé à tourner autour de l'arbre : (geste circulaire) une fois, deux fois, trois fois.* » Le balancement du corps et de la main de la conteuse permettent aux enfants de repérer le refrain séparant les étapes répétées du conte. Il est également repris par les enfants dès sa deuxième apparition : « *Un jour, une nuit, un jour, une nuit, le temps file vite dans les contes.* »

◆ **Enrôlement et mise en action de l'écoute appropriative**

L' enrôlement des enfants dans le conte entendu est donc favorisé par le geste qui devance le mot et la parole suspendue, qui permettent de trouver la suite des énumérations ou des refrains.

Ce savoir-faire de conteuse engage les enfants dans une forte mobilisation qui les conduit à anticiper l'étape suivante du récit, et à activer en même temps que la réécoute d'un conte, sa remémoration : c'est l'écoute appropriative évoquée par S. Platiel.

Une vigilance particulière à la structure des contes s'installe. Elle se réinvestit en situation de découverte d'un nouveau récit et permet aux élèves d'identifier, dès la première écoute, les moments répétitifs où ils peuvent accompagner la parole de la conteuse.

La capacité de se remémorer le conte en même temps qu'on l'écoute et celle de repérer les séquences répétitives d'un récit nouveau sont les premières étapes de la mémorisation appropriative des récits, qui permettront aux enfants de raconter à leur tour. Ce sont également de puissants ressorts de compréhension de la parole et du texte, qui ouvrent non seulement les portes de l'oralité, mais également celle de la littératie⁶⁰, et plus largement, de la littérature.

Tout cela se fait dans un grand plaisir à partager la parole et le geste collectifs, et nous verrons plus loin le pouvoir socialisant que cette parole collective exerce sur les enfants.

A.2- STIMULATION POSITIVE ET INVITATION À RACONTER

Dans la séance du 28 mars à l'école B, quatrième du dispositif, on peut relever plusieurs invitations de la conteuse permettant aux enfants d'envisager de raconter.

Celles-ci se placent après la répétition de contes déjà entendus plusieurs fois, et auxquels les enfants ont participé activement. Par exemple, après *La Moufle*, racontée pour la quatrième fois : « *Vous la savez vraiment bien, je crois que bientôt c'est vous qui allez me la raconter, et moi qui vais vous écouter, parce que là...* » La conteuse mobilise les élèves en amont de la troisième racontée de *La course de Cheval et Escargot* : « *Là, on va raconter le cheval et l'escargot, vous allez m'aider parce que vous la connaissez...* » Elle annonce, à la fin du conte : « *Celle-là aussi, vous la savez. Moi, je pense qu'il y a plein d'histoires que vous allez pouvoir me raconter. Moi, je vais me reposer, je vais pouvoir vous écouter, j'adore quand on me raconte des histoires.* »

La possibilité pour les enfants de s'emparer de la parole conteuse n'est pas posée en début de dispositif, pour ne pas risquer d'effrayer les « *petits parleurs* », et de les empêcher éventuellement d'entrer de façon détendue dans l'écoute des contes. En prenant appui sur l'enrôlement des enfants dans sa racontée au moment où celui-ci s'installe, la conteuse valide un savoir-faire déjà acquis : « *Vous la savez bien* », et permet aux élèves de prendre conscience de leur capacité à anticiper la suite des récits. Ils apprennent dans le même temps que cette capacité leur ouvre la possibilité de raconter à leur tour. Ils sont par ailleurs assurés du plaisir qu'aura la conteuse à les écouter : le fait de raconter est d'emblée posé comme un cadeau offert.

J'ai pu constater à la séance suivante, cinquième du dispositif dans cette classe, que le choix judicieux du moment où les enfants avaient suffisamment mémorisé les contes, et la manière d'amener cette offre avaient porté leurs fruits. Le 3 avril, après avoir raconté un conte nouveau, la

⁶⁰ Le terme littératie est défini par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante [...] en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (2000, p.12). Relevé le 11/09/17 sur le site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

conteuse a proposé : « *Alors moi, j'ai raconté une histoire. Est-ce que il y a quelqu'un qui aurait envie d'en raconter une ?* » Trois enfants ont levé le doigt (mais la vidéo ne balaye pas tout le cercle). Ce jour-là, un élève a raconté *La course de Cheval et Escargot*, et une autre a raconté *Petite bête*.

B- ACCOMPAGNER LA NARRATION DE L'ENFANT QUI RACONTE

Nous allons à présent nous intéresser aux gestes professionnels qui permettent à la conteuse d'aider les élèves dans leur racontée. Pour illustrer cette partie, je m'appuierai sur l'analyse de la racontée de Clovis⁶¹, premier élève à raconter un conte dans cette cinquième séance de la classe de GS à l'école B. Cet élève, assez bon parleur, est invité à poursuivre le récit de *La course de Cheval et Escargot*, après s'être proposé pour aider un camarade, Martin, qui n'a pas réussi à commencer réellement le conte.

L'Annexe 5 détaille le texte de sa racontée à partir de ce relais, et les gestes d'accompagnement de la conteuse. Les objectifs de renforcement, d'étayage, de régulation du groupe ou de rectification du récit sont traités en analyse primaire. Il aurait été intéressant de traiter ces vidéos en auto-confrontation, mais ce type d'analyse répond à l'objectif de développement professionnel de la conteuse et dépasse le cadre, déjà étendu, de ce mémoire. Il sera proposé à N. Thibur indépendamment de ce travail.

L'attitude de la conteuse pendant la racontée d'un enfant se caractérise par trois types d'interactions : une posture d'écoute de l'enfant conteur, l'étayage de son récit, et la remobilisation du groupe lors des parties collectives.

B.1- LA POSTURE D'ÉCOUTE ET LE RENFORCEMENT

Dans l'enregistrement des temps de racontée d'enfants, Nathalie Thibur montre une attitude d'écoute intense et bienveillante : elle garde son regard posé sur l'enfant conteur, acquiesce au déroulement du récit, sourit à ses trouvailles.

Questionnée sur cette posture, la conteuse explique qu'elle anime toujours les *Ateliers d'enfants conteurs* en présence des enseignants. Ces derniers modulent éventuellement, par le geste et le regard, des attitudes gênantes de certains élèves. Elle était donc soucieuse de trouver un

⁶¹ Tous les prénoms des enfants sont modifiés.

positionnement qui se démarque de cette posture d'autorité des maîtres et maîtresses⁶². Elle a alors choisi de s'installer dans une attitude d'écoute intense, à la fois pour soutenir la racontée de l'enfant-conteur et pour offrir à ses camarades un modèle du comportement d'écoute⁶³.

Dans les séances observées, les effets de ce choix sur les élèves sont de deux ordres : d'une part, l'attention des enfants, spontanément dirigée vers la conteuse, est réorientée par son regard vers le camarade qui raconte, et d'autre part, ce dernier trouve un soutien sans faille dans l'écoute offerte par la conteuse. Pendant toute la durée du conte de Clovis, celui-ci a pris appui sur cette aide silencieuse.

Par ailleurs, on peut observer dans la vidéo de cette racontée comment le visage de N. Thibur répond par ses expressions aux éléments apportés par l'enfant. Par exemple, la conteuse marque l'étonnement de la famille de l'escargot au moment celui-ci annonce qu'il va faire la course avec un cheval (1'11)⁶⁴, ou quand ce dernier découvre l'escargot posté à la première étape de la course (3'57). Elle exprime le désappointement lorsque l'équidé s'aperçoit qu'il a perdu. Son rire répond à la voix du personnage étonné reproduite par Clovis, et à la reprise de l'expression : « *C'est diabolique !* »

Le renforcement se fait également par des paroles d'encouragement : « *Vas-y, continue !* » (2'32), ou la confirmation en écho à la proposition de l'enfant : Clovis : « *Au galop...* » / N.T. : « *Galop !* » (5'14).

B.2- L'ÉTAYAGE ET LES RECTIFICATIONS DU RÉCIT DE L'ENFANT

◆ Les gestes et mots d'étayage

L'étayage du récit aux moments d'hésitation de Clovis s'est fait par des gestes qui évoquaient par exemple l'étape suivante de la course : l'arbre ou la pierre plate. La conteuse a également proposé des amorces de phrases à compléter : « *Et cheval...* » (*geste du doigt : avancer*) (4'10), ou « *Il dit à son...* » / Clovis : « *Son petit frère* » (2'37). Cette relance a également pris la forme de questions ouvertes : « *Qu'est-ce qu'il propose, au cheval, l'escargot ?* » (0'13).

◆ Les rectifications d'erreurs dans le fil du récit

⁶² N.B. Ce double rôle sera par la suite assumé par l'enseignante seule quand elle prendra le relais de l'animation des ateliers. Ce point a fait partie de nos réflexions avec Ombeline Brody dans le suivi des ateliers à l'école B.

⁶³ Cette posture, selon la conteuse, s'apparente à la pratique de modelage évoquée par un enseignante Québécoise : montrer aux élèves comment on fait quand on écoute vraiment. Ce terme est utilisé par les tenants de l'enseignement explicite, mais le parallèle s'arrête là : aucune explicitation ne sera ensuite menée sur l'art d'écouter.

⁶⁴ Ces temps en minutes et secondes réfèrent au relevé placé en Annexe 5.

Légende :

Bleu clair : étayage

Bleu foncé : relance

Rose : correction

Brun : régulation du groupe

4:10	- Et cheval... (geste du doigt : avancer)
4:11	- Reparta
4:14	- Mais au...
4:15	- Galop
4:16	- Non...
4:18	Trot
4:19	(Lancement des claquements : trot)
4:20	(Regard circulaire)
4:21	(Puis regard sur Clovis)

Extrait 1: Étayage et rectification dans la racontée de Clovis (Annexe 5).

5:09	- Et cheval repartit au triple galop.
5:10	- Ah pas encore au triple galop, d'abord simplement au...
5:11	- Galop
5:13	- Galop !
5:14	(Lancement claquements galop)
5:15	Regards circulaires,
5:19	Puis sur Clovis)
5:20	

Extrait 2 : Étayage et rectification dans la racontée de Clovis (Annexe 5).

Les oublis ou erreurs dans la structure sont rectifiés dans le fil de la racontée : la conteuse aide Clovis à ne pas se perdre dans les modes de déplacement du cheval, qui s'accroissent d'une étape à l'autre (extraits 1 et 2). Elle lui demande : « Tu ne veux pas qu'on chante la petite chanson ? » (3'34), et, quand il arrive à la fin du récit, le lui indique : « La course... » / « c'est pas fini. » / « Et si... » (extrait 3).

On observe qu'en accord avec les principes de Mme Platiel, les formulations parfois maladroitement de Clovis ne sont pas corrigées. On peut d'ailleurs voir comment l'utilisation tâtonnante du passé simple : « Cheval reparta » (4'11), est reprise correctement à l'épisode suivant : « Et Cheval repartit au triple galop » (5'10).

6:39	Chhh
6:40	Geste mains : déconvenue
6:41	- C'est pas grave !
6:42	- La course...
6:43	- C'est pas fini.
6:44	- Et si
6:46	- La course
6:47	- Si, si,
6:49	- Elle est finie ?
6:50	- Et mais oui, on est déjà sur la ligne d'arrivée, Clovis ! (rire)
6:54	- Alors qu'est-ce qu'il dit, cheval ?
6:57	Chhh
6:58	- Ben t'as gagné.
6:59	(Geste évidence)
7:04	- On retrouvera plutôt/ plus jamais
7:05	un cheval faire une course avec un escargot.

Extrait 3 : Étayage et rectification dans la racontée de Clovis (Annexe 5).

La conteuse veille à relancer le récit après chaque rectification, soit engageant le groupe dans le refrain rythmé, soit en posant une question à Clovis... Ainsi, l'erreur n'induit pas d'interruption du récit, et l'enfant est mis en position d'en reprendre le fil, ou de conclure.

B.3- L'ENRÔLEMENT DU GROUPE DANS LA RACONTÉE DE L'ENFANT

Dans le déroulement du conte de Clovis, on peut relever les gestes par lesquels la conteuse contribue à remobiliser le groupe lors de parties collectives du conte. Par exemple, elle chuchote, en amont de la première course avec un regard circulaire au groupe : « *Vous êtes prêts, parce que nous, on la fera, la petite chanson !* » (2'30). Les séquences rythmiques accompagnant les déplacements du cheval sont anticipées : elle a les mains en position pour le claquement mains-genoux, en amont du démarrage de la course (3'10). Ces refrains sont accompagnés de regards balayant le cercle des élèves. À l'arrivée à chaque étape, la chanson du cheval est marquée par le balancement du corps, les gestes montrant les cornes de l'escargot, ou la main en visière : « *Es-tu déjà là ? Je ne te vois pas.* » Par ailleurs, N. Thibur investit l'enfant conteur de la maîtrise des séquences répétitives : « *Clovis, c'est toi qui fais arrêter le cheval !* » (3'27). Après ces moments collectifs, le retour du regard de la conteuse sur l'enfant qui raconte lui redonne implicitement la parole. Ces gestes sont complétés par quelques actions plus classiques : le signe d'écouter celui qui parle (0'22), et quelques « *Chht* » en fin de récit.

On voit la multiplicité des gestes professionnels en action, et c'est sur ces éléments d'interaction que la conteuse a proposé de revenir par la suite, en visionnant les séquences permettant de les observer.

C- RÉGULER LA PRISE DE PAROLE

La régulation du « *désir de parole*⁶⁵ » des enfants prend des formes différentes en début et en fin de dispositif, et selon que l'enfant qui se propose de raconter l'a déjà fait ou pas.

J'observerai donc dans un premier temps les gestes professionnels de la conteuse au moment où les premiers enfants se sont proposés pour raconter, à partir de la troisième séance à l'école C, ou de la cinquième séance à l'école B. Les séances observées à l'école A se plaçant en fin de dispositif, il sera possible d'y relever le mode de régulation de la conteuse, une fois que l'envie de raconter s'est installée chez les enfants.

C.1- ESTIMER LA CAPACITÉ DE L'ENFANT À POURSUIVRE SON PREMIER RÉCIT

L'annexe 6 présente le premier essai de racontée de Martin à l'école B le 3 avril, juste avant la racontée de Clovis décrite ci-dessus. La légende et l'analyse des interventions de la conteuse est

⁶⁵ Launey et Platiel (2010, p.144).

équivalente à celle de l'annexe 5. L'interaction entre la conteuse et l'enfant au début de sa racontée correspond à l'accompagnement qui vient d'être décrit : écoute intense, acquiescement, gestes d'aide et questions ouvertes. La polarisation du regard de la professionnelle permet au groupe de s'installer dans le silence et de laisser à Martin le temps de chercher ses idées.

Quand il dit que les pattes du cheval se posent dans la neige la conteuse valide cette nouveauté en chuchotant, avec un regard circulaire : « *Cht c'est lui qui raconte !* » (1'22).

Mais l'enfant n'arrive pas à réenclencher le récit après cette proposition. N. Thibur commence alors par essayer de le relancer par quelques questions ouvertes, puis elle lui propose d'être aidé par un camarade : « *Est-ce que tu veux que quelqu'un t'aide à te rappeler ?* » Comme l'enfant acquiesce, elle donne la parole à Clovis, son voisin, en posant le principe que cette aide n'est qu'un relais : « *Tu veux l'aider, Clovis ? Mais un tout petit peu ! Dès qu'il retrouve, tu le laisses continuer ?* » Quand Clovis prend la parole, les autres doigts levés ne sont plus pris en compte, et les enfants se réinstallent peu à peu dans l'écoute de la suite.

Comme Martin se contente, à partir de ce moment, de répéter les propositions de Clovis, la conteuse transmet à celui-ci le rôle de narrateur principal : « *Tu sais ce que je te propose, comme Clovis, il a l'air de bien s'en rappeler, il va nous la raconter, et toi tu l'écoutes, d'accord ? Pour qu'elle revienne dans ta tête.* » Et c'est à la suite de cette transmission du rôle de conteur que Clovis déroule le récit décrit précédemment.

Nous voyons donc de quelle manière la conteuse donne à l'enfant la possibilité de commencer le conte, installe l'écoute dans le groupe, étaye les recherches du petit conteur, et lui propose l'aide d'un camarade... Mais voyant qu'il n'arrive pas à poursuivre, elle invite Clovis qui avait proposé son aide de prendre en charge le récit. Ainsi Martin n'est pas laissé en difficulté et bénéficie d'un relais qui se fait avec un grand respect. Il est conforté dans son désir de raconter par l'invitation à écouter à nouveau le récit, pour que celui-ci « *revienne dans [sa] tête* ».

À la troisième séance de l'école de C, Elie, un enfant d'ULIS s'est proposé, dès l'arrivée de la conteuse, pour raconter un conte assez long, le *Petit coq noir*. Cette séance était la première observée dans cette classe, et la conteuse m'a confirmé que cette proposition intervenait avant toute sollicitation de sa part. En introduction de cette séance, N. Thibur a récapitulé le répertoire déjà proposé, puis elle a annoncé : « *Et puis on a une petite surprise aujourd'hui, Elie, et ben, c'est lui qui va nous raconter le petit coq noir, il avait très envie, et puis on l'aide si à un moment, il ne se souvient plus. D'accord ?* » Le récit de cet enfant aura lieu après le rituel d'ouverture de la séance, et quelques devinettes apportées par les enfants : « *Alors, Elie, je te donne le bâton, pour l'appeler,*

l'histoire ? » Ce décalage entre l'annonce de la racontée et son début laisse à l'enfant le temps de se concentrer, sans l'obliger à attendre trop longtemps. Elie parviendra à terminer son conte avec très peu d'aide, et très peu d'erreurs, alors qu'il ne l'a entendu que deux fois.

En revanche, au cours de la séance suivante, toujours à C, en voyant que l'enfant qui s'était proposé pour raconter le conte du *Hérisson*, entendu une seule fois, n'arrive pas à le commencer, la conteuse reprend la parole : elle lui propose de la laisser conter tout en lui ménageant une place dans sa racontée : « *Tu sais comment on va faire, on va faire l'inverse. Je vais commencer l'histoire, et tu vas m'aider, toi.* » Et elle donne la parole à l'enfant aux moments répétitifs du récit.

On voit comment la professionnelle offre à l'élève qui se propose pour la première fois la possibilité de commencer son conte, comment elle estime ses capacités à assumer le récit et comment, si besoin, elle l'aide et/ou le fait aider par des camarades. On voit également de quelle manière elle organise le relais de la racontée quand l'enfant qui s'est proposé n'arrive pas à la commencer. Selon le nombre de fois qu'elle a elle-même raconté le récit, elle reprend la narration, ou la propose à un autre élève.

Dans les séances observées, les enfants qui n'ont pas réussi leur première racontée se reproposent spontanément quelques séances après. On leur demande alors s'ils sont bien sûrs de savoir leur récit jusqu'au bout, et dans tous les cas observés, cette deuxième tentative leur a permis de terminer leur conte, avec ou sans aide.

Mais l'écoute du groupe est également prise en compte : on demande aux enfants de respecter la racontée d'un camarade même si celle-ci est un peu tâtonnante. Ils s'habituent à laisser au copain ou à la copine le temps de trouver ses mots, apprennent à lui donner un coup de pouce et à lui rendre ensuite la parole, mais on ne leur impose pas de rester à l'écoute d'un récit qui n'avance pas du tout. Cela construit une sorte de contrat tacite : si je prends la parole, c'est que je me sens prêt à raconter un récit en entier.

C.2- LA DISTRIBUTION DE LA PAROLE EN FIN DE DISPOSITIF

Dans les séances de fin de dispositif à l'école A, aussi bien chez les TPS/PS/MS que dans la classe des GS/CP, les enfants étaient nombreux à être volontaires pour conter. Le répertoire était énuméré en début de séance, et il était déterminé qui allait raconter quoi. La modulation se faisait sur deux critères : en privilégiant ceux qui n'avaient pas encore raconté, ou ceux qui n'avaient pas raconté depuis le plus longtemps, d'une part, et en essayant de varier les contes écoutés pendant une

séance d'autre part. Parfois, la conteuse a proposé à ceux qui n'avaient pas eu de temps de parole sur la séance en cours de raconter en premier la fois suivante.

Dans la dernière séance du cycle observée chez les petits, j'ai pu constater qu'un conte long était partagé entre plusieurs enfants. Ce relais s'est fait soit en alternant deux enfants, l'une apportant son aide à l'autre, mais assumant dans les faits une bonne partie du récit, soit par succession des enfants d'un épisode à l'autre, le conteur suivant étant choisi à chaque étape parmi ceux qui se proposaient. Cette modulation de la prise de relais permet la prise de parole de plus d'enfants dans l'espace d'une séance, mais la conteuse précise qu'il est important de le faire à la fois en accord avec l'enfant qui vient de raconter, et en choisissant celui ou celle qui poursuivra le récit parmi ceux qui se proposent, c'est à dire ceux qui se sentent prêt à raconter à ce moment précis.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE



L'observation de la pratique d'une professionnelle expérimentée n'a assurément pas l'objectif d'en faire un modèle incontournable pour tous ceux qui voudraient animer des *Ateliers d'enfants conteurs* en école primaire. D'ailleurs, la conteuse ne revendique aucunement le statut de guide ou d'experte : la spécificité de sa pratique s'est construite sur son expérience individuelle, sa personnalité, et des choix qui lui sont propres.

Cependant, ces analyses ont permis de mettre en évidence les gestes professionnels qui permettent l'émergence de la parole conteuse des élèves, sa régulation et son étayage. La pratique des *Ateliers d'enfants conteurs* étant peu répandue, ces observations peuvent nourrir la réflexion d'autres acteurs, et leur permettre d'élaborer leurs propres choix, d'expérimenter leur propre pratique, tout en se faisant une représentation précise des points sur lesquels s'interroger.

Toutefois, le descriptif des *Ateliers d'enfants conteurs* serait incomplet si on ne se préoccupait pas des acquis des élèves. C'est à ces apprentissages que la dernière partie va à présent s'intéresser.

QUATRIÈME PARTIE :

ATELIERS D'ENFANTS CONTEURS EN ÉCOLE PRIMAIRE, APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

La classe de GS de l'école B a fait l'objet d'un suivi sur la durée, de mars à juillet 2017. J'ai pu enregistrer dans cette classe seize séances d' *Ateliers d'enfants conteurs*, animés d'abord par la conteuse puis par l'enseignante. Ces vidéos me permettront d'étudier l'évolution des élèves au fil du temps, et d'aborder la quatrième question de ma problématique : « *Quels sont les apprentissages spécifiques observés chez les élèves en lien avec cette oralité ?* »

Les acquisitions langagières et de mémorisation seront traitées en premier, en référence aux caractéristiques de l'oralité précisées de façon théorique, et les apprentissages sociaux seront abordés dans un deuxième temps.

I- APPRENTISSAGES LANGAGIERS ET MÉMORISATION



Pour étudier les apprentissages langagiers des élèves, je commencerai par donner une indication de la durée et de la difficulté de chaque conte. Je listerai ensuite sur l'ensemble du dispositif quels contes chaque enfant a raconté, et combien de fois. La comparaison de deux versions successives d'un même conte raconté par un même enfant me permettra ensuite d'observer les progrès réalisés de l'une à l'autre.

A- NIVEAU DE DIFFICULTÉ DU RÉPERTOIRE PROPOSÉ

Le niveau de difficulté des contes racontés par les enfants à l'école B est estimé dans le tableau 1 ci-dessous.

La durée d'un conte est estimée à partir de plusieurs versions enregistrées. L'allongement de la durée de racontée d'un conte n'indique pas nécessairement une meilleure maîtrise : il peut aussi marquer les hésitations de l'enfant.

La difficulté d'un conte est estimée en fonction de sa durée moyenne et de la complexité de sa structure.

<i>Conte</i>	<i>Type</i>	<i>Durée</i>	<i>Difficulté</i>
<i>Petite bête</i>	Linéaire simple à gestes	3'	1
<i>La moufle</i>	Randonnée	7'	2
<i>Le rutabaga</i>	Randonnée	8'	2
<i>Le lapin et le monstre</i>	Linéaire à répétition	8'	2
<i>La chèvre biscornue</i>	Linéaire à répétition	8'	3
<i>La course de Cheval et Escargot</i>	Linéaire à répétition	8'	3
<i>Bébé a faim</i>	Linéaire à répétition	10'	3
<i>Le hérisson</i>	Merveilleux	14'	4
<i>La Baba Yaga et les trois amis</i>	Merveilleux	14'30	4

Tableau 1 : Durée et difficulté des contes racontés à.

B- QUI A RACONTÉ QUOI ?

B.1- LES CONTES QUI ONT ÉTÉ LE PLUS SOUVENT REPRIS

Le tableau 2 de la page suivante présente le relevé des contes racontés par les enfants et les adultes sur les vingt séances observées.

Des plages marquées en gris représentent les moments d'*Ateliers d'enfants conteurs* menés en demi-groupe hors temps scolaires à partir du mois de juin, dans des créneaux dédiés à l'aide personnalisée. Ces temps ont donné aux petits parleurs l'occasion de s'exprimer devant un public plus restreint, mais malheureusement, certains élèves n'ont pas pu en bénéficier, pour des questions de disponibilité des parents. Ces ateliers en demi-groupes n'ont pas fait l'objet d'enregistrement vidéo, et le relevé global et non daté des contes racontés a été retransmis par la maîtresse. Ainsi, les contes indiqués en italique dans les plages grises ont été placés arbitrairement à l'une ou l'autre des dates de travail en demi-groupe.

N° de séance	Pte bête	Cheval et Escargot	Baba Yaga	Hérisson	Chèvre Biscornue	Moufle	Rutabaga	Bébé A faim	Le lapin Et le monstre
1	N.T.	N.T.				N.T.			
2	N.T.		N.T.			N.T.			
3	N.T.	N.T.				N.T.	N.T.		
4		N.T.	N.T.	N.T.					
5	Amélie	Martin Clovis	N.T.						
6			N.T.					N.T.	N.T.
6'			Paula						
7		Gaston					O.B.		
8	Séjia Fabiano	O.B.							Lisa
9	Séjia Yunus		Esteban Amélie		O.B.	O.B.			
10	Sara		Paula	Clovis	O.B. Kalis	O.B.			
11	Alexis Talja	Gaston	Clovis						
12	Fabiano Martin Amélie		Sara						
13	Mourad Lisa	Elie					O.B.		
14	O.B.	Paula				Talja			
15	Alexis	Elie	Gaston						
16	Alexis		O.B.	Clovis	Amélie				
17	Alexis	Talja		Paula					
18		Zachary	Amélie		Martin				
19	Yunus			Paula		Esteban	Sara	M.O.C	
20	Yunus				O.B.		Sara		
21			Amélie	Amélie	Kalis		Kalis		
22	Talja	Gaston		Paula	Clovis	Clovis			
A	4	4	5	1	3	5	3	2	1
e	15	8	7	6	5	3	3	0	
/H/	4	1	1						1
E	10	6	5	3	4	3	2	0	

A nombre de racontées par les adultes
e nombre de racontées par les enfants
/H/ nombre d'essais non réussis
E nombre d'enfants ayant raconté ce conte

séances en présence des parents

N.T. Nathalie Thibur, conteuse
 O.B. Ombeline Brody, Maîtresse
 M.O.C. M.Odile Caleca, Conteuse

Italique hypothèse de date de racontée
 séances en demi-groupe

Tableau 2: Relevé des racontées de chaque conte.

Si l'on se reporte d'abord aux dénombrements de la partie rose du tableau, on s'aperçoit que les contes n'ont pas été réinvestis par les enfants avec la même fréquence. Celle-ci dépend du nombre de fois où les contes ont été entendus : *Bébé a faim* et *Le lapin et le monstre*, racontés une seule fois

par la conteuse à sa dernière intervention, n'ont pas été suffisamment mémorisés pour être repris par les enfants, ni racontés à nouveau par la maîtresse.

Cependant, le nombre de racontées d'adulte et la simplicité d'un conte ne garantissent pas nécessairement son succès : *La Moufle*, qui a été énoncée cinq fois par les adultes, n'a été reprise que par trois enfants. À l'inverse, *Le Hérisson*, conté une seule fois par N. Thibur, a été repris par trois enfants, et raconté en tout six fois. Et *La Baba Yaga*, malgré sa complexité et sa longueur a également été narrée par cinq enfants qui en ont donné huit racontées. On peut émettre l'hypothèse que la force des images de ces deux contes merveilleux a eu un impact sur le choix de ces élèves.

C'est cependant avec le conte à gestes *Petite bête* que les enfants « *petits parleurs* » ont le plus souvent tenté de prendre la parole pour la première fois. Cette observation induit l'hypothèse que les élèves s'appuient sur les premières expériences de leurs camarades pour choisir le premier conte qu'ils raconteront. Dans le relevé des contes racontés par les enfants dans la classe de GS/CP de V, c'est le conte : *Le sapin et l'oiseau* qui a pris ce statut de « *conte facile à raconter en premier* ».

Le choix du répertoire doit donc intégrer des contes suffisamment courts pour être accessibles aux enfants « *petits parleurs* », mais il doit également mettre en jeu des récits plus complexes, et chargés d'une forte dimension émotionnelle et symbolique.

B.2- RELEVÉ PAR ENFANT

Le tableau 3 ci-dessous permet de mesurer l'implication de chaque enfant dans le dispositif, en relevant les tentatives réussies (R) ou non réussies (NR) de chacun. Je définis comme récit « *réussi* » un conte raconté jusqu'au bout, avec ou sans aide.

On note que seize des dix-sept élèves concernés ont essayé de raconter au moins une fois. Parmi ces seize élèves qui se sont engagés au moins une fois à raconter, quinze ont réussi à terminer leur récit, avec ou sans aide. Cet engagement dans la parole conteuse s'est fait, pour certains, sur plusieurs tentatives : sept enfants n'ont pas réussi à finir leur premier conte, mais ils se sont reproposés quelques séances plus tard, et sont parvenus à terminer leur racontée.

Onze enfants de cette classe de GS ont conté des contes d'une durée supérieure à sept minutes, et neuf ont raconté plusieurs contes différents. Clovis s'est montré particulièrement large dans ses choix, alors que Gaston et Elie se sont polarisés sur le conte *La course de Cheval et Escargot*. Plusieurs élèves sont rentrés, à divers degrés, dans une vraie posture de conteurs et se sont montrés capables d'enrichir les contes en les racontant.

Prénom	Contes racontés
Léna	/
Mourad	Petite bête (1NR)
Fabiano	Petite bête (1NR, 1R)
Yunus	Petite bête (1NR, 2R)
Alexis	Petite bête (1NR, 2R)
Sélia	Petite bête (2x)
Esteban	Baba Yaga (NR) La moufle
Martin	Cheval et escargot (NR) Petite bête, La chèvre bicornue
Lisa	Le lapin et le monstre (NR), Petite bête, La moufle
Elie	Cheval et escargot (2x)
Gaston	Cheval et escargot (3x), Baba Yaga
Kalis	Chèvre bicornue, Le rutabaga
Talia	Petite bête (2x), La moufle, Cheval et Escargot
Clovis	Cheval et escargot, Baba Yaga, Le hérisson, La moufle, La chèvre bicornue
Sara	Petite bête, Baba Yaga, Le rutabaga (2x)
Paula	Baba Yaga (2x), Le hérisson (2x), Cheval et Escargot
Amélie	Petite bête (2x), Baba Yaga, (3x) La chèvre bicornue, Le hérisson

(NR : Non réussi, non terminé / R : réussi, raconté jusqu'au bout)

Tableau 3 : Relevé des racontées d'enfants à l'école B ?

Seule Léna n'a pas essayé de raconter en classe, mais ses parents ont dit qu'elle leur avait raconté des contes à la maison. Mourad commençait à s'engager réellement dans l'écoute en fin de dispositif. Il n'a pas eu l'occasion de raconter à nouveau, après sa tentative avortée. Ces deux enfants, pour des raisons de disponibilité parentale, n'ont malheureusement pas pu bénéficier du travail en demi-groupe.

Ce relevé ne rend pas compte des autres modes de prise de parole des *Ateliers d'enfants conteurs*, qui ont été investis par tous les enfants, y compris Léna et Mourad : participer aux séquences répétées des contes des adultes ou d'autres élèves, tenter de répondre aux devinettes, proposer son aide dans le récit des copains.

C- PROGRÈS ENTRE DEUX RACONTÉES D'UN CONTE

Pour illustrer l'évolution de la maîtrise de la parole conteuse chez les enfants de l'école B, nous allons comparer deux racontées d'un même conte pour trois enfants de niveau initial différent. Nous essaierons de cerner dans ces relevés quelques indices de maîtrise de la langue orale, ainsi que leur évolution.

C.1- PETITE BÊTE, RACONTÉE PAR YUNUS



Yunus est un petit garçon turcophone, né en octobre. Ses trois racontées de *Petite bête* ont été relevées entre le 1^{er} juin et le 3 juillet 2017. Elles sont analysées en Annexe 7, qui présente le relevé de ses trois récits, le déroulement du temps, les gestes accompagnateurs et les aides reçues. La version de la conteuse est placée en référence, en première colonne.

La première racontée de Yunus est analysée en deuxième colonne. Elle se réduit à quelques gestes et à des bribes de phrases : « *Petite bête [...]* Un [inaudible] en sortit. » / « *Bonjour, serviette.* » Puis, après l'aide de camarades : « *Bonjour, serviette, 'suis sortie* », avant que la maîtresse lui propose d'écouter encore un peu les autres pour « *bien mettre le récit dans sa mémoire* ».

Le deuxième récit, fin juin, qui se déroule entièrement. Il est détaillé en troisième colonne de l'Annexe 7. Chaque proposition est devancée par son geste d'accompagnement. Yunus raconte dans le silence respectueux de ses camarades, qui lui laissent le temps de trouver ses mots, lui proposent leur aide quand il semble ne pas y arriver tout seul et l'accompagnent dans la chanson finale :

Petite bête était dans gant de toilette. Était sortie.

« *Bonjour placard, 'suis sortie !* » Mais le placard, [a] répond pas.

« *Bonjour savon, 'suis sortie !* » Mais [a] savon, 'répond pas (longue hésitation).

M. : Sara veut bien t'aider, si tu veux... Sara ?

S : Le savon ne répond rien. « *Bonjour savon [' suis] sortie.* » Savon [dit] pas.

M : Ensuite... sur le bord de la... « Bonjour, baignoire 'sortie. » La baignoire, répond pas.
M : geste, tour de la baignoire Et...
Plouf ! « Bonjour canard [chuis] sortie ! » / « Tu veux nager dans l'eau ? » / « Bien sûr ! »
Bateau, sur l'eau, la rivière, la rivière, bateau sur l'eau la rivière au bord de l'eau.
Petite bête dormir.
Petite bête par là, Petite bête par là, mon histoire [a] finit là.

Légende :

<p> : aide d'élève.</p> <p> : aide apportée par la maîtresse,</p> <p> : chanson accompagnée par les autres élèves.</p>	<p>Entre crochets, les hypothèses correspondants aux segments peu audibles.</p>
---	---

Malgré une utilisation encore peu maîtrisée des déterminants, des pronoms personnels et des verbes et une expression générale est peu assurée pour un enfant de cinq ans, les phrases sont toutes compréhensibles. Le fil du récit se construit et présente trois étapes complètes : la tentative de dialogue avec le placard, le savon et la baignoire, avant la rencontre finale avec le canard. De plus, Yunus raconte vraiment : il fait les gestes, énonce le dialogue et change sa voix quand la Petite bête parle. On note que l'aide de Sara le conduit à répéter l'épisode du savon : la petite fille ne s'est pas suffisamment repérée dans le récit de Yunus pour lui apporter un indice approprié.

La troisième racontée, présentée dans la dernière colonne, a lieu la semaine suivante en petit groupe, en présence des parents, et se déroule pratiquement sans aide :

Petite bête était au gant de toilette. Après, sortie. (Geste déplacement doigts sur le bras)
« Bonjour savon, [che] sortie! » Savon répond pas.
« Bonjour placard, [ch'] sortie ! » Le placard [a] répond pas.
« Bonjour dentifrice, [chui] sortie ! » Dentifrice, [i] répond pas.
M : Geste rotation. Sur la baignoire / Baignoire.
M. : Qu'est-ce qu'elle fait ?
Plouf ! Dans l'eau ! [Plongea.]
« Bonjour, canard, je suis sortie ! » / « Tu veux nager dans l'eau ? » / « Bien sûr ! »
Bateau, sur l'eau, la rivière, la rivière, bateau sur l'eau la rivière au bord de l'eau ! /
Petite bête dormir.
Petite bête par là, Petite bête par là mon histoire [a] finit là.

Le récit se structure, et comprend trois étapes claires et trouvées sans aide, dont celle du dentifrice, que Yunus. a inventée, avant la séquence finale.

Le tableau ci-dessus présente les occurrences de l'expression « je suis ».

Yunus-V2::29/06/17¶	Yunus-V3::3/7/17¶
« Bonjour placard, [ʔ] sortie! »¶	« Bonjour savon, [cheʔ] sortie! »¶
« Bonjour [savon], [chu] sortie! »¶	« Bonjour, placard, [ʔ] sortie »¶
« Bonjour savon [chui] sortie! »¶	« Bonjour dentifrice, [chui] sortie! »¶
« Bonjour, baignoire, [ʔ] sortie! »¶	¶
« Bonjour canard [che] sortie! »¶	« Bonjour, canard, je suis sortie! »¶

Tableau 4 : Utilisation de « je suis » par Yunus.

La double apostrophe indique l'élision à la fois du pronom « je » et de l'auxiliaire « suis ». On voit que l'emploi de « je suis » reste équivalent d'une version à l'autre, mais que la forme correcte est prononcée clairement en fin de seconde version.

En une semaine, l'expression générale a peu évolué. Yunus reprend : « *Petite bête était au gant de toilette* », et « *Petite bête dormir* ». Mais le verbe au passé simple « *plongea* » apparaît quand la Petite bête tombe dans l'eau. Les déterminants n'apparaissent pratiquement pas, ce qui correspond au récit initial, qui personnifie les objets rencontrés : « *Mais serviette n'a pas répondu.* » Les pronoms qui reprennent les groupes nominaux restent indécis [i], [a].

On observe cependant une évolution remarquable de la prise de parole de Yunus entre sa première et sa troisième racontée, qui accompagne l'évolution de son positionnement dans l'atelier. L'enfant n'intervenait pas du tout et semblait souvent hors de l'écoute au début du dispositif, et, à la fin de celui-ci, il prend son autonomie dans cette langue seconde pour lui, construit des phrases, les associe dans un déroulement logique, et propose sa version personnelle du récit. Nous verrons, dans la partie deux, les apprentissages sociaux qui ont accompagné cette progression.

C.2- LA COURSE DE CHEVAL ET ESCARGOT, RACONTÉE PAR GASTON

L'Annexe 8 détaille deux racontées de *La course de Cheval et Escargot* réalisées par Gaston à un mois d'intervalle. La première a lieu en mai, la seconde en juin, en petit groupe, en présence des parents. Gaston n'est pas un très grand parleur, mais il a raconté ce conte trois fois en tout dans la séquence *des Ateliers d'enfants conteurs*, dont deux en petit groupe. La version de la conteuse est placée en première colonne, en référence. Les codes d'analyse des aides apportées sont les mêmes que ceux de Yunus.



On observe que les deux versions racontées par Gaston sont remarquablement cohérentes et relativement longues : 8'39 pour la première (V1), 5'13 pour la seconde (V2). Le temps plus court de la 2^e version tient à la fois à un déroulement présentant moins d'hésitation, et à un récit un peu moins étoffé.

À la première racontée, Gaston a besoin de quelques petits coups de pouce :

V1, à 0'34 :

G : « Premièrement, je ne suis pas un limaçon (voix cheval) un es-car-got. »

Ensuite, je me rappelle plus trop de qu'est-ce qu'il dit.

M. : Alors il lui dit : « Premièrement je ne suis pas un limaçon, et puis qu'est-ce qu'il lui dit d'autre ? »

K. « Deuxièmement, la route, elle est à tout le monde. »

M. : C'est ça. C'est bon, t'es débloqué ?

G : Oui

M. : Vas-y

G : « Et deuxièmement, la route est à tout le monde ! » / « Oh oh oh ! » (voix cheval)

(El : rires)

M : Alors après, ce que Sélia a dit pour t'aider, ça doit..

G : « Euh, si on fait la course, Euh je te préviens que je vais gagner. »

V1, à 3'40 :

G : « Il allait au... au .../

Élève : pas ! »

Et, à la fin du récit :

Élève : Et la chanson ?

M : Ah, est-ce qu'il y a une chanson pour finir ?

G : C'est... Attend, c'est...

Petit escargot porte sur son dos...

Par contre, la seconde racontée se déploie sans aucune aide extérieure, et quand une personne frappe à la porte de la classe et échange quelques mots avec la maîtresse, Gaston continue sa narration jusqu'à ce que son voisin lui fasse signe d'arrêter.

La structure du récit est cohérente mais présente un petit oubli. Dans la version de la conteuse (3'25), l'escargot explique à chaque membre de sa famille ce qu'il devra dire à l'arrivée du cheval : « *Quand cheval arrivera et qu'il demandera : "Escargot es-tu déjà là ?", tu lui répondras : "Oui, oui, je suis déjà là." »* »

Dans la première version de Gaston, cette consigne n'est pas donnée au grand frère (1'37), mais elle est placée dans le dialogue avec la grande sœur : « *Oui oui, je sais, si le cheval arrive, je fais "oui oui oui !" »* Cet élément est oublié dans la racontée du 23 juin, mais cela n'affecte cependant pas la compréhension du récit.

◆ **Syntaxe : connecteurs, phrases complexes**

La syntaxe du discours de Gaston a été analysée en Annexe 8 avec le code couleur ci-dessous :

- : Connecteurs, indicateurs de temps et d'espace
- : Mot ou temps de verbe imprécis ou inapproprié
- : Verbes et leur sujet (emploi correct)
- : formulations en cours d'acquisition
- : Passé simple en cours d'acquisition
- [...] : Mots ou expressions peu audible

Certaines des formulations mémorisées qui restent constantes : « *Ah, mais c'est pas grave ! La course est pas terminée, et je vais gagner ! »* qui s'améliore à la fin des deux versions en acquérant sa double négation. D'autres parties du récit sont remodulées d'une narration à l'autre, ou d'une étape à l'autre. Par exemple, en début de course : « *Et comme le cheval était sûr qu'il allait gagner...* » (3'40, V.1). / « *Et puisque le cheval était sûr de gagner...* » (2'24, V.2). Ou, à la dernière étape : « *Maintenant il n'[alla] ni au pas, ni au trot, ni au galop... au triple galop ! »* (6'55, V1). / « *Et cette fois-ci, il alla au triple galop ! »* (4'01, V2).

Les connecteurs utilisés sont nombreux et variés :

Connecteurs	et, ainsi, alors, mais, par contre, comment
Indicateurs de temps	d'abord, cette fois-ci, quand, un jour, à un moment, maintenant, demain, au soir, au matin, avant...
Indicateurs de lieu	devant, derrière, ici, jusqu'à, vers, là, là-bas, chez
Indicateurs de causalité	puisque, comme

La narration intègre des phrases complexes, qui sont peu fréquentes à l'oral à cet âge : « *Quand il était rentré chez lui et qu'il avait tout expliqué, [il] a dit...* » (1'25, V.1) « *Et comme le cheval était sûr qu'il allait gagner, il allait...* » (3'40, V.1) ; « *Et puisque le cheval était sûr de gagner, il va au pas.* » (2'24, V.2) ; « *Et quand il arriva à la, à l'arbre, il a [dit]...* » (3'55, V.1).

◆ **Pronoms personnels**

L'utilisation des pronoms personnels est fréquente et adaptée, mais elle présente quelques imprécisions. Dans la première version, (3'05, V.1) le héros est désigné par un pronom féminin « *Et elle se tourna vers...* » On peut faire l'hypothèse que ce pronom est contaminé par le « *elle* » évoquant la grande sœur dans la phrase précédente. Erreur similaire dans la 2^e version, (2'01, V.2) : « *et il glissa* », « *il* » désignant la grande sœur.

D'autre part, erreur normale à cet âge, « *il* » se rapporte à deux personnages différents dans deux phrases successives : « *il (le frère) glissa / il (le héros) se tourna vers sa grande sœur* » dans la 1^e version (1'55, V.1), et « *il (le frère) alla au grand arbre / il (le héros) se tourna vers sa grande sœur* », dans la seconde (1'53, V.2). Cependant cette imprécision n'empêche pas la compréhension du récit.

◆ **Conjugaison**

On observe une très bonne maîtrise de l'alternance de la narration et des dialogues en style direct. La première se faisant le plus souvent avec des temps appropriés du passé, ou avec le présent de narration. La seconde version présente un emploi beaucoup plus fréquent du passé simple, même si la construction de ce temps reste sur un modèle de transition, calqué sur le premier groupe : « *il disa* », « *il reparta* », « *il vena* »

On retrouve dans les dialogues le présent, le futur et le futur proche, le passé composé, l'impératif.

On voit que la deuxième version de Gaston n'est pas beaucoup plus étoffée que la première, et la maîtrise de la langue y est sensiblement équivalente. Cependant, l'élève a gagné en assurance et n'a plus besoin d'aide extérieure pour arriver au bout de son récit.

C.3- LA BABA YAGA, RACONTÉE PAR AMÉLIE

Les deux racontées de *La Baba Yaga* du 1^{er} juin et le 3 juillet par Amélie sont relevées et analysées en Annexe 9. La version de la conteuse est placée en première colonne, en référence. Comme dans les deux cas précédents, la deuxième version a été enregistrée en présence des parents.

Le premier élément frappant de ces racontées est leur durée : Amélie conte pendant 12'32 en juin, et pendant



14'37 début juillet, durée à peine inférieure à la version de la conteuse. Ces récits ne présentent pas de temps d'hésitation, mais quelques inversions entre les prénoms des personnages, dans les moments où l'action s'accélère : on relève onze erreurs de ce type dans la version 1, dont quatre sont corrigées spontanément. On en trouve encore sept dans la version 2, dont quatre sont également corrigées sans aide. La seule contribution extérieure est la rectification d'une de ces inversions par la maîtresse au cours de la première racontée (3'08, V.1), et l'apport du mot : « *mortier* » au cours de la seconde (1'42, V.2).

Amélie module la structure du conte de façon pertinente, en plaçant la description de la Baba Yaga au moment de son entrée en scène, et non en début de récit comme dans la version relevée chez la conteuse.

◆ **Connecteurs**

Amélie utilise certains des connecteurs courants présents chez Gaston : *et, mais, comme, quand, maintenant*. Les autres connecteurs introduits par la jeune conteuse correspondent à son récit : la jeune conteuse ne décrit pas les étapes d'une course, mais les interactions avec une sorcière.

Connecteurs : et, et puis, mais, alors, surtout, mais, bien sûr, toujours, toujours pas.

Indicateurs de temps : quand, maintenant, à peine, en ce moment, hier.

Indicateurs de lieu : vers, sous, dans, tout là-bas, loin.

Indicateurs de causalité : comme, parce que.

◆ **Phrases complexes**

Parmi les indicateurs d'une expression riche et maîtrisée, on peut relever un certain nombre de phrases complexes dans la narration d'Amélie, dont nous ne retiendrons que quelques exemples : « *Comme vous le savez, elle n'est pas polie* » (8'10, V.1) ; « *Il faut que tu fasses plus attention qu'hier, parce qu'elle a plus de provisions, pour te préparer !* » (3'57, V.2) ; « *À peine ils étaient partis, qu'on voit la Baba Yaga...* » (4'20, V.2) ;

◆ **Conjugaison**

L'emploi des temps de conjugaison est remarquablement maîtrisé, et les erreurs d'emploi ou d'accord sont très rares. Dans les séquences narratives du récit d'Amélie, l'imparfait marque les états durables : « *il y avait trois amis* », « *ils habitaient* », « *il n'y avait plus de bois* », et permet la description de la sorcière de la deuxième version. On trouve même quelques verbes au plus-que-parfait, utilisés à bon escient : « *à peine ils étaient partis* », « *elle avait pas frappé* », dont un à la forme passive : « *ils croyaient que Micha avait été mangé.* »

Aux moments où des actions sont énoncées, le passé composé, le passé simple ou le présent de narration sont utilisés de façon appropriée : « *elle a ouvert* », « *elle a dit* », « *ils ont entendu* » « *ils ont couru* », « *ils ont piqué* », « *ils ont griffé* » etc. Dans la deuxième version, le passé simple est plus présent : « *ils appelèrent* », « *elle entra* », « *elle fila* », mais également « *ils disa* », « *elle ouvra* », « *il faisa* », formes de transition classiques avant la maîtrise complète de ce temps, annoncée par quelques formes irrégulières adéquates : « *elle mit* » ; « *il courut* ».

Enfin, dans les dialogues, Amélie utilise correctement le présent : « *Tu ne bouges pas* », le futur proche : « *On va chercher du bois* », « *Je vais bien me régaler* », l'impératif : « *Lâche cette cuillère* » ; « *Viens-là* » ; « *Va te ranger dans le four* » ; « *Mets-toi [sur ce plat]* » ; ou le passé composé : « *Tu as compris ?* »

◆ **La création narrative à partir de la trame du récit**

Mais ce qui est le plus frappant est la créativité qu'Amélie laisse apparaître dans sa seconde version. Elle enrichit son récit d'images, décrivant la sorcière avec des « *cheveux en pétard* », un nombril « *c'était un crapaud* » et un nez « *en tire-bouchon* » (1'42).

Et pour évoquer le réglage du four qui va brûler la Baba Yaga en fin de récit : « *Hyper méga chaud ! Tout le chaud du monde entier !* » (12'03).

Elle étoffe également les dialogues : Michka doit rester tranquille à surveiller le repas, « *comme s'[il] était à la place en train de dormir* » (0'31), proposition reprise en réponse aux 2^e et 3^e avertissements (5'40 et 8'29). Le petit garçon doit se méfier encore plus le deuxième jour, parce que la Baba Yaga « *a plus de provisions pour [le] préparer* » (3'57). Quand celle-ci vient pour la troisième fois, Micha ne se contente pas de lui demander de lâcher la cuillère, il précise : « *C'est dégoûtant de la lécher !* » (9'50). Et l'ayant enfin emmené chez elle, la sorcière se réjouit à l'idée de cuisiner Micha : « *Hm ! je vais bien me régaler.* » (11'24).

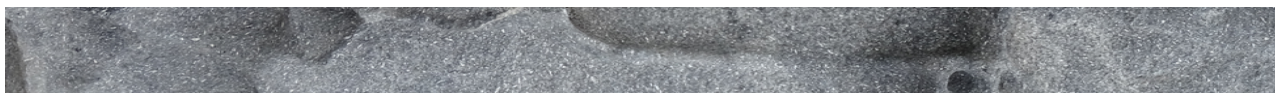
La jeune conteuse joue les expressions des personnages, prend la pause du bronzage à la plage au moment où elle évoque celui-ci, et quand le petit garçon fait semblant de ne pas comprendre les ordres de la sorcière exprimés avec colère : « *Ho, mais que t'es bête ! Replie tes jambes !* », elle prend l'air faussement perdu de Micha : « *Ch'ais pas !* » (11'24).

Amélie se décale parfois de la narration et ponctue son récit de commentaires. Par exemple, la fin de la description de la sorcière : « *Elle avait... comme ça (tout ça), / C'était pas beaucoup !* » Au troisième avertissement : « *Vraiment, tu ne bouges... / Ils peuvent pas finir* » (7'40), « *Ils n'ont pas entendu Michka crier ! / Tant pis* » (10'22).

Le récit s'achève avec brio, quand la Baba Yaga, bien cuite, sert de repas aux trois amis, « *Un très très bon repas. et tout ce qui était pas bon, à la poubelle !* » et que ses cheveux et son pilon vont servir à faire le ménage « *puisque'il n'y a plus de serpillière, parce que vous n'avez pas eu le temps de faire les courses* ». Tous ces détails réjouissants n'étaient pas évoqués dans la version de la conteuse. Amélie ne se perd cependant pas dans son récit, et sur discret rappel de la maîtresse : « *Oui, quand l'histoire se termine...* », elle revient au chant qui conclut le conte, tout en finissant par un clin d'œil : « *Serpillère par-ci, serpillière par-là, mon histoire se finit là.* »

Cette racontée est menée dans le plaisir de jouer avec les mots et les situations du conte, et de partager ses trouvailles, et les auditeurs, enfants et adultes confondus, se montrent ravis de les écouter. Amélie a découvert le plaisir de raconter, et acquis une vraie maîtrise de la parole, associée à une réelle créativité. Mais celle-ci s'observe également chez ses camarades : de la rencontre du dentifrice par Petite Bête chez Yunus, à l'invention de telle ou telle image chez d'autres, saluée en connaisseurs par les copains, heureux des découvertes partagées.

II- SOCIALISATION



Nous avons vu en abordant la question du répertoire que les messages implicites des contes et les images symboliques qu'ils véhiculent parlent fortement aux enfants, ce qui induit une grande capacité d'attention. Nous avons également précisé le processus d'enrôlement des enfants dans la racontée de l'adulte ou du copain-conteur, qui leur permet d'entrer dans une parole collective mettant en jeu l'être dans sa globalité.

Nous nous appuyerons dans cette dernière partie sur l'observation de l'évolution de l'attitude du groupe sur l'ensemble du dispositif à l'école B, et sur le suivi plus précis de la progression du comportement de deux élèves de cette école.

Dix entretiens individuels ont également été réalisés avec des enfants de GS de l'école B. qui le souhaitent, portant notamment sur « *ce qu'il se passait dans leur tête* » quand ils écoutaient une version connue d'un conte, racontée par un camarade. Les éléments de réponse qu'ils m'ont donnés sont à prendre avec précaution : ce sont des enfants très jeunes et soucieux de faire plaisir. Certains ne comprenant pas forcément les questions au premier énoncé, mes explicitations présentent le risque d'avoir orienté leurs réponses. Quelques éléments de ces échanges seront cependant évoqués en illustration de cette partie.

Il est important de noter dès maintenant que cette démarche de questionnement des élèves sur leurs images mentales n'est pas à intégrer dans le dispositif normal des *Ateliers d'enfants conteurs*. Elle comporte le risque de ramener cette activité à un apprentissage scolaire classique, et de bloquer certains enfants qui ont besoin d'avoir des espaces de respiration à l'intérieur de l'école. J'ai tenté de limiter cette éventualité en n'interrogeant les enfants qu'après une racontée réussie, et seulement s'ils le souhaitent.

A- ÉVOLUTION DU GROUPE : LE RAPPORT À LA PAROLE DE L'AUTRE

A.1- LA POSTURE D'ÉCOUTE

Le premier effet socialisant du conte, S. Platiel l'a évoqué, est le fait de ressentir ensemble les mêmes émotions, rire ensemble aux mêmes ruses, avoir peur en même temps tout en sachant que rien ne va vous arriver. Ce plaisir est renouvelé, voire amplifié à la réécoute du conte : on peut anticiper l'émotion qu'on va ressentir, et le faire, à nouveau dans le groupe⁶⁶.

Lors de la quatrième intervention de N. Thibur à l'école B, première observée, les enfants sont pour la plupart, nous l'avons détaillé, non seulement en posture d'écoute mais actifs dans la racontée de l'adulte, par les gestes, les rythmes, le chant et la parole. Cet enrôlement les inscrit dans une anticipation, un geste et une parole collectifs, qu'ils sont heureux de partager.

A.2- QUAND LE COPAIN RACONTE...

À partir de la séance suivante, quand les enfants ont vu les premiers de leurs camarades s'engager dans la parole contée, deux éléments nouveaux sont apparus dans l'atelier : ils pouvaient, en écoutant leur camarade, s'imaginer eux-mêmes racontant à sa place et se sentir concernés par ses moments de doute, autant que par sa réussite.



⁶⁶ À ce titre, on dit que pour entendre un conte, on peut donner un sou, mais que pour le réentendre, cela en vaut bien deux, parce que le plaisir est alors double.

Avec leur alternance de parties collectives stables et de parties prises en charge par le conteur, le déroulement des racontées des enfants s'est posée d'emblée comme étant l'affaire de tous. Le retour du groupe aux séquences répétitives des contes a permis à la fois de remobiliser la classe, et de laisser respirer un peu l'enfant conteur.

Le fait de pouvoir apporter son aide ponctuelle si l'enfant conteur le demandait a amplifié la solidarité du groupe avec la racontée de chacun. Il est à noter que très rapidement, cette aide s'est instaurée, quelle que soit la classe, de façon respectueuse de la parole de l'autre : l'enfant aidant n'apportant que quelques mots pertinents permettant au copain de redémarrer son récit.

Dans la forme de récit fortement structurée qu'est le conte, les enfants ont appris à prendre en compte l'expression de chacun, et certains enfants m'ont expliqué qu'en écoutant la version de leur camarade, ils déroulaient « *dans leur tête* » leur propre film du récit mais l'ajustaient en fonction de ses apports : « *quand il ne raconte pas dans mon imaginaire, je change les images dans ma tête* » (Paula). De même, en écoutant une version étoffée du *Rutabaga* : « *j'ai inventé de nouvelles images* » (Élie). Cet apport du camarade peut être accueilli avec une certaine distance critique. Clovis a expliqué en entretien, qu'en écoutant ses copains, il validait ou non leurs propositions : « *Dans ma tête, je fais "non", "oui"...* »

Autre effet fortement socialisant, les enfants prennent en considération la parole de leur camarade comme pouvant les aider, pour raconter la prochaine fois : « *J'essaie de copier pour me souvenir* » (Kalis). « *Il raconte mieux que moi, il change sa voix* » (Fabiano). « *Je crois que quand j'ai raconté, ça a rappelé l'histoire à Fabiano [...] Mais lui, il a chanté la chanson, moi j'ai oublié* » (Sélia).

Ainsi, se décalant d'un modèle où l'on essaie de prendre la parole (ou pas), pour apporter, si possible, une réponse valide à une question traitée en classe, la parole conteuse s'inscrit dans un véritable partage. Dans les classes investies dans ce dispositif, j'ai pu observer des enfants, même très jeunes, solidaires de récits parfois un peu laborieux, et applaudissant joyeusement aux réussites des camarades.

B- PARCOURS PARTICULIERS

Il me semble intéressant de compléter ces observations sur l'effet socialisant des *Ateliers d'enfants conteurs* par l'analyse de l'évolution de deux enfants à besoins particuliers tout au long de ce dispositif observé à l'école B.

B.1- YUNUS : INVESTIR UNE LANGUE SECONDE

La maîtrise de la langue française de Yunus est, nous l'avons vu, encore très rudimentaire : il ne maîtrise pas encore beaucoup d'outils grammaticaux, et son vocabulaire est limité pour un enfant de cinq ans. Or, l'absence de support dans les racontées des enfants conteurs n'est donc pas, a priori, l'environnement le plus favorable aux progrès d'un enfant allophone.

Cependant, dans les premières séances observées avec la conteuse, Yunus est investi dans l'écoute des contes. Cette mobilisation est marquée par son regard, très souvent fixé sur la narratrice, et par sa participation, par le geste et par quelques fins de propositions, aux parties répétées collectivement. Cette posture se maintient quand la maîtresse prend le relais de l'animation des ateliers, et elle est également présente pendant les racontées des élèves. Elle est cependant moins marquée, en début de dispositif, au moment des devinettes et dans les derniers contes de la séance. Pendant *La Baba Yaga*, récit complexe, il alterne des moments où il semble absent et d'autres où il participe aux refrains chantés.

Son attention et son investissement dans ce conte s'amplifient au cours du mois de mai : il prend part aux énumérations et aux énoncés répétitifs du récit, et, après plusieurs écoutes, il reste attentif sur toute la durée de la narration, mime les séquences où la sorcière brandit les cuillères ainsi que son envol dans le ciel quand elle enlève Michka.

À la neuvième séance, nous l'avons vu, a lieu son premier essai de racontée, et même s'il n'arrive pas à terminer ce récit, sa mobilisation se renforce encore. À la séance suivante, il est attentif et participatif dès l'énoncé de la devinette, et sur toute la durée des six contes racontés, deux par la maîtresse, quatre par ses camarades.

À la onzième séance, c'est lui qui donne la bonne réponse à la devinette : « *J'amasse, j'entasse et je ramasse, je sais que l'été passe, ma maison dans un arbre est un palace* » (*l'écureuil*), et c'est lui qui aide Esteban à raconter *La Moufle*, en lui citant, à chaque étape, le nom du nouvel arrivant. En fin d'atelier, il se propose pour raconter à nouveau *Petite bête*, et cette fois, arrive à achever son récit. Cette mobilisation se maintiendra jusqu'à la fin du dispositif, et sa deuxième racontée de *Petite bête* devant les parents.

Nous voyons que l'évolution de Yunus le conduit à prendre la parole non seulement pour raconter, mais aussi pour répondre aux formulations complexes des devinettes, et pour aider ses camarades dans leur récit. Son enrôlement dans la parole socialisée des contes prend, dans un premier temps, appui sur les gestes et les refrains, puis s'élargit aux énoncés plus complexes comme le récit de *La Baba Yaga*.

Si le contenu du récit produit par Yunus reste encore peu élaboré, son changement de posture par rapport à la parole qui a lieu en classe lui servira probablement de tremplin pour une accélération de ses acquisitions linguistiques dans la suite de sa scolarité.

B.2- ESTEBAN : S'INSCRIRE DANS LE GROUPE

Esteban est un enfant qui présente des troubles du comportement importants. Il est, pendant l'année 2016/2017, en inclusion scolaire à mi-temps dans la classe de Mme Brody : il bénéficie en classe de l'accompagnement d'une Assistante de Vie Scolaire (AVS). Selon son enseignante, en début d'année, les objectifs le concernant étaient qu'il arrive à se mobiliser, avec l'aide de l'adulte, plus de cinq minutes sur une tâche, et qu'il cesse d'agresser des camarades. Il ne venait jamais dans l'espace de regroupement de la classe aux moments collectifs, préférant se déplacer dans la classe, ou se cacher dans les placards. Persuadée du bénéfice que cet enfant pourrait tirer des *Ateliers d'enfants conteurs*, Mme Brody a obtenu qu'il puisse être présent en classe les après-midis, aux moments où ceux-ci se déroulaient.

Dès la première séance, l'enfant s'est assis dans le cercle avec les autres, à côté de son AVS. Il a écouté un conte en entier, puis il s'est levé, il a terminé ce moment de contes en compagnie de l'assistante, à l'écart du groupe, avec un jeu. La seconde séance s'est terminée de la même manière, après un temps d'écoute un peu plus long.

À la séance suivante, il a pu rester dans le cercle pendant tout l'atelier et, régulé par son AVS, écouter tous les contes de N. Thibur. L'enregistrement de la quatrième séance met en évidence son plaisir à être choisi par la conteuse pour donner la formule d'ouverture de l'atelier, et sa forte implication dans les deux premiers contes racontés, non seulement dans les refrains et les gestes, mais aussi dans les énumérations qu'il essaie d'accompagner en comptant sur ses doigts et les deux comptines présentées. Il lève le doigt dès la fin du premier conte pour demander le suivant : « *Tu peux lire La Moufle ?* » et la conteuse lui explique patiemment qu'on est là pour raconter, pas pour lire.

Son attention devient cependant plus intermittente pendant *La Baba Yaga*, où il alterne les moments d'agitation, d'interaction avec son AVS sur les genoux de laquelle il est venu s'asseoir, et de participation au moment des refrains chantés. Ce va-et-vient entre l'agitation et la remobilisation se renouvelle pendant le dernier conte, *La course de Cheval et Escargot*.

Le comportement à la cinquième séance est le même qu'à la précédente : attention soutenue au début, demande du conte *La Baba Yaga* dès la fin du conte du *Hérisson*, et fin de séance sur les

genoux de l'AVS, avec une attention plus fluctuante. Il découvre le plaisir de se montrer actif en levant le doigt pour répondre aux devinettes, mais quand on lui donne la parole, veut désigner un copain pour l'aider. Il prend en compte l'explication de la conteuse qui lui indique qu'on ne demande de l'aide que pour raconter, pas pour répondre aux devinettes, et lève ensuite le doigt pour essayer de répondre, mais avec une proposition ayant peu de rapport avec la question. Ce lever de doigt « *pour le plaisir* » sera à nouveau observé à la séance 8 : il lève le doigt pour répondre à une devinette, mais, interrogé, répond : « *Je ne sais plus* », relève le doigt pour aider une camarade, mais, sollicité, dit : « *Qu'est-ce que tu demandes ?* » et veut désigner à nouveau quelqu'un pour l'aider.

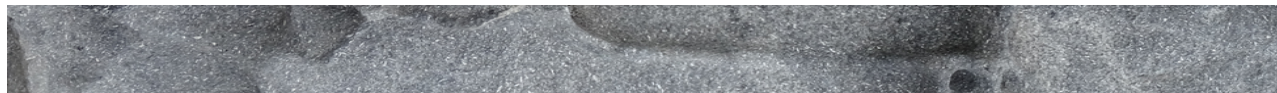
La capacité d'attention d'Esteban se développe au fil des séances, ainsi que son autonomie vis-à-vis de son AVS : à partir de la huitième séance, il s'installe à distance d'elle, et son comportement ne demande pratiquement plus de régulation, à part de se repositionner entre deux contes. Ses moments de baisse d'attention sont marqués par des bâillements ou des regards dans le vague, mais ne gênent pas ses voisins. Il reprend le fil des récits, avec bonheur, aux parties répétitives. C'est également à la huitième séance qu'il fait sa première tentative de racontée, avec *La Baba Yaga*. Il est intéressant de noter qu'il choisira pour son deuxième essai, un mois plus tard, un conte plus simple, *La Moufle*, qu'il arrivera à terminer.

L'intégration d'Esteban à la classe se manifeste également à l'extérieur des *Ateliers d'enfants conteurs*. Au moment où il se montre capable d'écouter une séance entière, l'enfant s'installe également avec les autres aux moments de regroupement dans la classe. Ses relations avec ses camarades se stabilisent et de pacifient et son rapport au travail de classe s'améliore.

Esteban a un an de retard par rapport à sa classe d'âge et il sera admis en ULIS à la rentrée 2017. Mais cette expérience d'intégration apaisée restera sans nul doute un appui pour sa construction sociale ultérieure.

Les effets fortement socialisants et mobilisateurs des *Ateliers d'enfants conteurs* ont également été observés dans d'autres classes avec d'autres enfants à besoins particuliers : à C, c'est le seul moment partagé avec d'autres classes où la maîtresse d'ULIS a vu ses élèves prendre la parole, et c'est un enfant de ce groupe qui a raconté en premier, dès la troisième séance d'atelier, réussissant à mener à terme un conte assez long entendu seulement deux fois. À l'école A, à sa deuxième tentative, François, élève de CP qui présentait selon sa maîtresse des troubles d'attention importants, a également réussi à raconter, avec l'étyage de Mme Thibur, un récit entier.

CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE



L'analyse précise des vidéos sur une période de trois mois dans la classe de Grande Section de l'école B. met en évidence des acquisitions remarquables des élèves dans les *Ateliers d'enfants conteurs*, tant du point de vue de la construction de la langue que de celui de la socialisation. Ces résultats tendent à confirmer les remarques d'enseignants et les hypothèses de Mme Platiel relevées dans la première partie de ce mémoire.

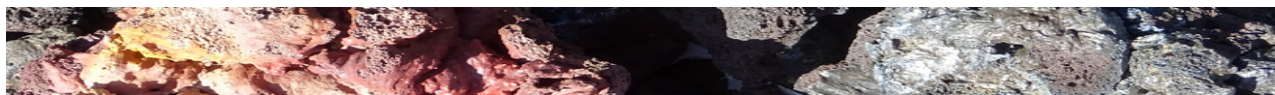
Les apports de l'oralité en termes de mémorisation semblent très intéressants : les enfants prennent l'habitude de construire des images mentales à partir des récits entendus, et les convoquent à la fois lors de la réécoute des contes et au moment de raconter eux-mêmes⁶⁷. On peut faire l'hypothèse que cette capacité à « traduire » une narration en représentation mentale pourra servir de support également par la suite à la compréhension et la production de textes écrits.

Il est intéressant de constater que la dimension, à certains moments collective, gestuelle et scandée, spécifique à l'oralité donne une vraie place à chacun, et permet la mobilisation et les progrès aussi bien d'enfants comme Yunus ou Gaston que comme Clovis ou Amélie. Les enfants petits parleurs, après avoir mimé les gestes et les rythmes, s'engagent peu à peu dans cet espace de parole, et non seulement s'essayent à raconter, mais renouvellent leur tentative en cas d'échec.

Enfin, du point de vue de la socialisation, l'impact émotionnel du contenu des contes permet à des enfants comme Esteban, Elie ou François de fixer leur attention et d'entrer dans une situation de communication collective.

⁶⁷ Lors des entretiens individuels en réponse à la question « Comment ça te vient, le conte, dans ta tête, pendant que tu racontes ? » certains enfants ont répondu qu'ils voyaient le film du récit : « comme un écran de cinéma, mais dans ma tête, pas au cinéma » (Paula). Clovis a expliqué qu'il voyait, en racontant, la conteuse en train de conter, et qu'il s'efforçait de l'imiter. C'est frappant de faire le parallèle entre ces témoignages d'enfants et les propos de conteurs évoqués dans le chapitre deux.

CONCLUSION GÉNÉRALE



Nous commencerons, au terme de ce travail, par reprendre point par point les questionnements de notre problématique.

La question : « *Quelles sont les spécificités des apports de l'oralité mise en jeu dans le cadre d'ateliers d'enfants conteurs en environnement scolaire ?* » a été abordée d'un point de vue théorique selon deux axes.

Nous avons étudié en premier lieu, dans les travaux de Mme Platiel, les assises ethnologiques des premiers *moments contés* en collège, puis nous avons décrit la genèse qui a abouti aux *Ateliers d'enfants conteurs*. Le relevé des résultats de ces dispositifs sur les apprentissages des élèves a semblé conforter les convictions de la chercheuse et justifier l'investissement des enseignants : le conte, qui sert chez les Sanan à « *apprendre aux enfants à maîtriser la parole* », semble permettre d'obtenir, en milieu scolaire, des progrès importants du point de vue de la socialisation et de la maîtrise du langage.

La revue de littérature de la seconde partie a complété cette première approche, en précisant le contexte de l'enseignement de l'oral à l'école. Nous y avons analysé le rapport entre transmission orale et écrite des savoirs scolaires, et établi l'assise historique de la prédominance de l'écrit. Nous avons défini le dialogue pédagogique qui s'établit très souvent dans les classes, dans le prolongement d'un habitus professionnel fortement ancré, et en réponse à des contraintes matérielles réelles de gestion de classe. Nous avons relevé les directives institutionnelles actuelles, et souligné les changements de posture enseignante vis-à-vis de l'oral proposés dans les textes d'accompagnement, qui remettent en cause cette pratique de dialogue pédagogique. Il a découlé de cette recherche que les *Ateliers d'enfants conteurs* s'inscrivaient parfaitement dans les nouvelles demandes des programmes et qu'ils semblaient apporter une réponse tout à fait applicable aux contraintes du fonctionnement des classes.

Nous nous sommes intéressée, dans la suite de cette deuxième partie théorique, à la définition du terme d'oralité dans les écrits d'ethnologues et de pédagogues se référant à cette notion. Nous avons ainsi déterminé que l'oralité instaurée dans les *Ateliers d'enfants conteurs* se rattache, par les modes de communication et de mémorisation orales qu'elle instaure, à une oralité primaire. La spécificité

des apports de cette oralité a été précisée d'un point de vue théorique afin d'élaborer le cadre d'analyse pour nos observations de terrain.

Nous avons établi que le *conte oralisé* fait intervenir la globalité de l'être, et que les composantes gestuelles et émotionnelles des racontées élargissent à la fois l'assise de la communication, et celle de la mémorisation. Nous avons défini le fonctionnement particulier de la « *mémoire appropriative* » qui permet de mémoriser et de raconter des contes entendus. Celle-ci s'appuie d'une part sur la structure simplifiée et répétitive du récit. Le respect de cette trame par le conteur fait l'objet d'une grande vigilance de l'auditoire en pays San. La transmission orale permet d'autre part une variabilité des motifs qui laisse à chaque conteur son espace de créativité.

Nous avons également souligné l'importance des représentations mentales des images des contes dans leur mémorisation à court et à long terme : les conteurs racontent en s'aidant d'une succession d'images qui étayent leur récit. Ils mémorisent les contes à long terme grâce aux motifs émotionnels forts qu'ils présentent, et en reconstituent le déroulement narratif à partir de ce noyau. Cette importance du contenu symbolique des contes est à prendre en considération quand on construit un répertoire pour les *Ateliers d'enfants conteurs*.

La question : « *Quelles sont les modalités qui permettent la mise en place de cette oralité en école primaire, dans le cadre d'ateliers d'enfants conteurs ?* » a été traitée en référence aux conclusions des parties théoriques. L'explicitation des recherches de S. Platiel et des expérimentations pédagogiques qui en ont découlé, ainsi que l'analyse des prescrits scolaires ont permis de replacer dans son contexte le cadre des *Ateliers d'enfants conteurs* proposé par N. Thibur, ce qui a permis de dégager trois points de réflexion importants :

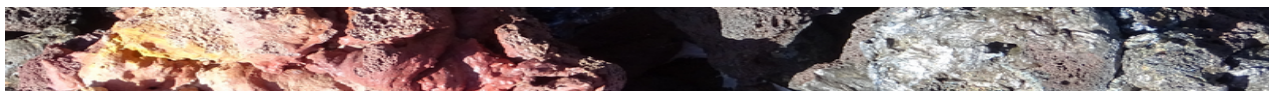
Le fonctionnement mis en place par la conteuse institutionnalisent un cadre sécurisé pour la prise de parole des enfants : les lieux, les moments et le déroulement des interventions sont encadrés par des rituels constants, la parole de l'enfant y est respectée, étayée.

Le choix du répertoire est modulé en fonction des capacités d'attention de chaque âge, alternant « *petites formes* » et contes. Chez les grands, une dizaine de contes est proposée. Ceux-ci sont variés, et présentent toujours des séquences répétitives dont l'importance a été étudiée par la suite. Ce corpus est repris plusieurs fois par N. Thibur, et sert de réservoir commun dans lequel les enfants puisent ce qu'ils vont raconter dans le cadre de l'atelier.

Pour répondre à la question : « *Quels sont les gestes professionnels qui aident les élèves à accéder à cette parole conteuse ?* », la pratique de la conteuse a été analysée en référence aux spécificités théoriques de l'oralité.

Nous avons étudié les ressorts de l'enrôlement des élèves dans les racontées de la conteuse, notamment par la gestuelle et les silences laissés dans le déroulement de certaines phrases, au moment des séquences répétées. Nous avons ensuite précisé les gestes professionnels par lesquels N. Thibur induit et accompagne les racontées des enfants. Nous avons enfin déterminé comment elle régule le « *désir de parole* » des élèves et de quelle manière elle établit un relais quand elle estime qu'un enfant n'est pas suffisamment prêt pour achever son récit.

Tout ce savoir-faire favorise l'expression des élèves et l'émergence de leur parole. Sans être explicité par la professionnelle, ni posé comme un modèle, il a constitué une référence à partir de laquelle les enseignantes ont pu prendre le relais des ateliers, et s'engager elles-mêmes dans l'art du récit oral. Le partenariat avec les professeurs fait en effet l'objet d'une grande vigilance de la part de la conteuse qui veille à faciliter la prise en main de l'animation des ateliers par les maîtres et maîtresses.

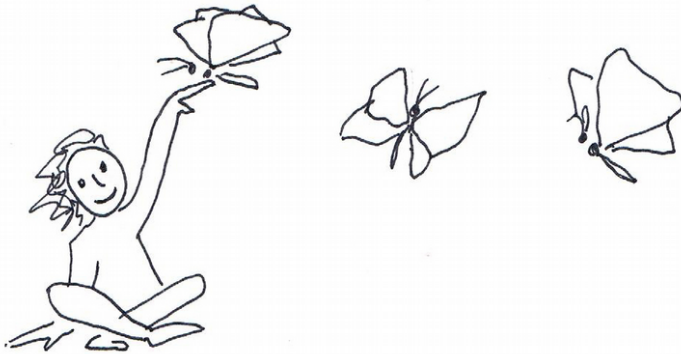


La question : « *Quels sont les apprentissages spécifiques observés chez les élèves en lien avec cette oralité ?* » nous permet de proposer une synthèse entre les observations de terrain et les théories de Mme Platiel.

Nous avons pu observer, chez tous les élèves, un engagement dans la prise de parole individuelle et collective. Dans la classe de Grande Section qui a été suivie sur l'ensemble du dispositif, la plupart a réussi à raconter un conte entier. La capacité d'assumer des récits parfois très longs, et l'amélioration de la capacité narrative ont été mises en évidence, chez ces enfants de cinq-six ans, et sur une période relativement courte de trois mois.

Il est difficile de trouver des points de comparaison pour ces acquisitions. A ce titre, les productions d'enfants de moyenne section dans le cadre du dispositif « *Le sac à histoires* » (Gennai et Cellier, 2016) paraissent tout à fait remarquables, notamment du point de vue des apprentissages en vocabulaire, et il semblerait que le dispositif « *Narramus* » actuellement testé en maternelle en REP+ à Clermont-Ferrand, sous la direction de Sylvie Cèbe, permette également des progrès en langue orale notables. Mais ces deux types d'approche se centrent sur l'étude intensive et collective d'un album pendant tout un mois, et les enfants sont appelés à restituer une histoire mémorisée

pratiquement mot à mot, avec l'appui du livre, à l'enseignant, et dans les travaux de Gennaï et Cellier, dans leur famille. Par contraste, nous pouvons établir les spécificités des *Ateliers d'enfants conteurs*.



En premier lieu, le mode particulier de racontée d'un conte oral met réellement en jeu la liberté de l'enfant : il choisit le conte qu'il va conter, parce qu'il lui plaît, ou qu'il lui semble à sa portée : Yunus indique ainsi spontanément en entretien : « *Alors, aujourd'hui, tu as raconté*

Petite bête ? » / « *Oui, j'ai pas raconté La Baba Yaga, parce que c'est très dur.* » Nous avons ainsi pu observer que chaque enfant choisissait quel conte il raconterait en premier, revenait éventuellement dessus, ou s'essayait à un récit plus complexe, avec une totale liberté.

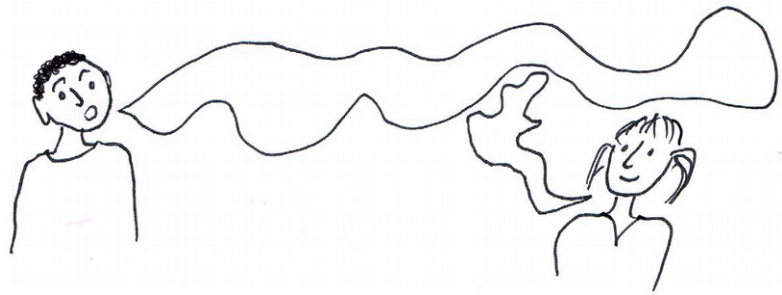
Même s'il s'agit, comme dans les projets *Narramus* ou *Sac à histoires*, d'amener les élèves à produire des récits, les *Ateliers d'enfants conteurs* mettent les enfants dans un tout autre processus de construction narrative. Nous avons relevé, même dans des contes à première vue peu élaborés, l'expression d'une part créative, qui fait imiter la voix de tel ou tel personnage, et/ou ajouter des motifs au conte. Ce processus permet l'émergence d'une véritable « *textualité orale* », telle qu'évoquée par Bres (2001).

L'intégration de la parole de l'enfant à un collectif constitue en troisième lieu une caractéristique majeure des *Ateliers d'enfants conteurs* : l'enfant s'inscrit dans les contes pour le simple plaisir de s'inscrire dans une répétition partagée et de prendre sa place dans le groupe. Ces moments collectifs, accessibles d'abord par le geste, permettent, nous l'avons vu, à des enfants peu à l'aise avec la parole, ou de langue française seconde, de trouver leurs marques dans les racontées écoutées, et d'amplifier, à partir de cette première assise, leur compréhension et leur participation.

Dans les ateliers, l'enfant ne raconte pas pour montrer ses acquis à l'adulte. En prenant la parole, il s'adresse au groupe, et offre sa version d'un des contes. En recevant l'écoute des copains, il se construit comme membre singulier dans la classe⁶⁸.

⁶⁸ Clovis évoque également, dans son désir de raconter, la personne de la conteuse : « *Je me rappelle de Nathalie, dans mon esprit, elle m'entend, et c'est pour ça que j'ai envie de raconter.* »

Autre point essentiel et spécifique de l'oralité des contes, les enfants apprennent à offrir au camarade leur attention, à le laisser trouver ses mots, à lui apporter leur aide. Ils s'habituent de plus à



prendre en compte sa parole : même à la dixième écoute, les enfants rient sincèrement aux trouvailles de chacun. Ils acquièrent enfin une posture où le savoir-faire de l'autre peut servir d'assise à leur propre apprentissage, et où l'on peut puiser dans la version du copain ou de la copine des éléments pour progresser soi-même. Cela crée une solidarité de tous dans l'acquisition des savoirs, difficile à mettre en œuvre dans le fonctionnement habituel des classes.

Enfin, la dimension collective de la prise de parole en *Ateliers d'enfants conteurs* constitue une particularité fondamentale et fortement socialisante de ce dispositif, dont nous avons pu observer les effets, à la fois chez un enfant allophone et chez des enfants à besoins particuliers. Le *conte raconté* permet à l'ensemble de la classe de s'investir dans le même espace de parole, et à chaque élève d'y puiser les apprentissages qui lui correspondent.

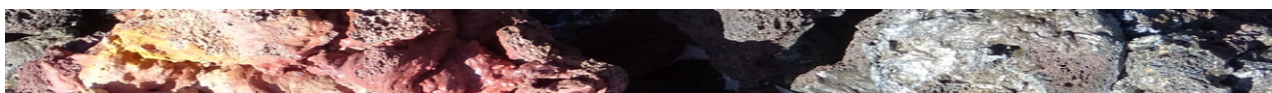
Toutes ces observations confirment et étayent l'intérêt de la mise en place d'*Ateliers d'enfants conteurs* dans les classes, et notamment en école primaire. Il semblerait donc utile d'approfondir les recherches dont ce mémoire pose les premiers résultats.

Par ailleurs, si l'on considère la richesse des apports de ce dispositif et sa cohérence avec les directives actuelles concernant la pratique de la langue orale en classe, il semblerait justifié de proposer aux enseignants qui le souhaitent un accompagnement institutionnel le permettant de le mettre en place dans leur classe, afin de ne pas limiter sa pratique à l'investissement de quelques professeurs d'écoles particulièrement passionnés et investis. Selon les premières observations des maîtresses participant à l'atelier : *Conte outil d'éducation et d'humanité*, cet accompagnement pourrait notamment prendre la forme d'une initiation à la pratique du conte oralisé. Il serait intéressant de réfléchir à la possibilité d'intégrer cet apprentissage dans les dispositifs de formation initiale et continue.

Il semble également essentiel de permettre aux professeurs d'école de construire leur réflexion sur les principes de fonctionnement du dispositif à partir des travaux de Mme Platiel. Cela pourrait se faire dans le cadre de rencontres régulières, inspirées de l'atelier : *Conte, outil d'éducation et d'humanité*, et intégrées dans le temps de formation continue des professeurs d'école. Enfin, il

serait nécessaire de leur faciliter la construction de partenariats avec des conteurs, notamment dans le cadre de Projets d'Action Culturelle.

La mise en jeu de l'oralité du conte fait intervenir plus que le langage, elle construit la parole partagée et la solidarité dans l'apprentissage. Elle instaure à l'école un espace pour la construction d'une mémoire collective et la dimension symbolique du langage. La spécificité des acquisitions observées chez les élèves étayent la vision humaniste des ethnologues et des pédagogues de l'oralité. En effet, c'est bien à un processus de construction de l'être-individu et de l'être-social tel que le décrit Suzie Platiel que j'ai pu assister. En invitant toutes des dimensions de l'être dans le partage de la parole, le conte raconté se révèle plus large qu'un outil d'apprentissages et de socialisation, il s'instaure bien comme un « *outil d'éducation et d'humanité* ».



C'est en référence à cette vision humaniste de l'école que je me permets d'inviter, dans les derniers mots de cet ouvrage, le poète J.P. Siméon :

Imaginons l'homme qui fonde le langage [...] Pourquoi cela fonde l'humain ?

Parce qu'est inventé plus que le mot : la symbolisation.

Ce que je dis n'est pas l'objet, mais le représente.

C'est de cela que se déduit ce qui nous fait tous, la mémoire.

En inventant la symbolisation, l'homme invente la mémoire, l'humain, l'histoire, le passé et l'avenir.

Et en inventant l'avenir, il invente le projet, une pensée qui se déplace vers l'avant.

Mais avec ce langage, il invente aussi la possibilité de la préservation de l'espèce, parce que cela lui permet l'échange individuel et collectif, de s'entendre, de parler ensemble, et donc une entente commune sur le réel (Siméon, 2017).

BIBLIOGRAPHIE

Sites⁶⁹ :

Programmes 2015 et Socle commun des connaissances. Récupérés le 08/07/17 du site légifrance :
<https://www.legifrance.gouv.fr>

Documents d'accompagnement 2016 : Récupérés le 10/07/17 du site éducol :
<http://cache.media.eduscol.education.fr>

Livres et articles :

Belmont, N. (1999). *Poétique du conte : Essai sur le conte de tradition orale*. Plessis Trévisé, France : Gallimard, 250p.

Bres, J., (2001). De la textualité narrative en récit oral : l'enchaînement des propositions. *Revue québécoise de linguistique*, 29 (1), 23-49. Récupéré le 20/09/17 du site érudit :
<https://www.erudit.org/fr/revues/rql/2001-v29-n1-rql3574/039428ar.pdf>

Bucheton, D. (2014). *Les postures enseignantes*. Relevé le 18/06/2017 du site éducol :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

Chanfrault-Duchet, M.F. (2011). Restaurer l'oralité en classe de Français. *Colloque : didactiques de l'oral*. Récupéré le 21/07/17 du site éducol :
<http://eduscol.education.fr/cid46397/restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html>

Charmeux, E. (1996). *Ap-prendre la parole*. Toulouse, France : Sedrap éducation, 286p.

Delarue, P. et Ténèze, M.L. (2002). *Le conte populaire français*. Catalogue raisonné des versions de France (2^e ed.). Paris, France : Maisonneuve et Larose, 388p.

Ena, A. et Platiel, S. (2013). *Au pays du conte*. CNRS Images. 32mn. Récupéré le 10/07/17, du site du CNRS : <http://videotheque.cnrs.fr/doc=4095>

Gennaï, A. et Cellier M. (2016). Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1, *Repères*, 54, 79-100. Récupéré le 06/07/17 du site Repères :
<http://reperes.revues.org/1092> ; DOI : [10.4000/reperes.1092](https://doi.org/10.4000/reperes.1092)

Genouvrier, E. (1990). *L'enfance de la parole*. Paris, France : Nathan, 188p.

Jean, G. (1983). *Le pouvoir des contes*. Tournai, Belgique : Casterman, 239p.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 3, 209-233.

⁶⁹ Les références des données récoltées sur internet et ne présentant pas de nom d'auteur ont été placées en notes de bas de page.

- Langlois, R. (2009). *Oralité et éducation : la parole et le vivant au cœur de l'idéal éducatif*. 480p. Récupéré le 04/07/2017 du site de l'université de Rouen : http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_theses/textes/Langlois.pdf
- Launey, N. et Platiel, S. (2010). Vitalité du conte : à l'école du conte oral en Guyane. Ou comment s'appuyer sur la tradition orale pour développer la sociabilité et les structures mentales des enfants. *Synergies* 7 137-144. Récupéré le 12/08/17 de : <https://gerflint.fr/Base/France7/nicole.pdf>
- Lentin, L. (1979). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ? (8e éd.)* Paris : Edition Sociale Française, 226p.
- Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : Presses Universitaires de France, 170p.
- Loup, H. (2000). *Le jeu de la répétition dans les contes*. Cahors, France : Edisud, 190p.
- Platiel, S. (1981). L'enfant, sujet et objet du conte, *Journal de la Société des africanistes* 51/1, 149-182. Récupéré le 7/08/17 du site Persée : [persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1981_num_51_1_2023](https://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1981_num_51_1_2023)
- Platiel, S. (1984). A l'école du conte africain *Le Français aujourd'hui* 68 49-56. Malakoff, France : Armand colin. Récupéré le 1/4/17 de : <http://laparole.net/spip.php?article61>
- Platiel, S. (1987). Le conte, lieu et source de discours, l'exemple de la société San. *Cahiers de la littérature orale* 21 163-173. Paris, France : Publications Langues O. En version payante : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=11981649>
- Platiel, S. (1993) L'enfant face au conte. *Cahiers de Littérature Orale* 33 163-176. Paris, France : Publications Langues O. Récupéré le 19/07/17 du site du CNRS <http://llacan.vjf.cnrs.fr/publications/CONTE.pdf>
- Platiel, S. (2012). *Le conte à l'école, pourquoi ?* Récupéré le 23/06/17 du site la parole.net : <http://laparole.net/spip.php?rubrique1>
- Platiel, S. (2012). La parole partagée, la parole échangée : base et tissu du lien social et de l'affirmation de son identité. *Actes du Colloque de Littérature Orale africaine* (Niamey, décembre), 11p. Récupéré le 23/06/17 de : <http://studiaafricana.info/index.php/studia/article/view/46/39>
- Schneuwly, B. (1997). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, 39/40, 3-11. Récupéré le 6 juin 2017 du site archive ouverte : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34114/ATTACHMENT01>
- Terrail, J. P. (2009). *De l'oralité : essai sur l'égalité des intelligences*. Clamecy, France : La Dispute, 280p.

Annexes

Table des matières

1. ANNEXE 1 : MODALITÉS DE MISE EN JEU DU RÉPERTOIRE AU COURS DES PREMIÈRES SÉANCES.....	3
2. ANNEXE 2 : RÉPERTOIRE SELON LE NIVEAU DE CLASSE.....	5
3. ANNEXE 3 : COMPTINES ET JEUX DE DOIGTS.....	6
4. ANNEXE 4 : ENRÔLEMENT DES ÉLÈVES DANS LA RACONTÉE DE L'ADULTE.....	8
5. ANNEXE 5 : ACCOMPAGNEMENT D'UNE RACONTÉE D'ENFANT.....	11
6. ANNEXE 6 : RÉGULATION D'UNE PREMIÈRE PRISE DE PAROLE CONTEUSE.....	15
7. ANNEXE 7 : PETITE BÊTE : TROIS RACONTÉES DE YUNUS.....	17
8. ANNEXE 8 : LA COURSE DE CHEVAL ET ESCARGOT : DEUX RACONTÉES DE GASTON.....	23
9. ANNEXE 9 : LA BABA YAGA : DEUX VERSIONS RACONTÉES PAR AMÉLIE.....	32
10. ANNEXE 10 : ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT.....	46
11. ANNEXE 11 : AUTORISATION DE L'UTILISATION D'ENREGISTREMENTS DE L'IMAGE DE VOTRE ENFANT.....	47

ANNEXE 1 :

MODALITÉS DE MISE EN JEU DU RÉPERTOIRE AU COURS DES PREMIÈRES SÉANCES

Légendes :

En gras : Comptines ou contes racontés pour la première fois par la conteuse.	N. T. : Nathalie Thibur, la conteuse
<i>En italique</i> : Comptines ou contes déjà entendus, racontés à nouveau par la conteuse.	<input type="checkbox"/> Séances observées
<u>Souligné</u> : Comptines ou contes racontés par un enfant.	Compt : Comptine

	École A : TPS/PS/MS	École B GS	École A GS/CP/CE1	École C CE2 + ULIS
1	3 octobre 2016 N. T. : Compt : Trop haut N. T. : Bébé a faim N. T. : Compt : M. Pouce N. T. : Petite bête	6 mars N. T. : La moufle , N. T. : La course de Cheval et Escar-got N. T. : Petite bête	3 octobre Rituel deux devinettes N. T. : Dragon paresseux N. T. : L'arc-en-ciel	3 mai N. T. : Le petit coq noir , N. T. : Le hérisson
2	10 octobre 2016 Rituel ouverture Ronde des prénoms N. T. : Compt : (?) Rituel bâton de pluie N. T. : <i>Bébé a faim</i> N. T. : Compt : Les mains se croisent N. T. : <i>Petite bête</i>	13 mars N. T. : <i>La moufle</i> N. T. : <i>Petite bête</i> demandée N. T. : Baba Yaga	10 octobre Id rituel 2 devinettes N. T. : La course de Cheval et Escargot N. T. : <i>Dragon paresseux (choix)</i>	17 mai N. T. : <i>Le petit coq noir</i> N. T. : <i>Le hérisson</i> N. T. : L'arc-en-ciel

	N. T. : Compt : Petit pouce a dit N. T. : Compt : Celui-ci l'a vu...			
3	17 octobre N. T. : Compt : <i>Petit pouce a dit</i> , N. T. : Compt : <i>trop haut trop bas</i> N. T. : Compt : <i>Dans le panier</i> → 3 N. T. : <i>Bébé a faim</i> N. T. : <i>Petite bête</i>	20 mars Demande : tout réentendre N. T. : <i>La moufle</i> , N. T. : <i>La course de Cheval et Escargot</i> N. T. : <i>Petite bête</i> N.T. : le Rutabaga N. T. : <i>Baba Yaga</i>	17 octobre Reprise des trois contes 3 nouvelles devinettes	24 mai Elie : Le petit coq Noir N. T. : <i>L'arc-en-ciel</i> N. T. : Manoir hanté
4	7 novembre N. T. : Compt : <i>Dans le panier</i> → 4 + <i>reprise des précédents</i>	27 mars N. T. : <i>Rutabaga</i> N. T. : Compt M. escargot N. T. : <i>La moufle</i> N. T. : <i>La course de Cheval et Escargot</i>	7 novembre Devinettes Choix réentendre : <i>reprise des trois contes</i> . La prochaine fois vous pouvez raconter Arthur : je suis prêt N. T. : Toupa	31 mai Sophie : Manoir hanté N. T. + Marius : <i>Le hérisson</i> Naël : Le petit coq noir
5	14 novembre Compt : <i>Dans le panier</i> → 5 Compt : <i>Celui-ci l'a vu</i> + <i>reprise des précédents</i>	3 avril N. T. : Le hérisson Clovis : La course de Cheval et Escargot N. T. : <i>Baba Yaga</i> Amélie : Petite bête	14 novembre Arthur n'a pas raconté Elsa : La course de Cheval et Escargot Nessa : L'arc-en-ciel Devinettes	

ANNEXE 2 :

RÉPERTOIRE SELON LE NIVEAU DE CLASSE

	École A : TPS/PS/MS	École B	École A : GS/CP/CE1	École C : CE2 ULIS
Comptines	Trop haut M. pouce Mes mains se croisent Petit pouce a dit M. l'escargot Voici mon jardin Toc, toc,toc, qui est là ?			
Conte/comptine	Dans le panier Petite bête	Petite bête		
Contes de randonnée	Bébé a faim Le rutabaga La moufle Le lapin et le monstre	La moufle Bébé a faim Le rutabaga Le lapin et le monstre	Le lapin et le monstre	
Contes linéaires à répétition		La course de Cheval et Escargot	L'arc-en-ciel et les oiseaux Le sapin et l'oiseau Le dragon paresseux La course de Cheval et Escargot Le crabe Toupa	Le petit coq Noir L'arc-en-ciel et les oiseaux
Contes merveilleux		La Baba Yaga et les trois amis Le hérisson	La lavandière La Baba Yaga et les trois amis	Le hérisson Manoir hanté

ANNEXE 3 :

COMPTINES ET JEUX DE DOIGTS

JEUX DE DOIGTS

Mes mains

Mes mains regardent le ciel
(mains au-dessus de la tête, paumes tournées vers le haut).

Mes mains regardent la terre
(mains devant soi bras en cercle, paumes des mains vers le sol).

elles se croisent,
(le cercle des bras se resserre, chaque main remontant le long de l'autre bras)

elles se décroisent,
(le cercle des bras s'élargit à nouveau, les coudes s'écartent, mains à nouveau vers le sol)

elles se regardent,
(mains jointes à hauteur de figure)

elles se tournent,
(devant soi, dos à dos, coudes pliés)

elles se font des câlins :
(les paumes sont frottées l'une contre l'autre)
frotti, frotta, frotti, frotta ...

M. Pouce

M. Pouce dit bonjour à papa
(pouce / index : 3 bisous)

M. Pouce dit bonjour à maman
(pouce / majeur : id)

M. Pouce dit bonjour à grand frère
(pouce / annulaire : id)

M. Pouce dit bonjour à bébé
(pouce / auriculaire : id)

Et hop ! Il est caché
(*main fermée le pouce à l'intérieur*)

- Toc, toc, toc, M. Pouce, es-tu là ?

- Non, non, non, je ne sors pas

- Toc, toc, toc, M. Pouce, es-tu là ?

- Non, non, non, je dors

- Toc, toc, toc, M. Pouce, es-tu là ?

- Piou ! Le voilà !

(*pouce levé*)

Voici mon jardin

j'y ai semé des petites graines
Un, deux, trois, quatre, cinq graines
Je les ai recouvertes de terre noire
(geste pluie)
La pluie est tombée
Le soleil a brillé dans le ciel
et voici une, deux, trois, quatre, cinq petites pousses,
qui sortent de terre !

Celui-ci

(poing fermé, dos de la main vers le bas)
Celui-ci l'a vu
(l'autre main déplie le pouce)
Celui-ci l'a attrapé
(id index)
Celui-ci l'a fait cuire
(id. majeur)
Et celui-ci l'a mangé
(id. annulaire)
Et le pauvre petit riquiqui,
qui n'a rien eu du tout !
Quand sa maman fera du gâteau, il aura tout
En attendant, lèche le plat petit riquiqui,
lèche le plat
(l'autre main aide l'auriculaire à « lécher » la paume de la main)

Au milieu du pré :
(pour compter sur ses doigts)

Au milieu du pré il y a panier.
Un lapin est arrivé.
(sauts de lapin mimés avec les bras)
Et Hop !
Il a sauté dans le panier.
Et une voix a dit :
« Hum Hum ! Dans mon panier, il y a un lapin.
(comptage : « un » sur le pouce)
Hum ! On va bien s’amuser ! »

Au milieu du pré il y a panier.
Deux grenouilles sont arrivées.
Et Hop ! Hop !
Elles ont sauté dans le panier.
Et la voix a dit :
« Hum Hum ! Dans mon panier,
Il y a un lapin, deux grenouilles
Hum ! On va bien s’amuser ! »

Au milieu du pré il y a panier
Trois poussins sont arrivés
Et Hop ! Hop ! Hop !
Ils ont sauté dans le panier. (...)

Au milieu du pré il y a panier
Quatre canetons sont arrivés
Et Hop ! Hop ! Hop ! Hop !
Ils ont sauté dans le panier (...)

Au milieu du pré il y a panier
Cinq chatons sont arrivés
Et Hop ! Hop ! Hop ! Hop ! Hop !
Ils ont sauté dans le panier
Et la voix a dit :
« Hum dans mon panier,
Il y a un lapin, ... cinq chatons
Hum ! Je vais tous les manger ! »

Ils ont tous sauté du panier et ils ont couru loin,
loin, loin... Sauvés !

Tante cerise
(pour parcourir l’ordre du monde)

« Tante cerise, tu veux bien m’accompagner au marché »
« Oh oui, je veux bien, mais qui gardera la maison ? »

Cot cot cot ! C’est la petite poule blanche

Où est la petite poule blanche ? / Sous le banc

Où est le banc ? / Le feu l’a brûlé

Où est le feu ? / L’eau l’a éteint

Où est l’eau ? La vache l’a bue

Où est la vache ? / Au milieu du pré

Où est le pré ?

Les oiseaux, cui, cui, cui

L’ont tout picoré

Où sont-ils ? / Envolés dans la forêt

Où est la forêt ? / La chèvre l’a mangée

Où est la chèvre ? / Le loup l’a dévorée

Où est le loup ? / Partout !

Les enfants si vous rencontrez un loup,
n’ayez pas peur du tout !

Regardez-le droit dans les yeux,

Attrapez-lui la queue

Et faites-le tourner, tourner

De plus en plus vite (ter)

Au-dessus de votre tête

Et lâchez-le, Et Voum !

Il filera droit comme une fusée, sur la lune

Quand vient le soir,

Regardez la lune toute ronde

Vous y verrez des tâches

Ce sont les loups

Que votre mère, votre père,

Votre grand-mère votre grand-père,

Votre arrière...

Ce sont tous les loups

Que tous, ils ont lancé dans la lune quand ils étaient petits !

ANNEXE 4 :

ENRÔLEMENT DES ÉLÈVES DANS LA RACONTÉE DE L'ADULTE

*Le rutabaga, raconté par Nathalie Thibur,
le 29 mars 2017, à l'école B.*

Légendes :

<p>Codage du partage de la parole :</p> <p> : Mots dits par quelques enfants avec la conteuse.</p> <p> : Mots dits par de nombreux enfants avec la conteuse.</p> <p> : Mots dits par quelques enfants, sans la conteuse.</p> <p> : Mots dits par de nombreux enfants, sans la conteuse.</p>	<p>Autres légendes :</p> <p>Les sauts de lignes correspondent aux « groupes de respiration » dans l'élocution (ce qui est dit sur un respir).</p> <p>En gras : mot ou expression soulignés par une plus forte intensité de voix.</p> <p><i>En italique :</i> locution de confirmation, émise par la conteuse un peu après l'intervention des élèves.</p> <p>/ : coupure entre deux mots, pour scander certaines phrases.</p> <p>.../ : silence laissé avant la suite d'une phrase.</p> <p>(...) : gestes</p>
--	--

2'45	<p>Dans l'eau de ma mémoire</p> <p>Je pêche les histoires</p>	
2'55	<p>Grand-Père et Grand-Mère, habitaient dans une petite maison. Autour de leur maison, il y avait un Grand jardin</p>	
3'04	<p>Un jour, Grand-Mère dit à Grand-Père : « Grand-Père, va me chercher un rutabaga dans le jardin pour faire la soupe. »</p>	
3'12	<p>Alors Grand-Père a mis sa casquette (<i>geste</i>) Grand-Père a mis son manteau (<i>geste</i>) Grand-Père a enfilé ses bottes (<i>geste</i>) Et il est sorti dans le jardin Il est allé vers le rutabaga Il y avait de jolies feuilles qui sortaient.</p>	
3'31	<p>Alors Grand-Père a attrapé les feuilles du Rutabaga (<i>geste d'attraper</i>) et, il tire. (<i>geste de tirer</i>)</p>	
3'40	<p>Ho hisse, Ho hisse !</p> <p>Mais le grand, (<i>mains écartées selon un axe vertical</i>)</p>	<p>le gros, (<i>mains écartées sur un axe horizontal</i>) l'énorme (<i>geste circulaire des deux bras sur un axe vertical</i>) rutabaga ne / bou-ge / pas. (<i>geste négatif du doigt et de la tête</i>)</p>
3'50	<p>Alors Grand-Père appelle Grand-Mère « Grand-Mère, viens m'aider ! »</p>	

4'	Grand-Mère sort, Grand-Mère tire (geste) .../ Grand-Père Grand-Père tire (geste) .../ les feuilles	
	Ho hisse, Ho hisse ! Mais le (geste) grand,	le (geste) gros, l'énorme (geste) rutabaga, ne (geste) / bou-ge / pas.
4'21	Alors Grand-Mère appelle son petit fils : « Viens nous aider ! »	
4'26	Le garçon (geste) tire Grand-Mère, Grand-Mère (geste) tire Grand-Père, Le Grand-Père (geste) tire les feuilles...	
	Ho hisse ! Ho hisse !	Mais le grand, (geste) le gros, (geste) l'énorme rutabaga (geste) ne / bou / ge / pas !
4'46	Alors le garçon appelle sa cousine : « Viens nous aider ! »	
5'02	La fille tire le garçon. Le garçon (geste) tire .../ (regard circulaire) Grand-Mère <i>Grand-Mère</i> Grand-Mère (geste) tire .../ Grand-Père/ / Grand-Père Grand-Père (geste) tire les feuilles...	
5'16	Ho hisse ! Ho hisse ! Mais le (geste) grand,	Le (geste) gros, (quelques enfants disent « gros ») l' (geste) énorme ru-ta-ba-ga, (regard circulaire, geste neg) ne / bou-ge / pas !
4'37	Alors la fille appelle le chien : « Viens nous aider ! »	
	Le chien tire la jupe de la fille, La fille tire .../ le garçon, Le garçon tire .../ Grand-Mère, Grand-Mère tire Grand-Père, Le Grand-Père tire les feuilles...	
	Ho hisse, Ho hisse ! Mais le grand,	Le gros l'énorme rutabaga ne / bou-ge / pas !
6'05	Alors le chien appelle.../ le chat : « Chat, chat, viens nous aider ! »	
6'15	Alors le chat tire la queue du .../ chien,	

	<p>Le chien tire la jupe.../ de la fille, La fille tire le garçon, Le garçon tire Grand-Mère, La Grand-Mère tire Grand-Père, Le Grand-Père tire les feuilles...</p>	
6'28	<p>Ho hisse, Ho hisse !</p> <p>Mais le grand,</p>	<p>Le gros (quelques enfants se trompent et disent l'énorme) l'énorme rutabaga ne / bou-ge / pas !</p>
6'41	<p>Alors le chat appelle.../ la souris : « Souris, souris, viens nous aider ! »</p>	
	<p>La souris tire la queue.../ du chat, Le chat tire la queue.../ du chien, Le chien tire la jupe.../ de la fille,</p>	<p>La fille tire .../ le garçon, Le garçon tire Grand-Mère, La Grand-Mère tire Grand-Père, Le Grand-Père tire les feuilles...</p>
7'07	<p>Ho hisse, Ho hisse , Ho hisse !</p> <p>Et le grand,</p>	<p>Le gros, l'énorme rutabaga Pouf ! (Pouf ! Répété par quelques élèves) sort de terre !</p>
7'18	<p>Et... Grand-Père... tombe sur Grand-Mère Patatras ! Et Grand-Mère tombe .../ sur le garçon (le garçon) Patatras ! Et le garçon tombe .../ sur la fille</p>	<p>Patatras ! et la fille tombe.../ sur le chien Patatras ! Et le chien tombe.../ sur le chat Patatras ! Et le chat tombe sur la souris Et la souris, « couic, couic, couic, couic, couic ! » (geste de fuite de la main) Elle se sauve dans son trou.</p>
7'45	<p>Si un jour, vous voyez une souris, avec une grosse bosse là, et un pansement au bout de la queue, Et bien vous saurez que c'est grâce à cette souris-là que Grand-Mère et Grand-Père ont pu faire la soupe au rutabaga !</p>	
8'15	<p>Une souris par ci , une souris par là, mon histoire finit là ! fin :8'26</p>	

ANNEXE 5 :

ACCOMPAGNEMENT D'UNE RACONTÉE D'ENFANT

*La course de Cheval et Escargot, raconté par Clovis,
le 4 avril 2017, à l'école B.*

Légendes :

<p>Interventions de la conteuse :</p> <p>Bleu ciel 2 : geste ou attitude de renforcement.</p> <p>Bleu 4 : geste ou attitude d'étayage</p> <p>Jaune 4 : régulation du groupe</p> <p>Rose : rectifications en cours de récit</p>	<p>Interventions des élèves :</p> <p><i>En italique</i> : le récit de Clovis</p> <p> : partie dites par le groupe</p> <p>Interventions de la maîtresse :</p> <p>Vert 4 : interventions de la maîtresse</p>
---	--

temps		
0'03	Tu veux bien, Clovis, continuer ? »	
0'13	Qu'est-ce qu'il propose, au cheval, l'escargot ?	
0'15		<i>Il propose qu'on va faire une course.</i>
0'22	Geste régulation écoute vers un élève	
0'24	Acquiescement	
0'32		<i>Il rit, il rit, et...</i>
0'37	Geste : chut	
0'44	Regard sur Clovis	<i>Et marché conclu</i>
0'48		<i>L'escargot glissa d'un côté, le cheval galopait de l'autre côté.</i>
0'51	Acquiescement	
0'53	Sourire	
1'07		<i>Quand il arriva chez lui, il <u>d</u>isa à ses frères, ses parents qu'il va faire une course avec un cheval.</i>
1'11	Visage étonnement	
1'15		<i>Et tout le monde <u>d</u>isa :</i>
1'17		<i>« Tu es fou ! Il va gagner ! »</i>
1'18	Sourire	
1'23		<i>« Ne vous inquiétez pas, je vais y arriver. »</i>
1'28		<i>Et il s'approcha de sa sœur</i>
1'32		<i>Il <u>d</u>isa : « Tu pourrais aller</i>
1'33	Acquiescement	
1'34		<i>Là-bas à le grand à le grand ce</i>
1'35	Geste indication lieu	
1'36		<i>Le grand</i>
1'37	Geste : grand	
1'38		<i>Le grand <u>n</u>arbre. »</i>
1'41	Acquiescement + sourire	
1'44		<i>Et sa sœur est partie</i>
1'47		<i>Elle glissa</i>
1'48	Acquiescement	
1'49		<i>Jusqu'à le matin</i>
1'50	Acquiescement	
1'52	Acquiescement + regard circulaire	

1'56		Et sa sœur (l'escargot?) glissa glissa (...) jusqu'à son <u>gd</u> frère
2'03		Son frère :
2'06		« Toi, grand frère,
2'10		Tu vas y aller jusqu'à la pierre plate,
2'11	Acquiescement + regard circulaire	
2'12	Geste pierre plate	
2'13		Et il arrivera
2'18		Et quand il arrivera, le cheval, tu diras que
2'27		Il chantera sa petite chanson et ben tu diras oui oui je suis là ! »
2'30		Chuchotante, regard circulaire : « Vous êtes prêts, parce que nous on la fera, la petite chanson
2'32	Vas-y, continue !	
2'37	Il dit à son ...	
2'38		Son petit frère
2'39	Acquiescement	
2'40		« Tu peux aller jusqu'à la maison blanche.
2'41	Acquiescement	
2'43		Et tu diras, euh
2'48		Oui oui je suis déjà là. »
2'49		et il est parti
2'52		Et quand c'était le lendemain,
2'53	Acquiescement	
2'55		Il était sur la ligne de arrivée
3'00		Et...
3'01	Geste glisser	
3'04		Et puis « je suis prêt »
3'08		Et le cheval partit en premier, mais au...
3'09	Sourire	
3'10		Mains en position <u>pr</u> le claquement mains-genoux, regard circulaire
3'13		Main sur les hanches, regard circulaire
3'14	Au, au	
3'17	Pas	
3'18	→ geste	Au pas.
		Claquements mains-genoux : au pas
3'26		Regard circulaire,
3'27		Puis sur Clovis : « Clovis, C'est toi qui fais arrêter le cheval,
3'29		<u>Hiji</u> (geste)
3'34		Tu veux pas qu'on fasse la petite chanson ?
3'38		Et cheval chanta sa petite chanson
3'39	Geste en visière	Escargot d' bourgogne, montre moi tes cornes,
3'44	Balancement	Es-tu déjà là, je ne te vois pas
3'45	Regard circulaire	
3'54	Regard sur Clovis	
3'55		« Oui, oui, je suis déjà là ! »
3'57	Etonnement	
4'00		« Oh ! Mais comment t'es arrivé là ? » (grosse voix cheval)
4'01	Sourire	
4'10		« Et cheval... (geste du doigt : avancer)
4'11		<u>Reparta</u>
4'14	Mais au...	
4'15		Galop
4'16	Non...	
4'18	Trot	

4'19	Claquements : trot	
4'20	Regard circulaire	
4'21	Puis sur Clovis	
3'29		Hiii (geste)
4'31	Et cheval..	
4'32	Acquiescement	
4'39		Escargot d' bourgogne, montre moi tes cornes,
4'35	Balancement	Es-tu déjà là, je ne te vois pas
4'36	Regard circulaire	
4'37	Gestes visière	
4'38	Je ne te vois pas	
4'42	« Oui, oui, je suis déjà là ! »	
4'48	Cheval frota ses yeux.	
4'49		Rires
4'52	Et il était déjà là !	
4'54	Rire	
4'55	« C'est diabolique ! »	
5'01	Super !	
5'06	Continue, c'est bien	
5'09	Et cheval repartit au triple galop.	
5'10	Ah pas encore au triple galop, d'abord simplement au...	
5'13	Galop	
5'14	Galop I	
5'15	Lancement claquements galop	
5'19	Regards circulaires,	
5'20	Puis sur Clovis	
5'22	Geste « se cabrer	Hiii (geste)
5'24	Doigt en l'air : « écoute	
5'25	Escargot d'..	Escargot d' bourgogne, montre moi tes cornes,
5'31	Gestes comptine	Es-tu déjà là, je ne te vois pas
5'40	Regards circulaires,	
5'42	Oui oui je suis déjà là	
5'43	(mimique)	
5'44		Rires
5'46	Chht	
5'48	Chtt	
5'50	Mais t'es déjà là ?	
5'55	« Mais comment t'es arrivé déjà ? Mais c'est pas grave.	
5'57	Elle est pas finie, la course ! »	
6'01	Geste de main : montre Clovis	
6'02	Et le cheval il est parti en triple galop.	
6'03	Claquements : triple galop	
6'04	Regard circulaire	
6'07		Hiiii (geste)
6'11	Regard sur Clovis	
6'15	Escargot d'	
6'16	Balancement	Escargot d' bourgogne, montre moi tes cornes,
6'21	Gestes comptine	Es-tu déjà là, je ne te vois pas
6'22		
6'26		
6'30	« Oui, oui je suis déjà là ! »	
6'32	Mais comment t'es arrivé là ? (Voix étonnement)	
6'39	Chhh	
6'40	Geste mains : déconvenue	
6'41	« C'est pas grave !	
6'42	La course...	
6'43	C'est pas fini. »	

6'44	Et si	
6'46		<i>la course</i>
6'47	Si si	
6'49		<i>Elle est finie ?</i>
6'50	Et mais oui, on est déjà sur la ligne d'arrivée, Clovis !	
6'51	(rire)	
6'54	Alors qu'est-ce qu'il dit, cheval ?	
6'57	Chhh	
6'58		<i>« Ben t'as gagné »</i>
6'59	Geste évidence	
7'04		<i>On retrouvera plutôt/ plus jamais un cheval faire une course avec un escargot.</i>
7'05	Acquiescement sourire	
7'18		<i>Escargot par là, escargot par là ; mon histoire se finit là.</i>
		<i>mon histoire se finit là.</i>

ANNEXE 6 :

RÉGULATION D'UNE PREMIÈRE PRISE DE PAROLE CONTEUSE

Légendes :

Interventions de la conteuse :	Interventions des élèves :
Bleu ciel 2 : geste ou attitude de renforcement.	<i>En italique</i> : les parole de Martin
Bleu 4 : geste ou attitude d'étayage	Vert 4 : interventions Clovis
Jaune 4 : régulation du groupe	Orange 2 : interventions d'autres enfants
Rose : régulation du tour de parole	

0'0	<i>Alors moi, j'ai raconté une histoire.</i>
0'06	<i>Est-ce que il y a quelqu'un, qui aurait envie d'en raconter une ? Esteban, Esteban...</i>
0'07	<i>Trois enfants lèvent le doigt, dont Martin, Amélie qui racontera au tour suivant, et Séjia, qui le rabaisse.</i>
0'15	<i>Martin ? Laquelle tu voudrais raconter ?</i>
0'16	<i>Le petit cheval et l'escargot.</i>
0'19	<i>Le petit cheval et l'escargot.</i>
0'20	<i>Alors on écoute Marin</i>
0'22	<i>Martin, je te donne le bâton pour appeler l'histoire ?</i>
0'24	<i>Oui.</i>
0'29	<i>Et nous, on écoute Martin</i>
0'34	<i>Dans l'eau de ma mémoire, (il penche le bâton de pluie)</i>
0'39	<i>je pêche des histoires (il penche le bâton de pluie de l'autre côté).</i>
0'40	<i>(il pose le bâton de pluie derrière lui)</i>
0'45	<i>Euh...</i>
0'48	<i>Euh...</i>
0'50	<i>C'est l'histoire...</i>
0'52	<i>C'est l'histoire d'un petit escargot</i>
0'53	<i>(Acquiescement)</i>
0'54	<i>et d'un cheval.</i>
1'03	<i>(Geste de la main : glisser)</i>
1'04	<i>Il glissait</i>
1'05	<i>(Acquiescement)</i>
1'06	<i>par la forêt.</i>

1'09	Et heu...
1'11	Et tout d'un coup,
1'16	(Geste pattes)
1'17	Des sabots dans la neige.
1'18	Ah (en chuchotant).
1'21	Oh ! C'est nouveau...
1'22	Cht c'est lui qui raconte (en chuchotant, regard circulaire).
1'28	Et alors ?
1'33	Qu'est ce qu'il entend ?
1'35	L'escargot ?
1'39	Tu te souviens, Martin ?
1'40	Tu te souviens ?
1'42	Non de la tête.
1'43	Est-ce que tu veux que quelqu'un t'aide un tout petit peu à te rappeler ?
1'44	(Trois doigts levés : Amélie, Sara, Clovis)
1'48	Tu veux l'aider, Clovis ? Mais un tout petit peu !
1'50	Dès qu'il retrouve, tu le laisses continuer ?
1'56	Clovis : Il dit pousse-toi, pousse-toi de là.
1'57	Pousse-toi de là.
2'00	Et après.
2'01	Sara doigt levé.
2'03	Petit escargot, Pousse toi de là
2'11	Heu... Après, heu,
2'12	Amélie doigt levé
2'20	Pousse-toi de là, heu...
2'22	Petit limaçon.
2'25	Petit limaçon, pousse-toi de là !
2'30	(Geste : escargot pas content)
2'36	L'escargot se redressa dans sa coquille,
2'37	L'escargot se redressa dans sa coquille,
2'45	Et disa : premièrement, je suis pas un limaçon,
2'48	Premièrement...
2'49	Deuxièmement,
2'50	Premièrement, je suis pas un limaçon,
2'56	Et deuxièmement, elle est à tout le monde, la route.
3'01	Deuxièmement, elle est à tout le monde, la route.
3'06	Tu te souviens, Martin ? Tu sais ce que je te propose, comme Clovis il a l'air de bien s'en rappeler, il va nous la raconter, et toi tu l'écoutes, d'accord ? Pour qu'elle revienne dans ta tête.

ANNEXE 7 :

PETITE BÊTE : TROIS RACONTÉES DE YUNUS

1 et 29 juin, 3 juillet 2017, école B

Légendes :

- Les enfants accompagnent le racontage
- paroles Yunus
- M. : Aide, régulation maîtresse
- Aide enfant
- Mot ou temps de verbe imprécis ou inapproprié
- [il] Mots ou expressions peu audibles

	Version conteuse 27/3/17		Yunus V1 : 01/6/17		Yunus V2 : 29/06/17		Yunus V3 : 3/7/17
	Durée : 15'55		Durée : (3'24)		Durée : 2' 17		Durée : 1'30
	C'est l'histoire de Petite bête qui habite dans un gant de toilette c'est doux, c'est chaud. (boîte avec les mains, regard sur la boîte) (la boîte s'ouvre) Et Petite bête est sortie de son gant de toilette :	0'29	(geste boîte) Petite bête (geste ouverture boîte, regard sur mains) Un [inaudible] en sortit	0'01	(Geste : mains boîte) Petite bête était /au gant de toilette. El : dans gant de toilette M : Chh (Geste : ouverture boîte) Était sortie. (Geste : doigts marchent sur le bras)	0'13	(Geste mains boîte) Petite bête était /au gant de toilette. (Geste : ouverture boîte) (Geste : doigts marchent sur le bras) Après sortie.
	« Tchic tchac » (doigts qui marchent de la main jusqu'au pli du coude)						

Elle rencontre la serviette :					
« Bonjour, serviette (mine ravie) C'est moi, Petite bête Je suis sortie de mon gant de toilette ! »	0'46	<p>« Bonjour, serviette ! » (ton dialogue) heu (Esteban, Sélia doigt levé) M : Tu sais que tu peux demander de l'aide à quelqu'un, si tu as besoin d'aide, c'est toi qui dis. (+Amélie et Clovis doigt levé) M. : Tu veux que qq'un t'aide pour la suite ? Pour te débloquer ? (+ Sara, doigt levé) - Oui M. : Alors à qui tu veux demander de l'aide? - Fabiano ! F : Bonjour Petite bête, je suis sortie M : Bonjour Petite bête ? F: Bonjour, serviette, je suis sortie! M : Et après ? C'est là qu'il était bloqué. Amélie : Il m'a interrogée ! Bonjour, serviette, c'est moi, Petite bête je suis sortie ! Heu ! Bonjour serviette, 'suis sortie ! M. : Et serviette, elle a dit... (Sara, Esteban doigt levé) Esteban ? Esteban : Bonjour, serviette, je suis</p>	0'25	« Bonjour placard, ['] sortie ! »	« Bonjour savon, [che'] sortie! »

		<p><i>sortie !</i></p> <p>M : Alors ça, il le sait, c'est la suite qu'il ne sait pas, qui peut le débloquent pour la suite...</p> <p>(Cl, Am, Mar, Tal, Sél, Alex, Sar doigts levés)</p> <p>Sara : <i>Et ben, bonjour serviette, je suis s/ euh/ bonjour, je suis sortie,</i></p>			
Mais serviette n'a pas répondu		<p>Sara : <i>et après, elle répond pas, la serviette.</i></p> <p>M : Ah.</p> <p>Ah.</p> <p>[jou] serviette, Euh...</p> <p><i>El chuchotement : je suis sortie !</i></p> <p>M : Tu la connais bien, cette histoire, ou tu as besoin de la réentendre une fois, comme Esteban, tout à l'heure pour la BY?</p>	0'25	<p>Mais placard, [è] répond pas.</p> <p>(Geste : doigts, marche sur le bras)</p> <p>(Estéban : geste)</p>	Savon répond pas
Alors Petite bête est repartie. (Tchic, tchac, tchic, tchac) déplacement jusqu'à l'épaule.					
Elle est entrée dans le placard. (main fermée sur Petite bête : deux doigts de l'autre main)			0'33	<p>« Bonjour savon, [chu] sortie »</p> <p>Mais [a] savon [a] répond pas.</p> <p>(Geste : doigts marchent sur l'épaule)</p>	

Dans le placard il fait tout noir.					
« Bonjour, placard, C'est moi, Petite bête Je suis sortie de mon gant de toilette ! »			0'42	M. : Sara veut bien t'aider, si tu veux. Sara ? S : Le savon ne répond rien. M ; Ah oui, elle va jusqu'au savon. Bonjour savon [chuis] sortie.	« Bonjour placard, ['] sortie » (Geste : doigt sur le coude)
Mais placard n'a pas répondu.				Savon [dit] pas.	Le placard a répondu pas
(Ouvre la main marche avec deux doigts sur le dos de la main, bras vertical escalade → coude) Alors Petite bête est repartie.				(Geste : marche vers le cou) El : tic tac, tic, tac...	(Geste : doigts qui marchent sur l'épaule)
Elle a grimpé sur le savon.					
« Bonjour, savon C'est moi, Petite bête Je suis sortie de mon gant de toilette ! »					« Bonjour dentifrice, [chuis] sortie »
Mais le savon n'a pas					Dentifrice, [i] répond pas.

	répondu.					
	Alors Petite bête est repartie.					Regard vers M., geste vers l'autre épaule.
	(Tchic tchac plus vite doigts d'une main puis de l'autre qui se déplacent sur tour des bras) Elle a couru autour de la baignoire. Le bord de la baignoire est lisse comme un miroir. Elle a glissé. (le corps se soulève, mouvement avec les bras comme si elle était Petite bête) Elle est tombée sur le dos de canard qui barbotait dans la baignoire.		1'17	M. : (chuchotement) Ensuite... sur le bord de la... Bonjour, baignoire, [“] sortie. La baignoire répond pas. M. : geste tour baignoire M. : Et... Plouf !	0'59	M. : geste rotation Sur la baignoire... Baignoire M : Qu'est ce qu'elle fait? (Geste) Plouf ! Dans l'eau ! [Plongea].
	« Bonjour, canard, C'est moi, Petite bête ! Je suis sortie de mon gant de toilette ! »			« Bonjour canard [chuis] sortie ! - Tu veux nager dans l'eau ? - Bien sûr ! » (voix assurée)		« Bonjour, canard, je suis sortie ! - Tu veux nager dans l'eau ? - Bien sûr ! »
	(Voix canard) « Bonjour Petite bête ! Tu veux te promener					

sur l'eau ? » (hochement de tête réjoui)					
Chant, bouche fermée : Bâteau sur l'eau... (geste vagues) (puis, doigt sur la bouche)			(Mains jointes balancement, puis geste d'une seule main par imitation M.) Bâteau, sur l'eau , la rivière, la rivière, bâteau sur l'eau la rivière au bord de l'eau	(Mains jointes balancement, puis geste d'une seule main par imitation M.) Bâteau, sur l'eau , la rivière, la rivière, bâteau sur l'eau la rivière au bord de l'eau	
Petite bête s'est endormie sur le dos de son ami !			Aide M. geste : dormir Petite bête dormir.	Aide geste M Petite bête dormir.	
			Petite bête par là, Petite bête par là, mon histoire [a] se finit là. Fin : 2'17	Petite bête par là, Petite bête par là mon histoire [a] se finit là. Fin : 1'40	

ANNEXE 8 :

LA COURSE DE CHEVAL ET ESCARGOT : DEUX RACONTÉES DE GASTON

Légendes :

■ ■ : un ou plusieurs enfants accompagnent le racontage

■ : Aide, régulation maîtresse

■ : Aide enfant

■ ... Connecteurs, indicateurs de temps et d'espace

■ : Mot ou temps de verbe imprécis ou inapproprié

■ : formulations en cours d'acquisition

[...] : Mots ou expressions peu audibles

	Version conteuse 27/3/17		Gaston V1 : 4/5/17		Gaston V2 : 23/7/17
1' 14	Escargot glisse, glisse, glisse, sur le chemin. Quand tout à coup, Boum, deux grosses pattes se posent devant lui. Et au bout des pattes, des sabots. Et une voix qui lui dit :	0'0 0	C'est l'histoire d'un petit escargot. Et, un jour, il est allé se balader et il glissa, il glissa et à un moment, il voit une grosse patte devant lui.	0'38	C'est l'histoire de escargot, qui marchait/qui glissait sur le chemin. Et un gros sabot, était devant lui
1' 26	« Allez espèce de misérable petit vermisseau, pousse-toi de là ! »	0'1 9	« Eh, [il dit], pousse-toi de là (rires aud.) Hum dit le gros cheval. Eh ! Petit limaçon ! »	0'51	Il lui disa : « Pousse-toi de là, petit limaçon
1' 34	Oh, ben escargot, ça ne lui a pas plu du tout ! Il s'est redressé dans sa coquille, et il a répondu :		« Premièrement, je ne suis pas un limaçon (voix cheval) un es-car-got. » Ensuite, je me rappelle plus trop de qu'est-ce qu'il		Il disa : « Premièrement je ne suis pas un limaçon,

		dit. M. Alors est-ce que quelqu'un pourrait l'aider ? À qui tu veux demander de l'aide ? À Sélia. Sélia	
1' 39	« Je ne suis pas un vermisseau, je suis un escargot ! Et puis, d'abord, la rue est à tout le monde, et j'ai le droit d'y être, comme toi. »	0' 34 S : Après c'était , après c'était [] bien faire la course avec moi. Kalis : non, ça c'était après. M. : Alors il lui dit : « Premièrement je ne suis pas un limaçon, et puis qu'est-ce qu'il lui dit d'autre ? » K. « Deuxièmement, la route, elle est à tout le monde. M. C'est ça. C'est bon, t'es débloqué ? Oui M. : Vas-y « Et deuxièmement, la route est à tout le monde ! »	« Deuxièmement, la route est à tout le monde.
1' 50	« Ha Ha Ha Ha, mais enfin, mais regarde, tu avances comme une limace, alors que moi, je file comme le vent ! Allez ouste, ouste, laisse-moi passer! »	« Oh oh oh ! » (voix cheval) (El : rires)	
2' 02	Escargot s'est redressé un peu plus haut hors de sa coquille, et il répondu : « D'abord, le ne suis pas une limace, je suis un.. escargot !	M : Alors après, ce que Sélia a dit pour t'aider, ça doit.. « Euh, si on fait la course, Euh je te préviens que je vais gagner. »	« Et si on fait la course, je parie, que je vais gagner » (arrivée retardataire)

	Et en plus, si je veux aller vite, moi aussi, tiens, je te parie, si on fait la course tous les deux, c'est moi, qui gagne. »			
2' 23	« Ho ho, ho, ho, ho » a fait... cheval « Ho, ho, ho, ho, la course, tous les deux, et c'est toi qui gagne ? Ho, ho, ho, pas possible, ho, ho, ho ! - Si, si, si, si, si, on parie ? » Alors cheval a parié, il était tellement sûr de gagner.	1' 37	« Oh Oh Oh pas possible ! » (<i>voix cheval</i>)	1'18 « Oh, Oh, Oh ! » (Clovis lui fait signe d'arrêter pendant la conversation adulte)
2' 44	Et ils ont décidé tous les deux de se retrouver le lendemain, à cet endroit même. Cheval est parti de son côté, escargot du sien.		« D'accord, on se rejoint demain, ici », Ainsi, Escargot part dans son chemin, et Cheval dans son chemin	1'25 Il reparta chacun de son côté. Mais avant, escargot, il lui dit : « On se rejoint demain, ici. »
2' 52	Mais quand escargot est arrivé ds sa maison, et qu'il a dit à tous les autres escargots de sa famille, qu'il allait faire la course avec cheval, ils lui ont tous dit : « Mais non mais enfin, mais tu es fou ! Mais, comment veux-tu gagner la course contre un cheval ? - Ta, ta, j'ai ma petite idée. Mais il faut que vous m'aidez ! - D'accord, d'accord ont dit les autres escargots ! »		Quand il était rentré chez lui et qu'il avait tout expliqué, il a dit : « Oh non mais t'es fou, de faire la course contre un cheval ! - Mais j'ai une idée par contre, ce sera avec vous ! - D'accord ! » (<i>voix dialogue</i>)	1'34 Et quand il avait expliqué ça à sa famille, il disait : « Mais t'es fou, ou quoi ! - Mais j'ai un plan, par contre, il faut que vous m'aidez. »
3' 17	Alors vous vous souvenez que chez les escargots, Ils sont tous pareils ! Ils sont tous pareils, quand ils sont de la même famille, même dessin sur la coquille !			

	On peut les confondre			
3' 25	Alors escargot s'est tourné vers son grand frère, et il lui a dit : « Tu sais, grand frère, toi, tu vas partir tout de suite, tu vas glisser, glisser toute la nuit, et tu vas aller jusque... la pierre plate. Jusqu'au grand arbre (geste) qui est en bordure du champ, et là, tu te caches dans les herbes. Et quand cheval arrivera et qu'il demandera : « Escargot es-tu déjà là », tu lui répondras : « Oui, oui, je suis déjà là. »	1' 50	Il se tourna d'abord vers son grand frère : « Va à l'arbre qui est là-bas ! »	1'40 Et il disa / il se tourna vers son grand frère. Il disa : « Toi, grand frère, tu vas aller au grand arbre, là-bas. »
3' 50	« D'accord » a dit grand frère, et tout de suite il est parti. Il a glissé, glissé, glissé, jusque ? La pierre plate Non, jusqu'au grand arbre au bord du champ.	1' 55	« D'accord ! » Et il glisse, il glisse, il glisse, et au soir, il arriva à l'arbre... au / à l'arbre. »	1'50 Et il alla au grand arbre.
4'	Et puis, il s'est tourné vers sa grande sœur, et il lui a dit : « Toi, grande sœur, tu vas glisser jusqu'à la pierre plate La pierre plate au bord de l'étang. Et quand cheval arrivera vers toi, et qu'il dira escargot es-tu déjà là ? », tu diras : « oui, oui, je suis là »	2' 48	Et il se tourna vers sa grande sœur Il lui dit : « Toi, tu vas glisser, glisser jusqu'à la pierre plate. »	1'53 Et il se tourna vers sa grande sœur. Et il lui dit : « Toi, grande sœur, tu vas y aller à la pierre plate. »

	et aussitôt grande sœur est partie pour glisser, jusqu'à la pierre plate.		Et il glissa, glissa, glissa, et demain, elle arriva à la pierre plate	2'01	Et il glissa glissa, glissa, et et [...] et heu pierre plate.
4' 20	Et puis, il s'est tourné vers son cousin et il lui a dit : « Toi, cousin, toi, tu vas glisser jusque la ligne blanche à l'entrée du village. Et quand cheval arrivera. - Oui, c'est bon, a dit cousin, je sais, quand cheval arrivera, j'ai qu'à répondre que je suis déjà là! » Et aussitôt, cousin partit.	3' 05	Elle se tourna vers son [cousin], il dit : « Toi, tu vas aller vers la [maison blanche] - Oui oui, je sais, [si le cheval arrive, je fais oui oui oui] » (El. : rires) Et il glissa, il glissa, il glissa et au matin, il arrive.	2'08	Et maintenant il se tourna vers son cou[sin] il disa : « Toi, tu vas aller, heu, jusqu'à la maison blanche. » Et il glissa, il glissa, et il était à la maison blanche.
4' 39	Le lendemain matin, escargot était déjà là, quand cheval est arrivé : « Alors, tu es prêt, cheval ? - Ho, ho, ho, bien sûr que je suis prêt, je suis sûr de gagner. - On va voir... On va se mettre d'accord sur le circuit. Regarde, on va d'abord partir, on va aller tout droit, jusqu'à l'arbre, en bordure du champ. Puis, on tournera, et on ira jusqu'à... la pierre plate. Et puis après, on tournera encore et on ira... jusqu'à la maison blanche et après on revient le premier qui dépasse la ligne d'arrivée, il a gagné. - Oh ! d'accord, a dit cheval. Escargot s'est placé sur la ligne, cheval à côté de lui : (Tu fais le départ de la course, Gaston ? Comment on fait pour faire partir une		Et ainsi Escargot va. Escargot vena et le cheval vena. Il disa : « Est-ce que tu es prêt ? Mais bien sûr ! » (voix cheval)		Là, il se met sur la ligne d'arrivée :

	course?)			
5' 30	(un élève : Prêt, partez !) <i>Gaston : moi, je fais trois, deux, un, partez !</i> Alors vas-y, fais-nous-le ! <i>Gaston : Trois deux, un, partez !</i>		« À vos marques, prêt ? Partez ! »	« À vos marques, prêt ? Partez ! »
5' 46	Et aussitôt, cheval est parti. Il n'est pas parti très vite. Parce que comme il était sûr de gagner, il est parti... Au pas !	3' 40	Et comme le cheval était sûr qu'il allait gagner, il allait au... au <i>Élève : pas.</i> au pas.	2'24 Et, et puisque le cheval était sûr de gagner, il va au pas :
5' 50	Claquements de mains, puis une sur un genou, une sur l'autre, etc.		Claquements de mains, puis une sur un genou, une sur l'autre, etc.	Claquements de mains, puis une sur un genou, une sur l'autre, etc.
	Et quand il est arrivé vers le grand arbre : « Hii » (geste du cheval qui se cabre) Et il a chanté sa petite chanson :	3' 55	Et quand il arriva à la, à l'arbre, il a [dit] : « Hiii » « Hiii »	et quand il arriva : « Hiii » Et il chanta sa petite chanson :
	Escargot d'Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas ! (gestes accompagnement)		Escargot d'Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !	Escargot d'Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas ! (gestes accompagnement)
	Et là il a entendu qu'il montait des herbes une petite voix qui lui a répondu : .../ « Oui, oui, je suis là ! » - Oh ben c'est pas possible ! Oh ! Mais tu es déjà arrivé ? Oh ce n'est pas grave, la course n'est pas terminée et je peux encore gagner ! »		Et il entend une petite voix, derrière lui : « Si si, je suis là ! » Et il regarda : « Oui, c'est toi ! Tu es déjà arrivé ! Oh oh oh ! (voix cheval) C'est pas grave, la course n'est pas terminée, et je vais gagner ! »	« Si si, je suis là ! » Il dit : « Mais comment t'as fait pour arriver avant moi ? C'est pas grave, la course n'est pas terminée, et je vais gagner ! »

6' 29	Et cheval est reparti. Mais cette fois-ci il est allé un peu plus vite. Il est allé : au trot au trot.		Si sûr d'arriver en premier, maintenant il alla au trot		[Si] sûr d'arriver avant, il arriva au trot
6' 40	Claquements de mains, puis une sur un genou, une sur l'autre, etc. (plus rapide)	4' 50	Claquements mains-genoux		Claquements mains-genoux
	Et quand il est arrivé vers la pierre plate : « Hii » (geste du cheval qui se cabre) Et il a chanté sa petite chanson :		Alors quand il arriva à la pierre plate il se... « Hiiii » (geste) Et il chanta sa petite chanson :		Et quand il arriva : « Hiiii » (geste) Il chanta sa petite chanson :
6' 50	Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas ! (balancement du corps, main en visière)		Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !		Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !
	« Oui, oui, je suis là, oui ! » « Ah bon ! » Mais cheval a regardé : « Mais c'est pas possible, tu es déjà arrivé ? Mmm je ne sais pas comment tu fais pour glisser aussi vite Mais ça ne fait rien, la course n'est pas terminée et je peux encore la gagner ! »		Il dit : « Si, si, je suis là ! » Il regarda : « Mais c'est pas possible ! T'es arrivé avant moi ! Ah, mais c'est pas grave La course est pas terminée, et je vais gagner ! »		Et il a [dit] : « Si, si, je suis là ! - Mais comment t'as fait pour arriver avant moi ? C'est pas grave La course est pas terminée, et je vais gagner ! »
	Et cheval est reparti. Mais encore un peu plus vite. Il est parti : au galop au galop.		Maintenant puisqu'il avait encore des [passages (?)] il [alla] au galop		Mais [cette] fois il alla au galop !
7' 27	Claquements de mains, puis une sur un genou, une sur l'autre, etc. (encore plus rapide)	5' 42	Claquements de mains-genoux.		Claquements de mains
	Et quand il est arrivé /... vers la maison		Et quand il arriva :		Et quand il arriva :









	<p>blanche :</p> <p>« Hii » (geste du cheval qui se cabre)</p> <p>Et il a chanté sa petite chanson :</p>	<p>« Hiiii ! »</p>		<p>« Hiiii ! »</p> <p>Et il chanta sa petite [chanson]</p>
	<p>Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas ! (balancement du corps, main en visière)</p>	<p>Escargot d' bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !</p>	3'40	<p>Escargot d' bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !</p>
7' 48	<p>« Oui, oui, je suis là, oui ! »</p> <p>- Quoi ? » Cheval a regardé, il a rouvert les yeux, il refermé les yeux, il a rouvert les yeux :</p> <p>Et c'était bien un escargot qui était là. « Mais cet escargot est diabolique !</p> <p>Mais ça ne fait rien, la course n'est pas terminée et c'est moi qui vais gagner ! »</p> <p>Et cheval est reparti. Mais cette fois-ci, il est reparti encore un peu plus vite. Il est parti : au triple galop au triple galop !</p>	6' 50	<p>« Si, si, je suis là »</p> <p>Et il dit :</p> <p>« Hein ? Et il frotta ses yeux</p> <p>Il dit mais oui, c'est toi !</p> <p>Oh ! Mais tu es arrivé avant moi !</p> <p>Mais c'est pas grave, la course n'est pas terminée, et je vais gagner ! »</p> <p>Maintenant, il n'[alla] ni au pas, ni au trot, ni au galop,</p> <p>Au triple galop !</p>	<p>Et il disa :</p> <p>« Si, si, je suis là !</p> <p>- Mais comment tu as fait pour arriver avant moi ? C'est pas grave, la course n'est pas terminée ! »</p> <p>Et cette fois-ci, il alla au triple galop !</p>
	<p>Claquements de mains, puis une sur un genou, un sur l'autre, etc. (encore plus rapide)</p>	<p>Claquements de mains (long)</p> <p>(aud. : souffle)</p>		<p>Claquements de mains</p>
8' 10	<p>Et il a passé la ligne d'arrivée :</p> <p>« Hiii ! »</p>	<p>« Hiiii ! »</p>		<p>« Hiiii ! »</p> <p>Et il chanta sa petite chanson :</p>
	<p>Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !</p>	<p>Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !</p>		<p>Escargot d' Bourgogne, Montre-moi tes cornes, Es-tu déjà là, je ne te vois pas !</p>
	<p>Et là sur la ligne d'arrivée, il y avait déjà /... l'escargot, qui n'avait pas bougé, il attendait !</p>	<p>« Si si, je suis là ! »</p> <p>Et il regarda, il se frotta les yeux</p>	4'22	<p>Et il disa :</p> <p>« Si, si, je suis là !</p>

	« Oh ! Mais tu es déjà là, mais comment as-tu fait ? Et ben c'est toi qui as gagné »		Il regarda, il se frotta le yeux : « Oui, oui, tu es là Mais comment t'as fait pour me gagner ? »		- Mais comment t'as fait pour arriver avant moi ? »
8' 31	On raconte, que c'est depuis ce jour -là, que plus jamais un cheval n'a voulu faire la course avec un escargot. Et que quand ils se sont quittés, ce n'était plus cheval qui chantait sa petite chanson. C'était/... escargot.	7' 26	Et il rentra chez lui : Escargot par ci, Escargot par là mon histoire se finit là. <i>Élève : Et la chanson ?</i> <i>M : Ah, est-ce qu'il y a une chanson pour finir ?</i> C'est... Attend, c'est...	4'29	Et là, c'était plus cheval qui chantait cette chanson, c'était escargot :
	Petit escargot porte sur son dos sa maisonnette. Aussitôt qu'il pleut, il est tout heureux. Il sort sa tête.		Petit escargot porte sur son dos sa maisonnette. Aussitôt qu'il pleut, il est tout heureux. Il sort sa tête. <i>Élève : Et puis y a aussi :</i> <i>Petit limaçon, n'a pas de maison,</i> <i>il fait la tête,</i> <i>Aussitôt qu'il pleut, il est malheureux,</i> <i>Il fait la tête.</i>		Petit escargot porte sur son dos sa maisonnette. Aussitôt qu'il pleut, il est tout heureux. Il sort sa tête. Petit limaçon, n'a pas de maison, il fait la tête, Aussitôt qu'il pleut, il est malheureux, Il fait la tête.
	Escargot par ci, escargot par là, mon histoire se finit là ! Fin 9'18		Fin : 8'39		Escargot par ci, escargot par là, mon histoire se finit là ! Fin : 5'13

ANNEXE 9 :

LA BABA YAGA : DEUX VERSIONS RACONTÉES PAR AMÉLIE

Légendes :

 /  : un ou plusieurs enfants accompagnent le racontage	 : Mot ou temps de verbe imprécis ou inapproprié
 : Aide, régulation maîtresse	 : formulations en cours d'acquisition
 : Aide d'enfant	[...] : Mots ou expressions peu audibles
 Connecteurs, indicateurs de temps et d'espace	 ... : Parties étoffées ou améliorées en deuxième narration
<i>(commentaire de codage d'erreur)</i>	<i>Abréviations : M : Micha, K : Kouochka, P : Ptitsa, BY : Baba Yaga</i>

	N.T. durée : 14'40		Amélie 1/6/17 2 durée : 13'13		Amélie 3/7 9 durée : 14'27
	C'est la plus terrible des sorcières ! Et comment elle est faite ?				
0'	<p>Kaïs : Elle a une seule dent noire. N.T. : Voilà, tout en noir. Séléna : Elle a pas de jambe N.T. : Elle n'a pas de jambes Elle a une espèce... comme un seau à la place de ses jambes, on appelle ça un mortier. Et alors comme elle a pas de jambes, comment elle fait pour avancer ? Ambre : elle rame N.T. : Alors elle rame avec son pilon, elle a un bâton, et elle rame, comme ça, et en plus</p>				

	elle a un balai, et derrière, elle efface, elle efface pour pas qu'on voit ses traces.				
	Clément : Mouais (rires) Maît. : C'est bon, on a l'image.				
	Sacha ? S : elle a aussi les cheveux en serpillère N. T. : Ah oui !				
	Alors attention, on va écouter l'histoire de la Baba Yaga Bâton de pluie : formule d'ouverture.				
1'04	dans la forêt très très loin, il y avait trois amis. Il y avait Kouochka le chat, Ptitsa, l'oiseau, et Micha le petit garçon. Ils vivaient tous ensemble dans une isba, une petite maison.	0'	Il était une fois, trois amis qui habitaient dans une petite isba. Il y avait Micha le petit garçon, Ptitsa, l'oiseau, et Kouochka le chat.	0'00	Il était une fois dans une petite isba, trois amis : Micha le petit garçon, Ptitsa, l'oiseau, et... Kouochka le chat. Et ils habitaient... (Amélie laisse sa phrase en suspens, elle se rend compte qu'elle l'a déjà dit)
	Chacun avait son rôle : K et P s'occupaient de faire les courses, de faire le ménage, et d'aller couper du bois dans la forêt. Micha, lui s'occupait de la cuisine.				
1'40	Tous les matins, K et P appelaient M, et ils lui disaient : « M, nous allons partir dans la forêt. Toi, tu restes dans l'isba. Mais surtout tu ne sors pas. Et si la Baba Yaga vient dans l'isba, surtout, surtout, tu ne dis rien, tu ne bouges	0'40	Et puis un jour, P et K avaient oublié de couper du bois. Et du coup, ils appellera M (hyp : forme de recherche du passé simple): « M, viens là. Si la BY arrive, tu ne bouges pas, tu ne dis rien.	0'31	Et bientôt il n'y avait plus de bois. Alors les deux amis M/non, K/P et K, ils appelèrent M : « M en ce moment, il y a la BY dans la forêt. Surtout, ne ouvre pas la porte, reste tranquille en train de surveiller le repas, comme si t'étais à la

	pas, sinon, elle t'emportera »				plage en train de dormir. »
1'10	« Oui, oui, oui, dit M, allez, allez couper du bois. »	1'	« Oui, oui, c'est bon, j'ai compris »	0'48	« Et puis, surtout, je bouge pas »
1'10	Alors K et P partirent couper du bois dans la forêt. Et M resta dans l'isba. Il s'assit à côté du feu pour surveiller le repas.		K et P sont allés couper du bois		II partit (<i>Ce sont K. et P qui partent</i>)
2'14	Mais à peine, K et P avaient disparu au coin du chemin, que...	1'10	Et à peine, il les a vus partir, que tout là-bas, là-bas, on voyait arriver :	1'01	et à peine ils étaient (geste de direction main droite → droite) tout là-bas, là-bas, là-bas dans la forêt que (geste de direction de main gauche vers gauche) tout là-bas, là-bas, on entendait :
2'20	(grattement de gorge) Houla houlala ! Houla houlala ! Souffli souffla crachi cracha mordi morda promeni promena Qui est-ce que voilà qui sor de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga YAh ! Ah ! Ah ! Elle rit aux éclats Ah ! Ah ! Ah ! La Baba Yaga (bis)	1'12	Houla houlala ! Houla houlala ! Souffli souffla crachi cracha mordi morda promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga YAh ! Ah ! Ah ! Elle rit aux éclats Ah ! Ah ! Ah ! La Baba Yaga (bis)		Houla houlala ! Houla houlala ! Souffli souffla crachi cracha mordi morda promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga YAh ! Ah ! Ah ! Elle rit aux éclats Ah ! Ah ! Ah ! La Baba Yaga (bis)
				1'42	Elle avait les cheveux en pétard, comme une serpillière. Son nombril, c'était un crapaud. (rire) Au lieu des jambes, elle avait (heu) (Maitr : elle avait quoi ? Élève: un mortier) Un mortier ! Elle avait (geste de balayer

				derrière) un bâton pour avancer. Elle, elle, elle avait un nez en tire-bouchon ! (sourire ravi) Euh, et puis heu elle avait comme ça, c'était pas beaucoup (rire).	
3'30	Et la Baba Yaga arriva, elle entra dans l'isba sans même frapper, elle était très malpolie. Elle arriva.	1'51	Elle rentra dans l'isba sans toquer à la porte, bien sûr, elle n'était pas polie.	2'32	Elle arriva dans la maison elle était pas polie, elle n'avait pas frappé à la porte,
	Et M ferma les yeux, il ne bougea plus.				
3'50	Alors la Baba Yaga tourna dans l'isba. Elle cognait les affaires par ci, elle cognait les affiares par là, Mais M ne bougeait pas.				
	Alors la Baba Yaga s'est approchée de la table, celle où il y a le grand tiroir avec tous les couverts. Elle a tiré le tiroir.	2'0	Et puis elle va direct vers le placard des cuillères.		Elle fila vers le tiroir des cuillères, elle tira,
4'	Elle a pris une petite cuillère : Et en regardant M elle a dit tout fort : « Un, la cuillère de K »	2'06	Et tout fort, elle a dit : « Un, la cuillère de K » (geste de compter sur ses doigts)	2'52	Elle dit : « Une, (montre la cuillère) la cuillère de K ; »
4'14	Mais M pas bouger, bien fermer les yeux, rien dit.				
4'16	Elle a pris une deuxième cuillère : « Deux, la cuillère de P »		« Deux, la cuillère de P » (id)		« Deux, la cuillère de P » (id)
4'26	M. n'a rien dit, n'a pas bougé.				
4'27	Elle a pris la 3 ^e cuillère, et elle a dit tout fort :	2'20	« Trois, la cuillère de m » (id)		« Trois, la cuillère de m » (id)

	« Trois la cuillère de M »				
	Et là, M il a pas pu résister. Il a sauté sur ses pieds , et il a dit à la sorcière : « Lâche cette cuillère, elle est à moi ! »		Et là, M n'a pas résisté. Il a ouvert les yeux, il a dit : « Lâche cette cuillère, elle est à moi ! »		Et là, M n'a pas résisté. Il a dit : « Lâche cette cuillère, elle est à moi ! »
	« Ya ah ah » dit la sorcière. Elle a attrapé M par le col. Elle l'a mis dans son mortier : un coup de balai sur la tête et hop	2'34	Alors la BY prit M par le col, le mit dans son mortier, et 1,2,3 trois coups de balai, Non, un coup de balai sur la tête	3'	« Ya ah ah » Elle l'a pris par le col. Elle l'a mis dans son mortier : un coup de balai sur la tête,
4'57	Rame rame du pilon efface les traces, efface les traces, Elle s'est envolée.	2'50	Et rame, rame, rame du pilon, efface les traces, efface les traces, et on la voit partir dans le... en haut des airs	3'04	rame, rame, rame du pilon, efface les traces, efface les traces, et en l'a des airs
4'59	Sortie de l'isba. Et M. lui il s'est mis à crier : «Au secours ! K ! P ! La Baba Yaga m'emmène ! »	2'58	Et puis M, dans le mortier, cria : « M , P, la BY m'emmène, venez à mon secours ! »	3'12	Et puis M, dans le mortier, cria : « M , P, la BY m'emmène, venez à mon secours ! »
5'06	Et K.et P. dans la forêt, ils ont entendu M. Alors vite, vite, ils sont revenus ! K. courait, P. volait, Ils ont retrouvé la Baba Yaga. Ils lui ont sauté dessus. Et la BY toute surprise, elle a lâché M et hop ! M. était sauvé. La BY est retournée dans son isba.	3'08	Alors P. et M , (K) le chat venaient à son secours. P volait volait, M (K) courait courait, pour rattraper la BY. Et P lui a piqué sur la tête : « Pic, pic, pic,pic,pic !! » (trois enfants geste accompagnateur), et M ... (Mait : K) K lui a griffé le dos (Pauline griffes), et « Aie aie aie, c'est bon ! Lâchez-moi ! Et puis elle a lâché... K ... non M. Et puis, heu, elle est rentrée à son isba.	3'26	Et puis , P et K ont entendu tout là bas , au long de la forêt. P volait volait, K courait courait, ils ont rattrapé la BY. P lui a piqué sur la tête : « Pic, pic, pic,pic,pic !! » P a sauté, il lui a griffé le dos, et puis elle a dit « C'est bon ! Lâchez-moi, je lâche M ! Et puis, heu, elle est rentrée à son isba.
5'16	Mais, le lendemain, ils n'avaient toujours	4'	Et puis maintenant , à la maison, y avait toujours	3'57	Mais dans l'isba y avait toujours pas de bois, et

	<p>pas de bois alors K. et P. ont appelé M. Ils lui ont dit : « Écoute M. ns allons devoir retourner couper du bois. Mais toi, cette fois-ci, tu restes dans l'isba, tranquille. Si la BY vient, tu ne parles pas, tu ne bouges pas, tu ne lui dis rien ! Sinon, elle t'emportera ! »</p>		<p>pas de bois. Et du coup, ils ont appelé M : « Viens-là, M. Si la BY, vient dans notre isba »</p>		<p>il fallait aller en rechercher. Et du coup, le lendemain matin, ils font pareil que hier. (la veille) Ils disa : « M vraiment, il y a beaucoup de une BY, comme hier, il y a toujours bien la BY, elle a toujours pas de cheveux. Et puis, il faut que tu fasses plus attention qu'hier, parce qu'elle a plus (+) de provisions pour te préparer. Et puis, quand la BY vient, Je peux te dire que tu dois pas du tout bouger, hein ! Parce que sinon, ce sera bien fait pour toi, tu seras dans le ventre de la BY » (rire) Et puis quand... »</p>
5'50	« Oui, oui, je sais a dit M., je sais cette fois-ci, je ne bouge pas, je ne dis rien »	4'10	« Oui, oui, je sais, je reste, je reste, je bouge pas, je fais, je bouge pas, je dis rien. Et, partez, partez. »		« Oui, oui, c'est bon, j'ai compris, et quand elle arrive, je ne bouge pas, je dis rien. Allez, en-al/ En lavez-vous
6'02	Alors K. et T. sont reparti, M est resté dans l'isba.				
6'06	A peine K. et T. avaient-ils disparu au coin du chemin, que ...	4'20	Et à peine ils étaient partis qu'on voit la BY, arriver,	4'48	Et tout là-bas là-bas, là-bas, quand ils étaient partis là (doigt gauche vers la droite), on entendit (doigt gauche vers la gauche)
6'09	<p>Houla houlala Houla Houlala Souffli souffla crachi cracha mordi morda, promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats</p>	4'24	<p>Houla houlala Houla Houlala Souffli souffla crachi cracha mordi morda, promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats</p>		<p>Houla houlala Houla Houlala Souffli souffla crachi cracha mordi morda, promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats</p>

	Ah Ah Ah La Baba Yaga		Ah Ah Ah La Baba Yaga		Ah Ah Ah La Baba Yaga
6'50	Et la BY a foncé dans l'isba de M. Et M. qd il l'a vue entrer (geste) Il a baissé les paupières, et il a plus bougé	5'02	Elle rentre dans l'isba, bien sûr, vous le savez, elle est pas polie.	5'34	Elle entra dans l'isba sans frapper, sans dire « Bonjour »,
7'	La BY a filé droit vers le tiroir à couverts. Elle a tiré le tiroir : et une cuillère et elle dit tout fort :	5'10	Elle file vers le tiroir à cuillères. Et tout fort, elle dit :	5'40	elle fila vers le tiroir des cuillères, et puis M il était en train de bronzer, au soleil (pause) (sourire) Et puis, la BY, OK (geste prendre une cuillère) elle a pris une cuillère. Elle, elle, elle ouvra le tiroir (<i>rectification dans l'ordre des actions</i>) des cuillères, elle prit une cuillère, elle dit tout fort :
	« Un, la cuillère de K. » (Gestes yeux fermés, tête baissée, oreilles fermées.)	5'16	« Un, la cuillère de M. »	5'57	« Un, la cuillère de K. » (geste cuillère en l'air) M, rien dit, pas bouger. (sourires)
	(Geste) « Deux, la cuillère de P / M » M., geste yeux fermés, bouche fermée		« Deux, la cuillère de P »		(geste cuillère prise et brandie en l'air) « Deux, la cuillère de P » M, rien dit, pas bouger.
	(Geste montre la cuillère) « Trois, la cuillère de M. » Mais M . geste « MMM » a fait la sorcière.		« Trois, la cuillère de M. » Mais M rien dit, pas bouger « MMM » (colère BY)		(geste cuillère prise et brandie en l'air) « Trois, la cuillère de M » pour le 1 ^{er} fois, M, rien dit, pas bouger. Mais « MMM »
7'30	Alors, elle s'est approchée de M. tout près, tout près tout près. Et elle a fait cuillère ss le nez du voisin : « Hum hum (petite voix) la cuillère de M. »	5'30	Alors la BY va tout près de M, Il lui met sous le nez : (geste ss nez voisin) « Trois, la cuillère de M. » (geste acc Clovis, Léna)	6'23	(geste sous le nez de la cousine voisine) « Trois, la cuillère de M. » elle lui mit sous le nez.
7'43	Et là, M. il a pas résisté. Il a ouvert les yeux, il a dit :		Et là, M. il a pas résisté. Il a ouvert les yeux, il a dit :		Et puis là, M n'a pas résisté. il a dit :

	« Lâche cette cuillère, elle est à moi! »		« Lâche cette cuillère, elle est à moi! »		« Lâche cette cuillère, elle est à moi! »
7'50	Alors la sorcière a ricané, elle a attrapé M par le col elle l'a assis dans son mortier et Bing ! Bing ! Deux coups de balais sur la tête. Et « Rame, rame, rame du pilon, efface, efface, efface la trace. »	5'52	« Ya Ha Ha » (tonalité rire BY) Elle l'a pris par le col, elle l'a remis dans son mortier, et un, deux trois , deux coups de balai ! » Et puis, heu, « Rame, rame, rame du pilon, efface, efface, efface la trace. » Et puis , elle s'envola.	6'35	Et... « Ya Ha Ha » (tonalité rire BY) Elle l'a pris par le col, elle l'a remis dans son mortier, Tr/ deux coups de balai ! Un, deux ! » Et puis, « Rame, rame, rame du pilon, efface, efface, efface la trace. » La voilà partie dans les airs.
8'01	Et M. dans le mortier de BY «Au secours ! K ! P ! La Baba Yaga m'emmène ! »	6'12	Et M. dans le mortier cria, cria : « À l'aide ! La BY m'emmène ! »		Et dans le mortier il criait, M : « Au secours (mains en porte-voix) ! La BY m'emmène ! M / K, P venez à mon secours ! »
8'17	Et K.et P. dans la forêt, ils ont entendu M. Alors vite, vite, ils sont revenus ! K. courait courait, courait, P. volait, volait, volait, Ils ont vu la Baba Yaga. K. lui a sauté sur les épaules et rach (griffes) Et T. lui a sauté sur la tête et « Cac cac cac » Et la BY elle a fait « Aie Aie Aie » elle a lâché M et ouf ! M. était sauvé.	6'20	Et puis P et Mi/K, ils ont entendu, là bas, et du coup ils sont venus à leur secours. » Alors M courait courait, P. volait, volait ! Ils ont rattrapé la BY. P, heu, P lui a piqué la tête (gestes acct Paula et Clovis), et K lui a griffé le dos (geste Clovis sur dos voisin). Et puis « Aie, Aie, » dit la BY ! Et puis K, P , heu et M , il est tombé du mortier, et il était sauvé. <i>(erreur personnages, rectifiée spontanément)</i>	7'	Et puis, tout là-bas, là-bas, tout là-bas, il entendit , M, crier, et puis , ils viennent à son secours. » Ils/ M courait/euh ! K courait, P. volait, volait ! Ils ont rattrapé la BY. <i>(erreur dans les personnages, rectifiée spontanément)</i> P lui piquait sur la tête : « Pic,pic,pic » (gestes piques tête cousine), et K a sauté, lui a griffé le dos (geste griffer). Et puis ils ont, et puis après, ils ont rattrapé la BY , M sauvé. <i>(C'est déjà fait)</i>
8'40	Mais, Le lendemain matin, Toujours pas de bois dans l'isba. Alors K. et P ont appelé M. :	7'08	Et le lendemain,	7'35	Mais dans l'isba, il y avait toujours pas de bois. Là , ils ont vraiment/ ils ont appelé M :
V2/ 9'	« Ecoute, Micha, est-ce que tu veux finir ta vie dans l'assiette de la BY ?		« M viens là ! Si la BY rentre dans les (bra), dans les bois, elle	7'40	« M viens là ! C'est bien la dernière fois qu'on va chercher du

	(geste non de la tête) Est-ce que tu veux qu'elle te prépare avec des petites pommes de terre et du persil ? Bon, alors, nous allons partir chercher du bois. Mais cette fois-ci, on va aller très très loin. Mais tu restes dans l'isba, tranquille. Si la BY vient, tu ne parles pas, tu ne bouges pas !»		peut venir par ici »		bois, et si...tu nous appelles tous/ M tu restes là, promis-juré, d'accord ? Parce que vraiment, c'est n'importe quoi ! Ce que tu avais fait les 2, les, les ... fois. Vraiment, tu ne bouges.. » Ils peuvent pas finir.
9'30	Oui, d'accord, promis a dit Micha	7'21	« Oui, oui, je sais, si elle vient dans la maison, je ne dis rien, je ne bouge pas, oui, allez, partez, partez ! »	8'09	« C'est bon, j'ai compris ! Je ne bouge pas, je dis rien, (yeux en l'air) je reste à côté du feu, j' fais semblant, j' suis en j' suis au soleil en train de bronzer (pause : deux mains en l'air, je bronze au soleil).
	K. et P sont repartis, mais à peine avaient-ils disparu dans la forêt, que :	7'32	Et à peine ils étaient partis, que :	8'21	Et à peine ils étaient partis tout là-bas, là-bas, là-bas (main d. vers d.) que... Et puisque il y avait pas (de bois) là ils allaient encore plus loin, encore plus loin. Et puis tout (main g. vers g.) là-bas, tout là-bas, tout là-bas
9'51	Houla houlala Houla Houlala Souffli souffla crachi cracha mordi morda, promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga		Houla houlala Houla Houlala Souffli souffla crachi cracha mordi morda, promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga	8'20	Houla houlala Houla Houlala Souffli souffla crachi cracha mordi morda, promeni promena Qui est-ce que voilà qui sort de son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga Ah Ah Ah Elle rit aux éclats Ah Ah Ah La Baba Yaga

10 ² 4	La BY est entrée dans l'isba, elle est allée droit au tiroir des couverts, elle a sorti la première cuillère et elle a fait	8 ¹⁰	Elle est rentrée dans l'isba, comme vous le savez, elle n'est pas polie, elle n'a pas toqué à la porte, elle n'a rien du tout fait. Et puis elle est filée vers le placard à... cuillères, et puis , elle a dit tout fort :		Elle entrit dans l'isba, sans frapper, sans taper, elle/ sans dire « bonjour » et puis elle fila vers le tiroir des cuillères (geste ouvrir) elle ouvra , et elle dit tout fort
	« Un, la cuillère de K./M. » de K ! Mais M (Gestes yeux fermés, tête baissée, oreilles fermées.)		« Un, la cuillère de K. ! » (Amélie compte sur ses doigts). (Est, Sél, Sar, Paul geste cuillère levée) -P ! -K	9 ¹⁷	« Un, la cuillère de K. » (geste cuillère en l'air) M, rien dit, pas bouger. (pause tête de côté, main ouverte dressée)
	(Geste) « Deux, la cuillère de P » Mais M (geste yeux fermés, bouche fermée)	8 ³⁶	« Deux, la cuillère de P »		(geste cuillère prise et brandie en l'air) « Trois/Deux, la cuillère de P » rien dit, pas bouger. M, rien dit, pas bouger. (pause : id)
	(Geste montre la cuillère) « Trois, la cuillère de M/K » M ! Mais M (geste) pas bougé, rien dit. « MMM » a fait la sorcière.	8 ⁴⁴	« Trois, la cuillère de M » M (geste mains qui ferment la bouche) rien dit pas bouger. Alors la sorcière : « MMMM » (Clov geste acc)		(geste cuillère prise et brandie en l'air) « Deux, la cuillère de M » pour le 1 ^{er} fois, M, rien dit, pas bouger. (pause : id) Euh et puis : « MMM » (poings sur le hanches)
	Alors, elle s'est approchée de M. tout près, tout près tout près. Et juste là, en-dessous de son nez (cuillère ss le nez du voisin) Et elle a fait « Trois, la cuillère de M », Je vais la lécher ! » (geste lécher la cuillère) Ah ! (dégout général)	8 ⁵⁰	Elle est allée tout près (geste sous le nez du voisin) (Estéban, Séline geste acct) elle a dit : « Trois, la cuillère de M », Je vais la lécher ! » (geste lécher la cuillère) Ah !	9 ⁴⁴	(geste sous le nez de la voisine) « Trois, la cuillère de M », Je vais la lécher ! » (geste lécher la cuillère) Ah !

	Alors M n'a pas résisté : Lâche cette cuillère, elle est à moi !		Il a, Il a pas résisté, (copain : lâche cette cuillère) alors la BY : « Lâche cette cuillère, elle est à moi ! C'est dégoûtant de la lécher ! » Alors du coup...	9'50	« Lâche cette cuillère, elle est à moi ! C'est dégoûtant de la lécher ! » Alors du coup...
11'10	« Ya ah ah » dit la sorcière. Elle a attrapé M par le col. Elle l'a assis dans son mortier : (restez avec ns les garçons) trois coups de balai sur la tête : Bing, Bing, Bing ! et...		Elle l'a pris par le col, II l'a mis dans son mortier : Un, deux, trois, (geste frapper) trois coups de balai, et puis	9'57	« Ya ah ah » Elle a pris M par le col. Elle le met dans son mortier : Un, deux, trois (geste de frapper), trois coups de balai sur la tête :
	Rame rame du pilon efface les traces, efface les traces, Elle s'est envolée.		Rame rame du pilon (enfants : paroles en décalé) (gestes acc Paul, Clo, Tan.) efface les traces, efface les traces, Et partit dans les airs	10'03	Rame rame du pilon (perturbation petit frère) efface les traces, efface les traces, Et puis, heu, elle s'envola dans les airs !
	M. dans le mortier de la BY, qu'est-ce qu'il faisait ? «Au secours ! La Baba Yaga m'emmène ! »			10'10	M cria «M/ K, P, Venez à mon secours ! »
12'03	Mais K.et P. étaient partis trop loin dans la forêt, ils n'ont pas entendu M crier Et la BY l'a emporté dans son isba	9'25	Et puis plus que (<i>puisque</i>) P et M (/K) ne l'avaient pas trouvé où il était allé, (du bois) Ils étaient, ils sont allés à un autre endroit, et puis encore [en]core plus loin, encore plus loin. Et du coup, quand, quand M a voulu les appeler, et ben quand ils étaient tout là-bas, là-bas, ils n'ont pas entendu, M crier. Alors du coup, la BY l'a emmené dans , dans son isba.	10'22	Mais M et/ K et P étaient beaucoup trop loin (perturbation petit frère la mère sort avec) ils n'ont pas entendu M crier ! Tant pis » La BY avait emmené M dans le mortier/ dans , dans son isba.

12 ¹ 1	<p>Quand ils sont arrivés, elle a commencé à M. pour le manger</p>	10 ⁰⁰ <p>Et puis, elle l'a préparé, avec des tas d'ustensiles elle avait une petite chanson, pour la préparer :</p>	10 ³ 5 <p>Et puis elle commença à le préparer elle avait aussi une chanson pour le préparer</p>
	<p>Houla, houlala Houla, houlala Sali, sala, poivri poivra, sauci, sauça, cuisini cuisina Qui est-ce que voilà qui est dans son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah ! Ah ! Ah ! Elle rit aux éclats La Baba Yaga (bis)</p>	10 ⁰⁹ <p>Houla, houlala Houla, houlala Sali, sala, poivri poivra, sauci, sauça, cuisini cuisina Qui est-ce que voilà qui sort de son / qui est dans son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah ! Ah ! Ah ! Elle rit aux éclats La Baba Yaga (bis)</p>	<p>Houla, houlala Houla, houlala Sali, sala, poivri poivra, sauci, sauça, cuisini cuisina Qui est-ce que voilà qui est dans son isba ? Qui est-ce que voilà ? C'est la Baba Yaga Ah ! Ah ! Ah ! Elle rit aux éclats La Baba Yaga (bis)</p>
12 ⁵ 5	<p>Et qd M était bien prêt La BY lui a dit : « Allez, couche-toi dans le plat, que je t'enfourne ! » M. s'est allongé, mais il a gardé un jambe en l'air. Alors la BY, elle a voulu le faire rentrer dans le four, mais... Ça ne passait pas ! - Mais pas comme ça, tout droit, allongé ! - Ben, je ne sais pas comment on fait, a dit M, et il est resté la jambe en l'air - Mais si, mais si, là, tu t'allonges, Voilà, tout droit, et puis vas-y ! - Je sais pas, a dit M</p>	10 ⁵⁰ <p>Mais, et puis, quand elle voulait le mettre dans son four, elle a dit : « Allez maintenant, (Clov geste acc) allez maintenant, mets toi sur cette plaque, là ! » Mais M l'a écoutée (Clov : Paul jambe en l'air), mais il a mis une jambe (Amélie une jambe en l'air) (Léna, Sar, tan, Mart, Sél+ Ethan Fab et quand la BY l'a poussé dans le four, ça rentrait pas (geste pousser). Alors il (elle) dit : « Oh mais c'est pas comme ça ! (geste taper sur les cuisses), mais t'es bête ! » (rires) (Lén, Fab Paul, Sar toujours couchés jambe en l'air) « Allez ! Comme ça ! Replie tes jambes ! » (Fab Lén Paul + retour Esteban (elle essaie de rabattre la jambe de son voisin, et se met à rire) (rires) « Mais replie tes jambes ! » Et ça ne passait pas !</p>	11 ² 4 <p>Elle, elle, elle dit : « Hm j'ai bien préparé, je vais bien me régaler. » Elle dit : « Vas te ranger dans le four, tout de suite ! » Mais M s'allongea, mais... (geste) Il mit une jambe en bas, une jambe en haut. Et puis quand la BY voulait rentrer M dans le four, ça ne passait pas, (geste) ça voulait pas rentrer ! « Ho, mais que t'es bête ! (Rires copains) Replie tes jambes ! - (air perdu) ch'ais pas ! » - Regarde, enlève-toi, je te montre !</p>

	<p>- Oh, mais qu'est-ce qu'il est bête ! a dit la BY !</p> <p>- Bon, je vais te montrer ! »</p> <p>Et la BY avec son mortier, s'est couchée dans le plat du four</p>		<p>« Pousse-toi de là, je vais te montrer ! »</p> <p>(Maîtr : cht on écoute la fin ? Esteban redresse Paula)</p> <p>« Pousse-toi de là, je vais te montrer ! » (tous redressés, sauf Sara).</p> <p>Alors B, la BY, s'allongea,</p>		
14'0 4	<p>Et elle a dit : « Alors M, t'as compris, cette fois-ci ?</p> <p>- Oh oui, a dit M</p> <p>Il a poussé la BY dans le four (geste de bras) et il a fermé le four, et le four a explosé !</p> <p>(mains frappées : bon débarras)</p>		<p>et puis il (elle) a dit :</p> <p>« T'as compris, c'est comme ça ?</p> <p>- Oui (voix ralentie) j'ai bien compris ! »</p> <p>Et il repoussa la plaque (Estéban jambe en l'air, Paula met du sel sur lui. Il se redresse)</p> <p>Et couic, couic, couic, (gestes tourner les boutons) il mit le poêle à fond. Et puis la BY était morte</p>	12'0 3	<p>(jambes jointes) « Comme ça, t'as compris ?</p> <p>- Oui, j'ai compris ! »</p> <p>Il ferma, (geste fermer) Il poussa la plaque du four, (geste boutons) Clic, clic : hyper mégachaud !</p> <p>tout le chaud du monde entier ! (rires audit.)</p> <p>il, il ouvra, il faisait comme ça, (geste : bon débarras) parce que il va bien se régaler avec ses amis. Il prena la BY quand elle était bien cuite, (rires aud.) il l'a mis dans un petit sac, pour heu parce que il avait, pour heu, parce qu'y avait pas de bois, et au lieu du bois, il mettait la BY !</p>
14'1 6	<p>... Et qd il est rentré chez lui, K et P pleuraient, pleuraient (pleurs élèves) car ils pensaient qu'ils ne reverraient jamais M, que la BY l'avait mangé.</p>	10'56	<p>Et il est retourné dans , dans , dans sa..., dans son isba, et quand il arrive, il a vu M./P et K qui pleuraient, qui pleuraient, ils pensaient que ils verraient plus jamais leur ami, qu'il finissait dans le ventre de la BY.</p>	13'2 0	<p>Et puis après, voilà, il, il, il, il courut courut vers sa maison, et quand il arriva,</p> <p>Et ben, M./euh/ P et K pleuraient, pleuraient, ils pensaient que la BY elle avait déjà mangé M, que c'était trop tard,</p>
ai14' 34	<p>Alors, M. leur a tout raconté, et ensemble, ils ont bien rigolé.</p>		<p>Et puis il a dit : « Les amis je suis là ! »</p> <p>Et puis ensemble, ils ont bien rigolé. Et quand ils pensent à cette histoire, ils rient, et en rigolant, ils chantent :</p>		<p>et quand il arriva, il dit : « Mais les amis, elle est (geste tirer qq chose du sac) Elle est là, la BY, toute cuite, toute chaude, (rires aud)</p> <p>J'ai ça, parce que j'imagine que vous avez pas eu le temps de faire les courses ! (rires) (Main en l'air)</p> <p>Tenez, et puis euh, avec ses cheveux en pêtard,</p>

			<p>et ben on va faire une serpillière, parce qu' ya plus de serpillière (rires aud) (gestes d'évidence) parce que vous avez pas le temps de faire les courses, et ben vous avez pas acheté de serpillière ! Alors ça va être ça !</p> <p>Et puis pour le balai de la serpillière, on va coller geste bâton) aux cheveux de la BY et voilà, pour faire le ménage (rires aud) »</p> <p>(Maît : « Oui, qd l'histoire se termine... »)</p> <p>Et puis un bon repas... Un très très bon repas. Et tout ce qui était pas bon, : à la poubelle, et un très bon repas ! (mains bon débarras).</p> <p>Et quand ils pensent à cette histoire, ils chantent :</p>		
14'4 2	<p>Houla, houlala</p> <p>Houla, houlala</p> <p>Souffli, souffla, crachi, cracha, mordi, morda, promeni, promena,</p> <p>Qui est-ce que voilà ?</p> <p>Qui est dans son isba ?</p> <p>Qui est-ce que voilà ?</p> <p>C'est la Baba Yaga</p> <p>Ah ! Ah ! Ah !</p> <p>dans l'four elle brûla !</p> <p>La Baba Yaga (bis)</p>	12'8	<p>Houla, houlala</p> <p>Houla, houlala</p> <p>Souffli, souffla, crachi, cracha, mordi, morda, promeni, promena,</p> <p>Qui est-ce que voilà ?</p> <p>Qui est dans son isba ?</p> <p>Qui est-ce que voilà ?</p> <p>C'est la Baba Yaga</p> <p>Ah ! Ah ! Ah !</p> <p>dans l'four elle brûla !</p> <p>La Baba Yaga (bis)</p>	13'4 3	<p>Houla, houlala</p> <p>Houla, houlala</p> <p>Souffli, souffla, crachi, cracha, mordi, morda, promeni, promena,</p> <p>Qui est-ce que voilà ?</p> <p>Qui est dans son isba ?</p> <p>Qui est-ce que voilà ?</p> <p>C'est la Baba Yaga</p> <p>Ah ! Ah ! Ah !</p> <p>dans l'four elle brûla !</p> <p>La Baba Yaga (bis)</p>
15'0 2	<p>Sorcière par ci</p> <p>Sorcière par là,</p> <p>Mon histoire finit là 15'11 : fin</p>	12'52 + 20'	<p>Sorcière par ci, sorcière par là, mon histoire se finit là.</p> <p>13'13 : fin</p>		<p>Serpillière par ci, serpillière par là, mon histoire se finit là.</p> <p>14'27 : fin</p>

ANNEXE 10 :
ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné-e Marie Odile CALECA,
étudiant -en Master 2 FFEF, parcours 1,

déclare être pleinement conscient-e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou ce mémoire.

Date : le 23/09/17

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marie Odile Caleca', is written over a light gray grid background.

ANNEXE 11 :

AUTORISATION DE L'UTILISATION D'ENREGISTREMENTS DE L'IMAGE DE VOTRE ENFANT

Madame, Monsieur

Les ateliers contes ont été filmés dans le cadre d'un mémoire de Master 2 de formation de formateurs, organisé par l'Espé de Clermont-Ferrand. Ces vidéos permettent d'analyser le fonctionnement de ces ateliers en vue de former des enseignants, éducateurs ou conteurs à l'animation de ces ateliers. Des extraits peuvent éventuellement, avec votre accord, être diffusés dans le cadre de la soutenance de ce mémoire, ou de formations d'enseignants ou de conteurs. Merci de bien vouloir remplir l'autorisation ci-dessous liée au droit à l'image de votre enfant.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires :

Mme Caleca : caleca.mod@wanadoo.fr

Mme Caleca s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

Elle s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de l'image et/ou de la voix du mineur susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (prénom, nom)

déclare être le représentant légal de

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom.

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé.

J'autorise Mme Caleca, à diffuser ces photographies ou ces enregistrements sans contrepartie financière :

- dans le cadre de la soutenance de son mémoire à l'Espé : oui / non
- dans le cadre de formations à la pratique des ateliers d'enfants conteurs, à destination d'enseignants, conteurs, éducateurs : oui / non

Fait à Date :

Signature du/de la représentantE légalE du/de la mineurE :

Formation de formateurs en espace francophone dans le milieu de l'enseignement

Date de soutenance : 5 octobre 2017

Nombre de pages : 104p + 47p d'annexes

Directeurs de mémoire : Guillaume Serres et Pierre Sève.

Ateliers d'enfants conteurs à l'école primaire

L'oralité du conte comme outil d'apprentis-sages et de socialisation

*Children storytelling workshops in primary school
Fairy tale orality as learning and socialisation tale*

Marie Odile Caleca

Résumé

Ce mémoire précise les appuis théoriques et les modalités de fonctionnement des Ateliers d'enfants conteurs en écoles primaires. La partie bibliographique reprend les travaux de S. Platiel qui sont à l'origine de ce type de dispositif, et élargit la revue de littérature pour tenter de préciser les apports spécifiques de l'oralité du conte en classe. L'observation d'ateliers animés par une conteuse puis par des enseignantes permet de définir les gestes professionnels qui invitent les enfants à raconter des contes à leur tour. Elle permet également de mettre en lumière les apprentissages spécifiques que les Ateliers d'enfants conteurs induisent, tant du point de vue de la maîtrise de la langue, de la compréhension de textes oraux et de la mémorisation, que du point de vue de la socialisation.

Mots clés : conte oral ; oralité ; école primaire ; enfants conteurs ; mémorisation ; socialisation.

Abstract

This report details the theoretical support and the operating procedures of storytelling workshops for children in primary schools. The bibliographic part builds on S. Platiel's work, from which this type of set-up originates, and expands the literature review in an attempt to clarify the specific contributions of the orality of storytelling in the classroom. The observation of workshops led by a storyteller and then by teachers helps to set the professional gestures that invite children to tell stories in their turn. It also helps to highlight the specific learnings children get in storytelling workshops, in terms of language ability and the understanding of oral texts and memorization, as well from the perspective of socialization.

Key words : *fairy tale ; orality ; primary school ; storytelling children ; memorization, socialization.*