HAL
open science

La littérature au cycle 1 : l'acquisition du schéma narratif en Grande Section

Sibylle Cannet

To cite this version:

Sibylle Cannet. La littérature au cycle 1 : l'acquisition du schéma narratif en Grande Section. Education. 2018. dumas-01920488

HAL Id: dumas-01920488

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920488v1

Submitted on 18 Mar 2019

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

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

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Paris

Mémoire de Master 2 MEEF

Mention 1er degré

Année 2017/2018

La littérature au cycle 1 :

L'acquisition du schéma narratif en Grande Section

Comment enseigner la compréhension de lecture orale du conte merveilleux, par le biais de son schéma narratif, à des élèves de Grande Section ?

Présenté par : Sibylle Cannet (N°étudiant : 17000962)
Sous la direction de : Eric Hoppenot, responsable du Département des Lettres, Université Paris Sorbonne – ESPE de Paris

Mots-clefs : maternelle – conte – schéma narratif – structure – élève – enseignement - psychologie

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Paris

Mémoire de Master 2 MEEF

Mention 1er degré

Année 2017/2018

La littérature au cycle 1 :

L'acquisition du schéma narratif en Grande Section

Comment enseigner la compréhension de lecture orale du conte merveilleux, par le biais du schéma narratif, aux élèves de Grande Section ?

Présenté par : CANNET Sibylle (N°étudiant : 17000962)

Sous la direction de : Eric Hoppenot, responsable du Département des Lettres, Université Paris Sorbonne – ESPE de Paris

Résumé du mémoire :

Comment enseigner aux élèves de cycle 1, en Grande Section, le schéma narratif du conte merveilleux, dans le cadre d'une compréhension de lecture orale ? Ces élèves peuvent-ils même avoir conscience de cette notion si présente dans la culture littéraire, abordée conventionnellement en école élémentaire ? Il s'agit du principal questionnement qui oppose les représentations mentales encore fragiles et destructurées des élèves de maternelle à la stabilité morphologique du conte. Des lectures analytiques et une expérience pédagogique sont complémentaires pour apporter des éléments de réponse : en regroupant des connaissances rudimentaires sur le conte, la notion du schéma narratif et le développement intellectuel des élèves de Grande Section, l'étude menée éclaire un regard sur les enjeux de la conception d'un module d'enseignement littéraire pour développer les compétences psychologiques d'un enfant de 5-6 ans, à l'aide de dispositifs pédagogiques précis (modalités de lecture orales, activités de manipulation, évaluation). Elle met en avant les nécessités d'adaptation d'un plan de la narration au niveau de la classe, ainsi que les éléments du conte à extraire pour optimiser l'acquisition de ce schéma narratif.

How teaching pupils in last year of nursery school class about narrative scheme in enchanting tale, in conditions of oral-reading comprehension? Could even those pupils be aware of this concept, part of literary culture, conventionally taught in Elementary school also? Here is the main questioning that pits pupils' unstructured and fragile mental pictures against the steady frame of tales. Analytic readings and educational experience are complementary in the order to bring some pieces of answers: by gathering essential knowledges about tales, narrative scheme concept and intellectual progress of pupils in last year of nursery school, this research highlights the issues of making a literary education to develop 5-6 years-old child's psychological competences, thank to devices of learning (ways of oral-readings, manipulation activities, testing). It exposes needs for the adaption of the narrative outline to the level of the class, as well as extraction of tales' ingredients to acquire this narratological parameter.

Introduction : **6**
Partie 1: Le conte et sa place dans l'enseignement au cycle 1 ..... **8**
I. La littérature de jeunesse au sein de la maternelle **8**
1. Quelle(s) fonction(s) pour la littérature de jeunesse au cycle 1 ? 8
2. L'organisation de la littérature de jeunesse en maternelle : le support et le récit 9
3. Les choix d'ouvrages littéraires en maternelle 11
II. Définition multiple et morphologique du conte **12**
1. Deux traditions du conte : orale et écrite 12
2. Les classifications typologiques du conte 14
3. Présentation du schéma narratif du conte merveilleux 16
Partie 2 : Apprentissage du schéma narratif au cycle 1 (approche psychologique et pédagogique) **20**
I. Le schéma narratif adapté à la psychologie de la Grande Section **20**
1. Les débuts difficiles d'une compréhension globale d'un récit en Petite Section 20
2. Le profil psychologique en Grande Section 22
3. Un schéma narratif adapté au niveau des élèves 23
II. Les dispositifs psychopédagogiques pour l'appropriation du schéma narratif **25**
1. Le schéma narratif : un travail de la dimension temporelle 25
2. La fonction du langage dans la compréhension de lecture au cycle 1 26
Partie 3 – Analyse de séquence de littérature au cycle 1 ..... **30**
I. Présentation de la séquence et des dispositifs pédagogiques : comment travailler l'étude implicite du schéma narratif en cycle 1 ? **30**
1. Contextualisation de la séquence : ensemble des conditions 30
2. Choix des dispositifs pédagogiques 31
II. Analyse de l'expérience : comment la structure narrative s'est- elle intégrée dans l'apprentissage à partir des dispositifs mis en place ? **35**
1. Une introduction de séquence diagnostique via l'album sans texte : premiers pas vers la composition d'une histoire (séance 1) 35
2. Le travail des actants : des moteurs du schéma narratif (séance 2 et 4) 36
3. L'ordre de l'histoire au cœur des évaluations (Séance 4, 5) 38
Conclusion du mémoire : **41**
Bibliographie : **42**
Annexes **44**

Introduction :

La présente étude retrace une réflexion sur l'enseignement de la compréhension de lecture en maternelle. A partir d'observations et de pratiques, elle aura enrichi ma formation dans l'enseignement au cycle 1 et procuré la satisfaction d'occasionner une rencontre entre des élèves et une parcelle du patrimoine coloré de la littérature de jeunesse : le conte merveilleux.

Le conte fait partie de l'outillage littéraire exploité au cours de la scolarité des élèves, et qui, doté d'une typologie variée, s'accorde avec le niveau de la classe et les objectifs d'apprentissage des enseignants, sous forme de lectures orales et de transposition pédagogiques. Au regard des programmes de cycle 1, il est un support aussi instructif que distrayant, propice la compréhension d'un langage écrit grâce au langage oral, et à sa pratique diverse : raconter, décrire, expliquer, échanger, améliorer sa construction morphosyntaxique. Il peut par ailleurs être une source de connaissances au profit des autres domaines d'apprentissage, et stimuler le développement des compétences cognitives des élèves.

La genèse de ce mémoire nous renvoie au stage OPA1 proposé par l'ESPE de Paris, effectué entre le 5 octobre et le 21 décembre 2017 à l'école maternelle Fontarabie (C.20B). Tous les jeudis, j'ai pu bénéficier d'une insertion sur le terrain d'une classe de Moyenne et Grande Section comptant 24 élèves, pour observer, effectuer des gestes et démarches professionnels, et surtout préparer et appliquer une séquence en littérature sur le conte merveilleux *d'Hansel & Gretel* des frères Grimm, adaptée au double niveau des élèves et aux programmes de 2015, avec pour objectif de reconstituer la trame narrative. Récit patrimonial, signé par deux auteurs de référence dans la culture commune, *Hansel & Gretel* était propice à l'essai d'une séquence littéraire me permettant de monter cinq séances au fur et à mesure des éléments de compréhension : identification des personnages, lieux, interprétation des subtilités, rangement des épisodes de l'histoire etc. Mes intérêts dans cet enseignement se sont tournés progressivement vers la notion du schéma narratif dans l'écriture du conte merveilleux, essentielle dans la narratologie, mais abstraite pour les élèves de cycle 1 et non mentionnée dans les programmes. Le schéma narratif suppose des enchainements d'étapes chronologiques en cinq temps avec des événements interdépendants mais distincts, au fur et à mesure des pages d'un album (support de lecture requis en maternelle). Ces étapes œuvrent ainsi à construire un plan de narration logique, dont le travail de mémorisation et (re)constitution peut s'avérer complexe pour des élèves âgés entre 3 et 6 ans.

En effet, mes connaissances préalables sur l'appréhension d'un livre par des élèves de maternelle m'ont révélé que dans le cadre d'une lecture orale, l'organisation ordonnée d'une histoire, associée à l'utilisation mécanique d'un ouvrage, n'était pas forcément évidente en Petite Section : elle s'expliquerait par une méconnaissance du fonctionnement d'un livre, additionnée à des conceptions temporelles et spatiales encore déstructurées, susceptibles de mélanger, séparer

chaque moment de l'histoire. Cette lacune entrave la compréhension du récit, en dépit d'un reformatage du support (album, imagier), d'une priorité aux illustrations, des stratégies textuelles (formulettes, chanson, répétition etc.), et du contage de l'enseignant. Pourtant en arrivant en Grande Section, les fréquentations littéraires se sont multipliées, procurant loisir, évasion, imagination : si des élèves rencontrent des difficultés à comprendre une unité organisée d'une histoire, d'autres ont progressivement intégré une représentation d'un schéma littéraire dans les grandes lignes (début, péripéties, fin), non sans difficulté. Il convenait personnellement, à l'occasion du stage, de connaitre la capacité intellectuelle hétérogène d'acquisition et de représentation (inconsciente) du schéma narratif statique du conte merveilleux en Grande Section, incontournable dans la connaissance d'un récit, ainsi que les moyens pédagogiques mis en œuvre pour nourrir une problématique de réflexion: **Comment intégrer le schéma narratif dans notre enseignement de la compréhension de lecture d'un conte merveilleux en Grande Section, mettant en conflit les représentations mentales encore destructurées des élèves ?**

Cette problématique sera éclairée par quelques hypothèses en guise de pistes d'études :

. Le travail de la notion du temps des évènements et de la construction ordonnée des repères chronologiques favoriserait une compréhension de l'histoire.

. La pratique du langage oral aiderait à consolider l'enchainement ordonné des étapes du schéma narratif.

. Les personnages d'un conte incarneraient et dynamiseraient une succession d'étapes de récit

. Les élèves saisiraient-ils le sens des parties composantes du conte (présentation, perturbation, quête, résolution, fin) ?

Pour étayer ce sujet, le mémoire sera articulé des parties suivantes :

. Une première partie permettra de présenter la notion du conte et du schéma narratif, au regard d'une définition commune mais également multiple grâce aux recherches littéraires, sémantiques et folkloristes,

. Une deuxième partie sera consacrée l'approche psychologique du travail de compréhension de lecture pour apprendre la structure d'un récit aux élèves de Grande Section et les aider dans cette appropriation,

. Une troisième partie sera entièrement axée sur l'analyse de mon expérience pédagogique dans l'enseignement littéraire du conte d'*Hansel & Gretel*, en prenant appui sur mes dispositifs mis en place et les résultats relevés.

Partie 1 : Le conte et sa place dans l'enseignement au cycle 1

« Nous voici à l'orée d'un pays inconnu. Car si les contes ont les contours des paysages familiers, ils restent une terre ignorée »[1] - Bernadette Bricout, *La clef des contes* (2005)

A l'issue de cette première partie, nous aurons collecté des caractéristiques sommaires sur le conte à des fins culturelles, et aiguisé un regard interrogatif sur le concept de schéma narratif grâce à différentes études spécialistes menées pour nous aider à comprendre l'usage pédagogique au cycle 1, pourtant non inclus dans les programmes. Il me semble important de saisir les particularités de ce genre narratif, si populaire auprès des enfants, en milieu intra- ou extrascolaire, par fréquentations autonomes ou provoquées par l'adulte (enseignant, animateur, famille) afin d'élucider ses enjeux propres à l'école des premiers apprentissages et découvertes.

I. La littérature de jeunesse au sein de la maternelle

Evoquer plus généralement la littérature de jeunesse dans l'enseignement permettra d'encadrer institutionnellement le conte dans les programmes de 2015 et saisir sa place dans un programme pédagogique : la littérature destinée aux plus jeunes regroupe un ensemble de genres (récit, théâtre, poésie, documentaire) connus sous la forme de divers supports pour transmettre oralement des histoires à des enfants dès leur plus bas âge et les éveiller à une nouvelle culture.

1. Quelle(s) fonction(s) pour la littérature de jeunesse au cycle 1 ?

Alors qu'elle est privilégiée en élémentaire, la littérature de jeunesse devient un outil d'enseignement au sein des programmes de cycle 1 en 2002 avec à l'appui, une liste d'ouvrages de référence. Jusqu'aux récents programmes de 2015, cette littérature est peu mentionnée mais reste référée par les professeurs pour concevoir et enrichir des séquences d'apprentissage. Complétant le premier domaine intitulé « *Les langues pour penser et communiquer* » du socle commun, le programme pédagogique du cycle 1[2], décomposé en cinq domaines d'apprentissage, décrit les compétences que les élèves de maternelle doivent travailler pour atteindre des objectifs visés. Si l'usage pédagogique de la littérature de jeunesse en tant que support d'enseignement s'ajuste à une séquence disciplinaire scientifique, motrice, artistique, etc., la dimension la plus travaillée reste celle du langage du domaine « Mobiliser le langage dans toutes les dimensions » - que j'ai pu expérimenter au cours de mon stage - décliné en objectifs liés à la communication,

[1]BRICOUT.B, *La clé des contes*, Paris, Les Seuils, 2005, p. 9.
[2] Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015

l'écoute, la compréhension orale, la conscience phonologique, ainsi qu'à la découverte et production de l'écrit. A la lecture des critères conventionnels, la littérature est abordée de telle qu'elle participerait au développement oral et écrit de l'enfant.

En effet, dans le développement des compétences langagières, la littérature de jeunesse est très présente et encourage les enfants à interagir pour améliorer la pratique de la langue. Selon le schéma de communication de Jakobson[3], l'histoire choisie par l'enseignant sert de référent d'un message dont les enfants seront émetteurs (« De quoi est ce que je parle ? Pourquoi ? ») à l'égard d'un récepteur, et s'aideront pour écouter et comprendre un autre émetteur (« De quoi est ce qu'il/elle parle ?»). Ces échanges occasionnés que suscite la littérature recoupent diverses compétences discursives nécessaires à la progression linguistique des élèves (raconter, questionner, décrire, expliquer etc.) et leur permettent de passer d'un langage de situation à un langage d'évocation où la morphosyntaxe et la thèse avancée sont de plus en plus affinées pour exprimer un ressenti, réagir, etc. La littérature offre l'opportunité aux élèves de s'identifier à des personnages de l'histoire : les élèves renforcent alors leur capacité de langue, de concentration et d'écoute, et peuvent intervenir oralement, par motivations émotionnelles et intellectuelles.

La littérature remplit également un rôle moteur en attirant les enfants de maternelle dans la culture de l'écrit aussi bien, par l'écoute que par l'observation et la manipulation d'un livre. En autonomie ou en compagnie d'un adulte, l'enfant accroît ses rencontres littéraires et assouvit sa curiosité grandissante pour l'objet du livre en visualisant le sens des illustrations et le codage graphique. Le coin des livres [4] aménagé dans les classes, représente une littérature soigneusement choisie par l'enseignant pour répondre à cette curiosité, et remédier au manque de fréquentation littéraire des élèves qui n'ont que peu voire aucune expérience de lecture à la maison.

2. L'organisation de la littérature de jeunesse en maternelle : le support et le récit

Forte d'un répertoire de récits populaires, exploités en fonction du sujet, de l'intérêt pédagogique et du niveau des élèves, la littérature de jeunesse a la particularité de rassembler tout texte destiné initialement à un public adulte et intellectuel (œuvres classiques, langues anciennes), mais dont l'écriture a été transformée pour un public d'enfants, favorisant leur accession à une large culture : elle englobe une famille de lectures aussi dense que riche, et par-dessous tout instructive. A partir de mes observations dans quelques classes de maternelle en 2016 et 2017[5], j'ai pu découvrir le contenu d'une première acculturation littéraire des élèves où des conflits

[3] JAKOBSON.R,"Linguistique et poétique" in *Essais de linguistique générale*
[4] *Partie IV.2 La littérature de jeunesse - Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires* du portail Eduscol
[5] Présentée en introduction et en Partie 3

cognitifs se succèdent à chaque lecture pour intégrer des connaissances d'un monde, personnage, d'une morale ou de soi-même. J'ai donc cherché à comprendre les clefs de cette culture littéraire de jeunesse qui donnent aux enfants accès aux histoires dès la PS[6], et constaté des regroupements de supports textuels et de récits thématiques.

Les types de support d'ouvrages rencontrés en maternelle sont peu nombreux mais répondent au dessein d'adaptation littéraire à l'âge des enfants et aux des objectifs d'apprentissages :

Les albums	*Les imagiers*	*Les « pop up »*
Ce support est distinct d'un livre illustré par le rapport fort et indispensable entre le texte et l'image, dont la place au sein de la mise en page est relativement imposante et donc importante. L'utilisation de l'album est influencée par les choix de lecture orale de l'enseignant pour maintenir un lien d'écoute avec son public.	Ce type de livre exclut le texte ne présentant alors que des images. Celles-ci sont agencées soit par page, soit par planche, et attire le regard et les commentaires des enfants. L'imagier peut avoir une valeur documentaire, favorable au travail lexical, au rangement taxinomique des icônes et des connaissances.	Ces livres animés illustrent la floraison de nouvelles mises en pages originales et créatives pour intégrer une dimension ludique à la lecture aux moyens du visuel et de la manipulation. C'est en cela qu'ils plaisent aux enfants et les rendent plus actifs dans l'histoire.

Par association de l'instruction et du plaisir, les supports utilisés en maternelle autorisent une lecture plus accessible des genres narratifs existants et peuvent être évalués sur la pertinence de l'aspect matériel et d'un contenu narratif.

L'ouvrage pédagogique *Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires*, de Serge Terwagne, chercheur dans la pédagogie expérimentale et Marianne Vanesse, psychopédagogue, ainsi qu'une des ressources d'Eduscol[7], ont été parcourus pour valider mon idée d'un classement en deux catégories thématiques des récits lus aux élèves.

. *Le récit d'imagination :* Les deux auteurs distinguent le récit d'imagination par la nécessité d'interpréter les séquences narratives pour saisir l'histoire. La fiction fait partie de la première culture littéraire des enfants et devient peu à peu un monde familier. Il faut, par l'étayage de l'adulte et en suivant des étapes éclairées par Eduscol[8], que les élèves aboutissent à une réception claire du message, plus ou moins implicite, de façon à faire les premiers pas de lecteurs attentifs. Par expériences, ces récits sont utiles puisque les élèves y nourrissent des questionnements sur des

[6] Petite Section
[7] *Partie IV.3 La littérature de jeunesse - La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement* du portail Eduscol
[8] *Op.cit.*

valeurs morales, en saisissant les intentions et actions des personnages, ce qui enrichit les échanges entre élèves et enseignant.

. *Les récits du quotidien* : Ces récits sont fréquemment lus aux élèves de PS. Grâce à des illustrations de la vie quotidienne assez abondantes, présentes dans des œuvres classiques telles que *Petit Ours Brun, T'choupi, Léo et Popi*, les enfants reconnaissent des situations réelles et familières du matin, du soir, des moments de journée à l'école, à la maison etc. Par l'attention visuelle et le langage d'évocation, les images mentales de l'enfant lui permettent d'établir des liens entre les étapes du récit et des expériences concrètes mais surtout personnelles : le processus d'identification opère grâce aux personnages - humains ou animaux anthropomorphiques - qui vivent les mêmes pulsations, interrogations etc. Ce récit, désigné par les auteurs comme « script pratique »[9], renforce l'enfant dans le développement de ses représentations de la réalité environnementale, perceptible, et dans la mobilisation de ces représentations à travers divers apprentissages.

3. Les choix d'ouvrages littéraires en maternelle

Aborder en collectif la littérature avec des enfants pré lettrés, dès leur entrée en maternelle requiert des conditions d'immersion propices : temps calmes, espace de la lecture aménagé, collection d'ouvrages fournie et hétéroclite, etc. Les thèmes, les personnages, les enjeux, la morale, le cadre spatio-temporel fictif et les axes pédagogiques sont autant d'éléments qui déterminent nos choix de lecture à partager en classe. La sélection doit pourtant être précise et pensée dans une double perspective attractive et pédagogique, pour bénéficier de l'attention et du plaisir, tout en orientant vers un objectif d'apprentissage. Véronique Boiron nous guide dans cette problématique en posant quatre critères de choix auxquels se référer pour les trois années de maternelle :

. *L'accessibilité à l'histoire :* Opter pour une histoire linéaire qui répond aux conceptions spatio-temporelles qu'ont construits les enfants dès la PS. Cela exige donc de prendre en compte l'ensemble divers des compétences intellectuelles de chacun des enfants.

. *Le rapport au monde :* Un des intérêts de la littérature est de réinvestir les compétences encyclopédiques des élèves au cours de la lecture, via, par exemple des récits de situations quotidiennes, partagées avec les personnages. En fonction du niveau de classe, la représentation du monde fictif, en l'occurrence quand il est surnaturel, peut devenir progressivement éloignée et étrangère à l'enfant, qui aura une culture scientifique et une culture littéraire plus agrandies.

[9] TERWAGNE.S & VANESSE.M, *Le récit à l'école maternelle*, Paris, De Boeck, 2013, p.15.

. *La mise en mot :* Il faut penser l'ouvrage comme une occasion de faire parler les élèves sur son histoire et la mise en récit. Les questions de l'enseignant devront être réfléchies, rigoureusement préparées pour faire ressortir des idées orientées et justifiées des élèves.
. *La lisibilité des images :* Etant donné que les albums sont privilégiés, les illustrations représentent une garantie de la compréhension d'une histoire par les élèves. Ces derniers doivent pouvoir se référer à des images communicatives pour les associer à un extrait du récit écouté et mémorisé.

Le conte fait partie des genres littéraires réharmonisés pour les enfants : d'une popularité et intemporalité indéniable, il est formaté par l'entreprise éditoriale et éducative pour satisfaire le niveau de compréhension de lecture en maternelle et favoriser l'accès culturel littéraire exigé dès le début scolaire. Le conte merveilleux d'*Hansel & Gretel* des frères Grimm, présenté à l'occasion de l'analyse de mon expérience pédagogique, a fait l'objet de recherches et d'évaluation sérieuses quant à la possibilité de soumettre quelques versions d'albums aux élèves, dans un souci d'accessibilité : la lecture sémantique des images et la mise en mots furent importantes pour mes lectures orales.

II. Définition multiple et morphologique du conte

Après une présentation succincte d'une littérature de jeunesse ouverte aux enfants, le conte doit être ici recentré, afin que nous soyons conscients du type de littérature auquel les jeunes élèves sont confrontés : il doit être compris comme un concept littéraire pluriel, mais organisé par des critères, variables selon le contexte culturel, étudié de près par différentes recherches scientifiques,

1. Deux traditions du conte : orale et écrite

Le conte figure parmi les genres narratifs, distinct des romans, des nouvelles ou encore du théâtre par un certain nombre de caractéristiques, malgré une écriture similaire d'épisodes successifs à partir d'une situation initiale vers une situation finale, mettant en jeu des rôles de personnages.

. *Définition :* Du latin *computare*, signifiant « énumérer », « établir une succession d'éléments », le terme « conte », apparu en 1080[10] trouverait une origine mathématique pour qu'aboutisse une composante littéraire importante : une suite d'actions articulées de façon à constituer le récit d'une histoire réelle ou imaginaire. La narration de faits réels est peu à peu remplacée par le registre imaginaire dès le Moyen Age : c'est d'ailleurs le « merveilleux » qui est

[10] M.SIMONSEN, *Le conte populaire*, Presses universitaires de France, 1984.

associé le plus souvent au conte et fera partie de la définition courante : « *Le conte est une narration, généralement courte, ayant pour sujet des aventures imaginaires ou fantastiques* » [11]. Ecrit au passé, anciennement versifié mais actuellement prosaïque, avec des personnages stéréotypés, animés par une quête, dans un cadre spatio-temporel indéterminé, clôturé par une morale extraite de la réalité, le conte revête des fonctions aussi diverses que son public : il serait erroné de restreindre celui-ci à l'enfant car cela réduirait parallèlement son utilité. La preuve en est jusqu'au XIXe siècle, où les contes étaient bien réservés aux adultes, parfois même à des catégories professionnelles, mais dont les frères Grimm ont estimé une transposition textuelle nécessaire à l'égard de l'éducation des enfants, en raison de certaines vertus à transmettre.

. *Les fonctions du conte :* Le conte littéraire, qui nous est familier grâce à l'expansion du manuscrit, est apprécié par les enfants et les adultes pour l'appropriation individuelle, soit pour un plein contrôle de lecture interprétative d'une histoire, et surtout pour l'atout distractif. Historiquement, l'hétérogénéité générationnelle et culturelle attribue une fonction différente à la transmission d'un conte selon l'âge, l'activité professionnelle, le milieu de vie etc., générant une démultiplication typologique pour répondre aux attentes de ces populations. La valeur éducative fait la spécificité des contes d'avertissement, initiatiques, étiologiques qui véhiculent à l'auditeur des connaissances du monde, des vertus, ou bien une auto construction. Bruno Bettelheim défend, lui, l'éducation prodiguée par les contes de fées qui aident l'enfant à construire une identité par écoute de l'histoire[12], et à comprendre son propre monde en mobilisant sa pensée animiste nourrie de l'imaginaire des contes.

. *Les enjeux du conte populaire :* La planification caractéristique de l'organisation du conte peut être justifiée par l'usage originellement oral auprès d'un auditoire différent selon la finalité de la transmission, donnant sens à l'art de conter. S.Terwagne donne une explication tangible à cette oralité: *« Le conte est un récit d'imagination destiné à être raconté »*[13], ce qui supprime l'intention de lecture au profit de l'écoute. Dans l'Antiquité, c'est par tradition orale que le conte naît grâce à deux histoires : *Conte des Deux Frères* paru en Egypte au IIe avant J-C et le mythe d'Amour et Psyché du roman *l'Ane d'Or* ou *Métamorphose d'Apulée* au début de notre ère. Le conte populaire a traversé les siècles, immortalisant les classiques de la littérature. La nécessité sociale d'une transmission orale explique le recours du jeu vocal, d'une théâtralisation pour accomplir cet art oratoire. Le conteur doit être en mesure de passer à l'acte de « *bien dire* » (selon Josiane Bru[14]) ce qui signifie pour lui d'interpréter le récit, d'assurer une transmission

[11] Définition donnée par le site du Larousse.
[12] BETTELHEIM.B, *La psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1995.
[13] TERWAGNE.S & VANESSE.M, *Le récit à l'école maternelle*, Paris, De Boeck, 2013.
[14] BRU.J *« Qu'est ce qu'un conte oral ? »* in TORREILLES.C & VERNY.M-J(dir.), *Contes e cants - Les recueils de littérature orale en pays d'oc, XIXe et XXe siècles*, Presses universitaires de la Méditerranée, 2004.

circonstanciée et idéalement, d'être associé à cette histoire dans la mémoire du public. Dans cette démarche, le conte se substitue au support textuel et devient un répertoire mnémotechnique pour aider le conteur dans l'oralisation : il peut compter sur des formules chantées, énumérées, répétées, stylisées, incarnées par des actants distincts, dans une structure discursive cohérente. Par ailleurs, la tradition orale autorise le conteur à davantage de liberté de narration qui offre sa propre subjectivité dans sa pratique, ce qui peut expliquer la diversité de versions d'une unique histoire. J.Bru affirme donc que l'oralité du conte régissait son esthétisme afin d'ancrer son public dans l'imaginaire mental et de vivre pleinement ce que traversent les personnages[15].

. *La croissance du conte littéraire* : Parallèlement au conte populaire, le conte écrit se propage avec succès dans l'éclosion de la littérature, dès le Moyen Age avec la parution au XIIe siècle des Lais de Marie de France, ensemble de récits versifiés ; avec celle des Contes de Cantorbéry de Geoffray Chaucer, recueil en prose, ou encore avec les contes animaliers, facétieux et les romans de chevalerie fortement inspirés. L'apogée du conte littéraire attendra le XVIIe siècle avec le souffle nouveau et artistique de l'écriture de Charles Perrault, précurseur des contes de fées, influencé par les exigences royales et les goûts d'un public mondain. Cependant, le conte littéraire n'égalerait pas les valeurs véhiculées par le conte populaire : dans son ouvrage *Poétique du conte*, Nicole Belmont dénonce l'écriture pour la perte du charme et du *« génie propre »* de l'origine orale ; un avis surenchérit par B.Bettelheim, blâmant l'embellissement contemporain des contes de fées qui n'instruisent plus les jeunes lecteurs.

2. Les classifications typologiques du conte

Les contes sont une unité de genres dans la littérature, et paradoxalement une grande diversité typologique, divisée par des critères qui nous permettent de guider nos choix de lectures personnelles, de partage et d'enseignement. La typologie a fasciné des spécialistes folkloristes, sémiologues, philologues qui se sont sportivement engagés dans l'analogie et le classement d'un corpus de contes.

Nous apprenons dans le tout premier chapitre « L'invention des contes » du livre de N.Belmont, que la classification typologique est une préoccupation scientifique qui trouve son origine dans le projet du recueil *Contes pour les enfants et les familles* de 1812 des deux célèbres frères Grimm, premiers collecteurs d'histoires: leurs recherches en amont de contes populaires leur ont permis de relever des variances linguistiques, stylistiques, de défendre une poésie de nature (sans auteur), propre au conte oral, de l'ordre du mythe, et d'inventer de nouvelles versions

[15] *Op.cit.*

d'histoires de contes à l'égard d'un public d'enfants. Cette entreprise leur fût utile pour la composition de leur recueil publié en deux tomes en 1819, où ils exposent une collection plus riche de contes oraux merveilleux et de légendes populaires, reprise en référence pour les recherches menées aux cours des décennies suivants.

Dans *Morphologie de conte* (1928) de Vladimir Propp, on peut lire une certaine évolution de classification qui s'est affinée notamment depuis le classement tripartite « histoire merveilleuse - histoire de la vie quotidienne – histoire animalière » proposé par Vsevolod Fyodorovich Miller[16] que V.Propp juge trop confuse : en fonction d'un unique motif, certains contes peuvent appartenir à deux catégories et par conséquent perturber ce classement trop général. Dès lors, V.Propp édicte la démarche nécessaire pour classer : partir des caractères spécifiques internes du conte pour délimiter ensuite des catégories. Il citera Wilhelm Wundt psychologue du XIXe siècle, comme exemple amélioré de la répartition : « contes d'origines », « fables à moralité », « fables biologiques », « contes facétieux » mais qui se fonde encore sur des critères imprécis.

Néanmoins, c'est au XXe siècle qu'une typologie de référence est publiée par deux chercheurs européens folkloristes : Anti Aarne et Stith Thompson dont la classification éponyme élaborée dès 1910, parue en 1965 dans *The Types of the Folktale*, présente l'avantage de bien identifier différents types de contes et mieux cerner leur origine grâce à une notion clef de leur travail, appelée « *conte-type* ». Ce concept a permis de bâtir une étude méticuleuse des histoires et des légendes populaires selon des critères de ressemblance et de variance : le conte-type incarne une structure fixe propre à chaque catégorie de contes définie, et est présenté comme source, ou socle, de toutes les versions d'un conte d'une même catégorie. Ainsi, selon la classification typologique Aarne-Thompson, les conte-types sont dissociés en nombreux sous-genres[17] :

Contes d'animaux	*Contes merveilleux*	*Contes religieux*	*Conte-nouvelles*	*Contes de l'ogre ou du Diable dupé*	*Contes facétieux et anecdotes*	*Contes formulaires*	*Conte-attrapes*
. Animaux sauvages . Animaux domestiques . Hommes et animaux . Oiseaux . Poissons	Adversaires surnaturels . Epoux/se ou parents surnaturels, tâches surnaturelles . Aides surnaturelles	. Dieu récompense et punit . La vérité vient au jour . L'homme dans le Ciel	. Le héros obtient la main de la princesse . L'héroïne épouse le prince . Preuves de fidélité et d'innocence	. Contrat de travail . Contrat entre l'homme et le Diable . Pari entre l'homme et le Diable	. Histoires de fou . Histoires de couples mariés . La femme folle et son mari . L'homme fou et sa femme . Le couple fou	. Chaînes basées sur des nombres, objets, noms ou animaux . Chaînes où il est question de la mort	

[16] Folkloriste russe du XIXe siècle, cité comme source du classement dans une note de bas de page dans PROPP. V, *Morphologie de conte*, Gallimard, Paris, 1928, p.11.
[17] Tableau reproduit à partir de la classification Aarne-Thompson, retranscrite sur un billet d'OpenEdition, voir la webographie

. Animaux et objets	. Objets magiques . Force et savoir surnaturel . Autres contes surnaturels	. L'homme promis au Diable	. La mégère est apprivoisée . Les bons préceptes . Actions et paroles rusées . Contes du destin . Voleurs et assassins . Autres contes-nouvelles.	. L'homme tue ou blesse l'ogre . L'ogre est effrayé ou intimidé . L'homme dupe le Diable . Les âmes sauvées du Diable	. Histoires d'une femme . La recherche d'une épouse . Railleries sur les vieilles filles . Histoires au sujet d'un homme (garçon) . Plaisanteries sur le clergé et les religieux . Menteries (vantardises)	. Chaînes où il est question de manger . Chaînes où il est question d'autres événements	

Bien qu'il soit reconnu ou discuté, ce classement inspirera d'autres spécialistes notamment avec Paul Delarue et Marie- Louise Ténèze, en France, pour leur catalogue *Le Conte populaire français* publié en plusieurs volumes dès 1957, définissant des ensembles de contes assez similaires aux conte-types, auxquels j'attribuerai ces définitions :

Conte merveilleux	*Conte religieux*	*Conte-nouvelle*	*Conte du diable trompé*	*Conte des animaux*	*Contes facétieux*
Forme la plus assimilée à l'idée de conte, et confondue incorrectement avec les contes de fée. Le conte merveilleux est caractérisé par l'incursion du surnaturel (incarné par des personnages, des objets ou par un cadre spatial) dans un univers réel auquel le héros appartient. Il s'octroie d'une structure particulière : le schéma quinaire.	Il s'agit d'un récit fictif sur un sujet chrétien.	Si les folkloristes ont assimilé la structure de ce type de conte à celle du conte merveilleux, il s'en distingue par l'absence du surnaturel. La fiction proposée est purement inspirée de la réalité.	Le récit met en avant une confrontation entre l'humain et le divin mauvais, au cours de laquelle l'homme l'emporte de façon intellectuelle sur le Diable. Vaincre le Mal serait une morale constante dans ce type de conte.	Les personnages sont des animaux domestiques ou sauvages, anthropomorphisés. Ces derniers sont souvent opposés lors d'une situation qui engagera une résolution intellectuelle.	Ce conte a la particularité d'être fortement marqué par le registre comique. Il se moque de plusieurs classes sociales et de mœurs par différents procédés, notamment l'énumération propre au sous-genre du conte de randonnée.

3. Présentation du schéma narratif du conte merveilleux

. *Définition commune :* *« […] un schéma narratif est une suite d'évènements reliés temporellement par des causalités, souvent de type intention à conséquences. »* : Définition donnée par Mireille Brigaudiot dans son ouvrage *Langage et école maternelle*.[18]

[18] BRIGAUDIOT.M, *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015.

« Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit […]. »[19] Définition complémentaire du cycle narratif donnée par Claude Brémond dans son article « La logique des possibles narratifs »

. *Différentes études du concept :* La classification typologique révèle un répertoire de contes éclectique qui ne peut s'établir sans décomposition de ce que V.Propp appelle « la morphologie du conte », titre de son ouvrage entièrement consacré à la compréhension du mécanisme narratif: cette morphologie implique de s'intéresser à la structure, autrement dite le schéma narratif, critère véritable pour identifier et classer un conte, comparée par V.Propp à une *« unité de mesure »* pour connaitre la « *parenté* »[20] des contes.

Dans son ouvrage, V.Propp collecte des contes russes et constate des motifs très réguliers pour constituer un schéma narratif, spécifiquement dans les contes merveilleux, qu'il qualifie de *«structure tout à fait spéciale* [21]*»*. Pour découper et recomposer un récit, il s'appuie sur ce qu'il appelle les fonctions[22] de sept personnages (héros, antagoniste, la princesse/son père, mandataire, faux héros, donateur et auxiliaire magique), c'est-à-dire leurs actions déterminantes qui renverraient chacune à une étape dans l'avancée de la fiction. Au fil de ses comparaisons analytiques, V.Propp présentera dans son essai 31 fonctions[23] pour structurer une histoire, après une situation initiale, essentielle pour présenter les personnages, le cadre spatio-temporel etc. Le déroulement du récit comprend, très sommairement dans l'ordre, la transgression d'une interdiction - un méfait ou un manque causé par l'antagoniste sur les adjuvants - une réparation demandée au héros- épreuve pour obtenir un auxiliaire - combat victorieux contre l'antagoniste – une réparation accomplie – une épreuve contre un faux héros – une reconnaissance du héros – une récompense. Toutes ces fonctions sont indispensables entre elles et utiles pour comprendre les relations logiques entre différentes actions des personnages dans le conte merveilleux russe. Ainsi celui-ci est développé sur des motifs différents mais toujours avec les mêmes étapes narratives grâce à la stabilité des fonctions.

Le schéma narratif du conte merveilleux ne doit pas s'arrêter à la division des fonctions de V.Propp avec pour seule référence la littérature russe. Successivement, d'autres modèles de schéma européens ont été élaborés, comme celui actantiel de A.J.Greimas dans *Sémantique structurale* paru en 1966, qui simplifie le nombre d'actants à six éléments : le sujet (héros), l'objet,

---

[19] BREMOND. C., « La logique des possibles narratifs » in *Communications. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, n°8, 1966, p. 62.
[20] PROPP.V, *Morphologie du conte*, Paris, Les Seuils, 1928 - 1970. p.101.
[21] *Op.cit*. p.12.
[22] *Op.cit*. Chapitre III « Les fonctions des personnages ».
[23] Voir Annexe 1

le destinataire, le destinateur, l'adjuvant et l'opposant[24]. Cette réduction présente l'avantage aux élèves de saisir l'importance du rôle actant du personnage pour construire une fiction : celle-ci est fondée sur une quête dont l'évolution dépend de la fonction d'un personnage et de ses rencontres avec les autres actants dans l'histoire.

Le schéma quinaire est un autre modèle qui fonctionne en adéquation avec le schéma actanciel de A.J.Greimas, plus actuel et donc plus couramment enseigné aux enfants en raison d'une division des étapes plus évidente et assimilable. Il est proposé par Paul Larivaille dans un article « Analyse morphologique du récit »[25] publié dans la revue *Poétique* en 1974 qui résume considérablement le schéma canonique donné par V.Propp à cinq étapes de narration :

Situation initiale	Elément perturbateur	Péripéties	Situation de résolution	Situation finale
En début de récit, elle est indispensable pour la compréhension des bouleversements à venir. Elle permettra de donner au lecteur les informations sur les éléments qui dynamiseront l'histoire (personnages, lieu, époque, culture) et de s'y ancrer. Ce début de récit expose l'équilibre de la situation dans l'univers de la fiction.	Il s'agit de la rupture de cet équilibre, survenue par un élément déclencheur, qui va induire une série d'actions pour les personnages héroïques et mandateurs, afin d'y apporter une solution.	Elles regroupent les actions successives pour avancer dans la quête, conditionnées par l'idée de la résolution de cette perturbation.	Il s'agit d'une phase de dénouement, d'une réparation du problème survenu pour qu'un terme se mette en place.	L'équilibre initial est revenu. Une morale peut clore l'histoire.

Le schéma quinaire est utile pour que les élèves structurent plus facilement la narration, telle une sorte de grille de lecture mémorielle, pour repérer les moments d'équilibre et de déséquilibre dans l'histoire. En raison de cette réduction de classement des étapes narratives, il démontre une moindre complexité que celui de Propp, et s'oriente davantage vers un usage pédagogique, partisan de l'accessibilité et de la compréhension d'un récit.

Si ces précédents chercheurs ont développé des propositions de schéma narratif selon une certitude de la succession des évènements qui définissent chaque étape de l'histoire du conte, je nuancerai leurs constats par l'antithèse d'un essayiste sémiologue C.Brémond qui s'oppose à une forme stricte du conte, défendant sa logique du récit refusant le *« modèle constitutionnel »* qui « *formalise les structures narratives comme palier autonome de signification »*[26]. Il argumente par l'idée des *« possibles narratifs »*[27] pour évoquer une liberté de l'auteur dans l'écriture d'une histoire, et réfute l'enchainement des fonctions de Propp, conditionnées les unes aux autres. Il décrit cependant un nouveau noyau constitutif de trois phases obligatoires dans tout déroulé d'un

[24] GREIMAS.A.J, « Réflexions sur les modèles actanciels » in *Sémantique structurale*, PUF, Paris, 1986.
[25] LARIVAILLE.P, « L'Analyse morphologique du récit » in *Poétique* n°19, 1974.
[26] CERQUIGLINI.B, « Claude Brémond, Logique du récit » in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 29e année*, n° 3, 1974. pp. 757-760.
[27] BREMOND. C., « La logique des possibles narratifs » in *Communications. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, n°8, 1966, p. 60.

récit fictif, que nous pourrons découvrir en Partie 2. En somme, il n'exclut pas la récurrence des fonctions (élimination de l'adversaire, vengeance, récompense etc.) dans l'ensemble des narrations, mais laisse sous-entendre un choix de décision donné au narrateur/auteur, déterminant pour la suite narrative (possibles narratifs), écarté de la norme littéraire.

Conclusion : Depuis la vaste littérature de jeunesse jusqu'au squelette du récit, nous avons replacé le schéma narratif dans l'idée d'une notion incontournable, essentielle dans la littérature mais surtout dans l'idée d'une rencontre en continue avec les enfants, tant les lectures offertes aux élèves de cycle 1 sont nombreuses. Malgré une définition relativement convenue, il reste discutable à cause d'une décomposition souvent subjective : la division et la délimitation des étapes peuvent être incertaines selon l'histoire rencontrée. Ce fut le cas pour le conte *d'Hansel & Gretel,* choisi pouvait complexifier le concept de schéma quinaire.

Néanmoins, si le schéma narratif n'est pas explicitement abordé dans les programmes et par le professeur de cycle 1, le conte merveilleux n'est pas pour autant exclu de l'enseignement littéraire en maternelle, et reste abordable par la pédagogie matérialisée et adaptée aux compétences des élèves de GS[28].

[28] Grande Section

Partie 2 : Apprentissage du schéma narratif au cycle 1 (approche psychologique et pédagogique)

Après avoir recueilli et étalé tout au long de la première partie des connaissances sur le conte et resserré un regard sur le schéma narratif, il convient d'appréhender ce dernier d'un point de vue psychologique et pédagogique. Socle morphologique d'une histoire, habité par une logique d'événements significatifs, interdépendants et orientés vers une finalité, le schéma narratif n'échappe pas en maternelle à l'adaptation textuelle et intellectuelle pour réhabiliter un lien solide entre le récit fictif et son jeune public. L'offre de lecture d'un conte merveilleux met en scène une confrontation entre la structure du récit et les enfants, obligés de s'y soumettre pour comprendre le contenu. Si, en GS cette structure est intégrée par certains élèves, et en cours d'acquisition, non-conscientisée, pour d'autres, il faut réfléchir aux moteurs et nécessités psychopédagogiques à mettre en place : comment le schéma narratif est-il approché par l'élève de maternelle pour favoriser sa compréhension de l'histoire ? En quoi pouvons-nous voir un lien entre la structuration du récit et le développement intellectuel de l'enfant âgé de cinq - six ans ?

I. Le schéma narratif adapté à la psychologie de la Grande Section

Cette acquisition du plan de la narration d'un conte relève tout d'abord du développement intellectuel du jeune élève, de ses débuts de lecture de la PS à l'expertise de l'appropriation de l'histoire en GS. Il s'agit de connaitre comment l'élève vit « *l'expérience du livre* »[29], que nous transformerions en « expérience du conte », et voir comment une notion littéraire enseignée en élémentaire peut être adaptée en maternelle.

1. Les débuts difficiles d'une compréhension globale d'un récit en Petite Section

Sociologiquement inégale à la maison, cette « expérience du livre » est vivement approchée par les élèves dès la PS, soit directement, soit par l'intermède de l'enseignant grâce aux dispositions spatiales (coin librairie, exposition d'albums) et temporelles (séances, activités de lecture). En reprenant les deux catégories de récits de la Partie 1 qui résument l'acculturation littéraire en maternelle - ceux à visée documentaire, encyclopédique sur le monde qui entoure l'enfant (récit du quotidien) et ceux de la fiction imaginaire (le conte) – nous pouvons chercher à expliquer les premières considérations du livre en PS. Nous savons d'ailleurs qu'un livre fait

[29] Termes du titre de la première partie CANUT.E & VERTALIER.M, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », in *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012/4, p. 51-66.

l'objet de nombreuses lectures orales offertes aux élèves selon des critères de choix établis entre autres par V.Boiron [30], pour attirer et soutenir l'attention du (très) jeune auditoire de PS, vis-à-vis d'une fiction qui concerne essentiellement des récits du quotidien définis par S.Terwagne dans son *Récit en maternelle*[31] (dont les thèmes de la famille, des jeux, des bêtises et des peurs sont à privilégier selon M. Brigaudiot).

Dans son article relatant un travail de recherches sur la corrélation entre le monde fictionnel des albums et le monde réel vécu par les PS[32], Marie-Claude Javerzat, enseignante-chercheure en psychologie génétique, reporte l'effort des élèves de PS pour considérer le livre comme un objet sémiotique à manipuler, et refabriquer mentalement le monde décrit dans les albums par rapport au leur. Qu'il s'agisse du monde de la fiction, ou d'un script de la réalité vécue par l'élève, elle précise que « *la mise en lien logique entre les scènes* » qui transparait dans schéma narratif, est un « *enjeu d'apprentissage en situation de lecture* ». Pour quelles raisons ? Si nous prenons l'exemple d'un album de type *Petit Ours Brun*, il faut s'attendre, en dépit de la simplicité narrative caractéristique, une réelle difficulté des élèves à intégrer l'histoire et comprendre la permanence d'un seul protagoniste au fil des pages, malgré ses substituts : à chaque fois que l'enseignant ou l'élève tourne les pages du livre, celui-ci peut interpréter une nouvelle histoire indépendante. C'est ce qu'Eduscol explique dans une de ses publications : dès le début en cycle 1, les élèves ont du mal à percevoir une unité de construction de récit à cause des évènements différents du personnage principal. Cette difficulté néfaste pour la compréhension du sens général, va être palliée par les enseignants et leur choix d'une lecture intégrale de l'histoire, pour bien laisser voir un début, un déroulé et une fin du récit. Le monde vécu par l'enfant l'aide à s'identifier au personnage du monde fictif, à partager son point de vue voire ses expériences, ce qui revient intellectuellement à se décentrer. Ainsi, pour un élève, parvenir à tourner les pages d'un livre sur le quotidien en verbalisant le message des images, telles des étapes enchainées, est un premier progrès de compréhension où le langage intervient pour relier les évènements de chaque page.

L'autre type de récit dont il est possible de proposer en PS afin de soutenir la représentation mentale d'un récit structuré est celui des contes de randonnées, particulier par l'intégration de formules itératives. *Roule galette* de Natha Caputo dans la collection Père Castor, en est un exemple classique de la maternelle et illustre parfaitement l'usage archaïque du conte oral, mémorisé par des formulettes rythmiques et rimées, délimitant des épisodes incarnés par les rencontres faites par le personnage principal. Tout en favorisant une écoute attentive, elle appuie

[30] Voir Partie 1
[31] TERWAGNE.S & VANESSE.M, *Le récit à l'école maternelle*, Paris, De Boeck, 2013.
[32],JAVERZAT.M-C, « La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fiction en petite et toute petite sections », in *Repères*, n°50 P. SEVE et S.CEBE((dir.), *Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire*, 2014, p.15-34.

le caractère ludique du conte puisque les élèves apprécient de participer oralement à son énonciation, et plus généralement, de participer à la lecture de l'histoire. Ce type de conte propose une première entrée avec un plan complexe d'un schéma en cinq temps, mais qu'un élève de PS parviendra à fixer en mémoire et à structurer un ordre des évènement grâce à la répétition. En reprenant le problème de compréhension souligné précédemment par Eduscol, l'enseignant peut y remédier par des situations d'apprentissages de verbalisation du récit connu sous la forme des jeux de rôle dits symboliques, où les enfants incarnent mots et gestes des personnages.

Le choix des récits peut évoluer et refléter le développement intellectuel des élèves dès leur entrée en maternelle. Il est influencé par la capacité des élèves de s'approprier la structure de l'objet du livre parallèlement à l'organisation du récit, et de manifester une curiosité pour des sujets plus dynamiques, que nous pouvons retrouver en GS.

2. Le profil psychologique en Grande Section

Bien que la première école des apprentissages d'un enfant accueille une population d'élèves hétérogène, ceux scolarisés en GS ont atteint un certain stade cognitif plus mature. Le développement intellectuel doit être estimé pour une séquence littéraire : il serait sain de connaitre les compétences psychologiques des élèves dans cette dernière année à l'école pré-élémentaire, pour comprendre l'approche de l'architecture du conte et les types d'activités relatives à l'objectif et à leur personnalité. Dans la psychologie constructiviste de l'épistémologue Jean Piaget, l'intelligence des élèves âgés de quatre ans et demi à six ans, se construit au stade de la pensée pré-opératoire, soit une phase de transition vers l'intelligence des opérations concrètes (sept ans). Ce stade intellectuel est caractérisé par un raisonnement progressif mis en place en fonction des contextes d'équilibration cognitive (assimilation et accommodation) avec de nouveaux objets de connaissance, et renvoie au déclin de l'intuition (image intériorisée, fixe). Même si les enfants sont des individus inconstants, leur intelligence évolue en fonction de progrès typiques de ce stade, marquée par le passage de l'égocentrisme à la décentration cognitive et sociale (coordonner un autre point de vue).

. *L'activité :* Dans la pédagogie, J.Piaget met en avant la nécessité de l'activité pour aider l'enfant à acquérir les connaissances, en plaçant celui-ci au cœur de ses apprentissages. Sa pensée est alors encore limitée par des représentations symboliques, des images mentales statiques, mais celles-ci deviendront mobiles grâce au champ des activités taxinomiques, articulant la perception, la mémorisation d'évocation et les actes. Entre quatre et six ans, les élèves peuvent réaliser des classifications et des sériations d'une collection selon un critère logique, qui figurent parmi les

structures fondamentales dans l'intelligence de l'enfant, mises en avant par J.Piaget, dans sa définition de la pédagogie nouvelle :

. Classification : percevoir des ressemblances entre divers élément, ce qu'on appelle l'intension, pour former des groupements critériés.

. Sériation : percevoir des différences et ordonner les éléments selon un ordre de grandeur.

Ces deux types structures ont été mobilisées dans ma pratique, sur laquelle je reviendrai ultérieurement.

. *Le langage :* La fonction sémiotique dans la pensée de l'enfant est rattachée au développement du langage et à son raisonnement pour suivre une activité. Elle se définit par l'utilisation de signes communicatifs à propos d'éléments non-perceptibles, et affecte aussi bien le langage que des substituts expressifs (le dessin, le jeu symbolique). A cinq-six ans, le langage d'évocation est de plus en plus construit, avec un enrichissement lexical et des syntaxes verbales plus complexes et ordonnées. Pour évoquer des images, des objets ou des événements invisibles, l'enfant se sert des signes mémorisés et renforce un langage pragmatique qui accompagnera ses actes et élargira les données de ses représentations mentales.

. *La mémoire :* La mémoire est un des facteurs du développement intellectuel des enfants. Au fur et à mesure de perceptions et des actions, l'empan mnésique croissant, c'est-à-dire la capacité à conserver un nombre d'informations, renforce la mémoire du travail, soit l'ensemble des données nécessaires mises en relation pour réaliser des opérations. Cette compétence mnésique des élèves peut être prise en compte dans le choix d'un contenu narratif d'une histoire et des différentes tâches relatives, afin d'éviter toute incidence de surcharge cognitive. Grâce aux images mentales contenues dans la mémoire, l'enfant peut évoquer des éléments absents et se décentrer, pour ainsi établir et entretenir de nouveaux rapports avec la dimension du temps en se projetant dans le passé.

Ces renseignements sur l'intelligence de l'enfant sont loin d'être exhaustifs et ne peuvent se limiter aux théories piagétiennes, tout en sachant de surcroît que les élèves n'acquièrent pas tous les mêmes compétences. Toutefois il convenait de savoir ce que les élèves pouvaient développer en termes de cognition et de performance dans le cadre d'une séquence littéraire.

3. Un schéma narratif adapté au niveau des élèves

Nous avons vu dans la Partie 1 que le conte merveilleux comportait un schéma quinaire conventionnel, bien défini et redéfini selon les apports analytiques des chercheurs structuralistes. Identifié par P.Larivaille dans son article « Analyse Morphologique », et dans les travaux de J.A.Greimas, ce schéma narratif représente un des rudiments de la narratologie à acquérir par les élèves en élémentaire. Il renvoie aussi à l'aboutissement d'un mouvement de travail identificatoire

engagé dans la morphologie d'un conte : l'étude minutieuse de V.Propp mettant en lumière 31 fonctions a orienté par la suite d'autres recherches vers les cinq étapes que nous connaissons aujourd'hui. Cette décomposition mobile nous amène à constater toutes sortes de divisions d'un conte possibles et n'écarte pas l'éventualité d'une réadaptation du texte narratif en fonction du public : cela permettrait un accès plus simple à la compréhension de l'histoire, particulièrement quand il fait l'objet d'une étude littéraire en maternelle. Effectivement, au niveau de GS, les élèves sont auditeurs d'un conte, lu par l'enseignant : une situation loin d'être simple pour ces non-lecteurs qui éprouvent des difficultés à réceptionner une langue de l'écrit et ses subtilités, à saisir mentalement des repères spatiaux et temporels dans le récit fictif, à interpréter les relations icono-textuelles des albums, à s'identifier à un personnage ou encore à mobiliser les connaissances encyclopédiques adéquates, le tout intégré dans un enchainement en cinq temps. Le concept de schéma narratif, même simplifié, n'est pas une notion à expliquer aux enfants, car il paraitrait abstrait et obscur. En revanche, puisque la partition des contes conventionnels est paradoxalement façonnable, sans affecter l'ordre des étapes, la nécessité de passer d'un schéma quinaire à une organisation ternaire peut être concevable. Pour connaitre ces trois temps, nous pouvons nous reporter à C.Brémond un des essayistes évoqué en Partie 1, qui dans son refus d'une forme stricte et autonome du schéma logique, décrit pourtant dans un article une édification narrative reproductible dans tous les contes, en trois *« phases »* pour former une *« séquence élémentaire »*:

- Situation initiale : « *une fonction qui ouvre la possibilité du processus sous forme de conduite à tenir ou d'événement à prévoir* »
- Péripéties (perturbation et résolution incluses) : « *une fonction qui réalise cette virtualité sous forme de conduite ou d'événement en acte* »
- Situation finale : « *une fonction qui clôt le processus sous forme de résultat atteint* »[33]

Cette répartition tripartite du schéma narratif clarifierait même l'écriture de l'histoire et caractériserait une variable didactique. Dans chaque partie, les enfants percevraient mieux les critères de délimitation et pourraient même unifier activement le conte : les personnages (caractères et actions), les lieux et le temps (où se déroule une unité d'actions).

Ce schéma ternaire faciliterait l'écoute, la mémorisation et la reformulation de l'histoire du conte, considéré à la fois comme un support mais aussi un outil adaptable pour apprendre aux élèves à contrôler et fluidifier la compréhension.

[33] BREMOND.C, « La logique des possibles narratifs » in *Communications. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, n°8, 1966, p. 60.

II. Les dispositifs psychopédagogiques pour l'appropriation du schéma narratif

Courantes dans la plupart des pratiques professionnelles observées, plusieurs stratégies pédagogiques sont représentatives d'un parcours d'apprenti-lecteur pour les élèves et favorise la consolidation de la transmission de l'histoire. Dans le cas du conte littéraire, il est nécessaire de penser aux modalités d'enseignement conformes au niveau de cycle 1 pour confronter les élèves à deux dimensions indissociables : le contenu fictif (thème, composantes, temporalité) et le format structurel (livre, mise en page, illustrations).

1. Le schéma narratif : un travail de la dimension temporelle

Pourquoi relier le schéma narratif à la structuration du temps chez l'élève de cycle 1 ? En travaillant ce paramètre de la narratologie, nous l'associons tout naturellement à l'une des cinq composantes du temps : la sériation temporelle (la sériation étant liée aux structures constructivistes). En connaissance des textes des albums que j'ai lus en classe de MS[34] et GS, la dimension temporelle est explicitée par des connecteurs logiques, des verbes et des temps concordants, qui œuvrent à projeter les élèves dans le temps fictif lors de l'écoute de l'histoire.

L'ouvrage de Bernadette Guéritt-Hess[35] offre un nombre d'informations sur le travail de la conception du temps et m'a aidé à définir la notion de sériation temporelle qui régit l'exercice structurel du schéma littéraire auprès des élèves. En reprenant les travaux de J.Piaget, elle rattache le temps à la sériation, puis précisément au type de *« succession imposée par les causalités et conséquences »*[36], dans lequel nous reconnaissons la définition du schéma narratif. Le récit du conte s'organiserait autour de relations ordonnées d'actions impliquant directement ou non les personnages, avec plusieurs cadres spatiaux distincts (forêt, maison, château etc.) qui scinderaient schématiquement l'histoire en étapes. Notons que la sériation est également mentionnée dans les programmes de 2015 : *« Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité »* dans le domaine 5 *Explorer le monde*. A travers la relation d'ordre, l'enfant de GS peut travailler la temporalité d'une histoire en mobilisant des supports spatiaux et ses connaissances (encore fragiles) du temps afin d'exécuter des actions précises (disposer, placer, ranger, ordonner) et de verbaliser ses propres manipulations d'images (verbes conjugués, liens

[34] Moyenne Section
[35] GUERRITT-HESS.B, *L'enfant et le Temps,* Editions Le Pommier, Paris, 2011.
[36] *Op.cit.* p.40.

logico-temporels, de causes et conséquence comme « là », « ici », « avant », « puis », « après », « pendant », « parce que », « ensuite »). C'est ce genre d'activité que j'ai pu concevoir pour ma classe en stage, essentielle à mon objectif de reconstitution de la trame narrative : accessible aux élèves, la restitution chronologique des épisodes du conte choisi s'est faite à partir d'une suite d'illustrations mélangées pour reformer la totalité de l'histoire en mettant en évidence les moments symboliques et les passages de transition. Les élèves se sont référé à l'iconographie et la manipulation des images pour atteindre mon objectif et mieux stabiliser leurs connaissances. L'activité taxinomique aide la plupart des élèves à comprendre le récit et acquérir une appropriation ordonnée des épisodes : par l'acte de sérier, ils progressent vers une pensée représentative d'une succession chronologique, conductrice du conte.

En somme, la structuration du conte passerait par diverses opérations qui œuvreraient pour la structuration du temps, résumée par la sériation par succession.

2. La fonction du langage dans la compréhension de lecture au cycle 1

Le langage doit être ici abordé comme moyen de travail métacognitif, propre à chaque individu. Au terme de mes expériences personnelles en classe de maternelle, et de mes lectures de plusieurs articles traitant du lire au cycle 1 signés de V.Bouhris, V.Boiron, E.Canut ou encore de M-C.Javerzat[37], j'ai pu admettre une omniprésence linguistique comme engrenage d'interactions verticales et horizontales, favorisant la compréhension experte du déroulement de l'histoire du conte merveilleux. La langue est pratiquée mais aussi écoutée, ce qui nourrit des activités essentielles sur le conte, mettant en jeu l'interprétation orale iconographique des illustrations et la mémorisation langagière des passages du récit. Au stage, j'ai pu constater une division en trois modalités de la pratique pour assurer l'accession à la trame narrative d'un conte : la lecture, les interactions et le contage.

La lecture de l'histoire

Ma pratique sur le terrain d'une classe de MS et GS m'a conduite à préparer plusieurs moments de lectures, pour lesquels je me suis inspirée de la pratique de mon PEMF. En menant une séquence sur le conte *Hansel & Gretel*, j'ai opté pour des lectures intégrales de l'histoire à partir d'albums précis : textes à la fois littéraires mais accessibles pour le répertoire langagier des élèves, longueur textuelle suffisante, illustrations figuratives, indices visuels, interprétables ou encore des étapes narratives explicitement communes pour faire ressortir les récurrences de la même histoire dans chaque album. La théâtralisation de ma voix était d'une utilité évidente. Dans

[37] Voir bibliographie

leur article, E.Canut et M.Vertalier disent très justement que *« la compréhension de l'enfant est tributaire de l'interprétation de l'adulte et de ses reformulations »*[38] : le timbre vocal et le rythme de diction étaient indispensables pour sauver l'instant de lecture d'un décrochage général des élèves. Exposer simultanément les illustrations pendant la lecture orale était essentiel pour que les élèves se familiarisent avec les icônes dès l'écoute et interprètent par correspondance icono-textuelle. Ceci étant dit, les illustrations présentées aux enfants pouvaient présenter un risque pour la compréhension de ma lecture, en accaparant davantage l'attention visuelle au détriment de l'écoute orale qui est moins soutenue : tout l'effort de l'élève repose bien sur cette double relation complexe image-écoute de l'histoire.

Lire avec ou sans illustration, suppose toujours d'incarner des personnages et d'accompagner les mots par un codage gestuel solidaire à l'attention orale. Le ton animé de la voix pouvait aussi concerner les enchainements des épisodes, en marquant des pauses pour instaurer une ellipse temporelle ; en optant pour une diction accélérée lorsque survient un évènement dramatique, une conséquence etc. Il était également important de procéder par répétitions de lectures au cours de la séquence, en variant les albums : deux lectures à ma charge, une assurée par mon PEMF et une autre par le directeur de l'école. Cette répétition consolidait l'ancrage de la structure narrative dans l'esprit des enfants qui traitent en mémoire les données communes de chaque version.

Les interactions interprétatives

Mentionnées dans les programmes de cycle 1, les interactions inter-élèves ou élèves-enseignants prennent une part importante dans le programme d'une séance et servent d'évaluation de la compréhension d'un texte lu en mettant en lumière des éléments problématiques d'un conte.

Dans l'ensemble, ces interactions entre les élèves et l'enseignant rassembleraient les fonctions langagières que E.Canut et M.Vertalier invitent à exploiter à partir de leur question rhétorique *« Pourquoi l'enseignant propose t'il aux élèves de parler à partir ou à propos d'un album ? »*[39], dans une double perspective sociale (accéder collectivement à la compréhension du dans une démarche socio-constructiviste) et linguistique (améliorer la maitrise de la langue). En effet, les questions posées par l'enseignant sur l'histoire sont une phase préparatoire à l'appropriation experte, et permettent aux élèves de performer l'acquisition des éléments les plus généraux aux plus subtils, et de développer le langage d'évocation : cela amène à entretenir un recul réflexif sur leur propre compréhension après écoute et de produire du sens. Cette phase constitue une mise en commun importante pour l'enseignant puisqu'il vérifie la réception de sa

[38] CANUT.E & VERTALIER.M, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? » in *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012/4, p. 51-66.
[39] *Op.cit.* p.7, l.33.

propre transmission de l'histoire en fonction de ses choix oraux pratiqués. Le vocabulaire employé dans les questions du professeur, est à la fois adapté à la ZPD[40] des élèves, dans un souci d'accessibilité, et aide surtout ces derniers à la pratique de la narration et à la formulation de réponses bien structurées. Le dynamisme des interactions pousserait les enfants à intérioriser des scenarii du récit, et perpétuer la présence d'un monde abstrait, fictif, hors de l'acte de lecture, ce qui consolide la mémoire d'évocation des composantes. Dans ces échanges, à force de répétitions, l'apport lexical et syntaxique de l'enseignant est assimilé cognitivement par les élèves et réinvesti dans l'intention de mentionner des passages de l'histoire.

Contage des enfants

L'« *expérience de la lecture* », citée plus tôt, signifie bien une pratique de la fiction, et souligne un véritable défi pour des élèves de GS ne sachant ni lire, ni n'écrire des textes littéraires. Néanmoins, ils peuvent faire preuve d'une véritable mémorisation et d'une logique relative de l'histoire par l'exercice du contage comme le souligne V.Boiron dans son article[41]. C'est une prérogative mise en avant par Eduscol dès la MS pour aider à la compréhension. En quoi consiste « raconter » ? On peut expliquer le contage comme une redite de l'histoire soutenue par un traitement cognitif des lectures préalables (assimilation, mémorisation, sélection, hiérarchisation des informations). M.Brigaudiot définit cet acte un « *rappel de récit* »[42] consistant à utiliser les mots de quotidien pour « *parler* » cette histoire, ce que les enfants peuvent faire en accompagnant par des gestes, ou bien en s'aidant d'illustrations. Si ce rappel de récit est cohérent par rapport à l'histoire originale, cela veut dire que les enfants ont bien associé dans leur langage d'évocation, la fonction métalinguistique à celle communicationnelle, c'est-à-dire réfléchir sur leur propre maitrise de la langue pour l'organiser, dans le but de raconter: pour se faire comprendre ils auraient utilisé le vocabulaire requis, des connecteurs temporels, des temps verbaux adéquats (présent, passé composé voire imparfait et passé simple), pour replacer le récit oralement dans un ordre fidèle, en mentionnant les personnages et leurs actions au sein d'un cadre spatio-temporel. Parallèlement, cette activité est intéressante pour notre réflexion puisqu'elle aide l'élève à ordonner sa pensée, et ainsi, affiner sa compréhension de l'histoire. Il s'agit d'ailleurs d'une expérience mise en place au stage, où quatre élèves, alternativement, ont actionné leur mémoire pour raconter les différents moments de l'histoire d'*Hansel & Gretel*, morceau par morceau, en respectant le début (*« Il était une fois »*), le « milieu » (*« après »*, *« ensuite »*) et la fin (*« à la fin »*). Il faut dissocier « raconter » l'histoire et « interpréter » les personnages qui rappelle les jeux de

[40] Zone Proximale de Développement
[41] BOIRON.V, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle » in *Repères* n°50, 2014, p. 83-104.
[42] BRIGAUDIOT.M, *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, p.127.

rôles : comme il est mentionné sur Eduscol[43], les enfants ne s'attardent plus à se concentrer sur le rôle d'un unique personnage (par l'intermédiaire de marionnettes par exemple) lorsque celui-ci entre en scène notamment dans les contes de randonnées, mais plutôt à comprendre la totalité de l'histoire par le contage.

Conclusion :

Cette partie importante sur la question du rapport entre le schéma narratif du conte et la personnalité de l'enfant de GS permettait d'exposer plusieurs situations psychopédagogiques pour travailler la structuration d'une histoire et mettre à jours les acquis littéraires de l'enfant. Les connaissances rapportées ici pourront être davantage illustrées par l'expérience de ma séquence en littérature menée au cours de mon stage.

[43] *Partie IV.3 La littérature de jeunesse - La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement* du portail Eduscol

Partie 3 – Analyse de séquence de littérature au cycle 1

J'ai pu bénéficier d'une expérience pédagogique grâce à un stage filé en maternelle tous les jeudis, d'octobre à décembre 2017. Cette expérience, servie par des dispositions matérielles, spatiales et temporelles dans l'ensemble satisfaisantes, fut utile pour exploiter ma problématique de départ, expérimenter réellement des pratiques dans une classe de 24 élèves de MS et GS, et analyser minutieusement mes préparations et les résultats obtenus. Dans cette partie, je pourrai donc exposer l'analyse de séquence axée sur l'étude du conte merveilleux d'*Hansel & Gretel* avec des élèves de GS. L'objet d'étude de la trame narrative servira de socle pour présenter quelques éléments de construction d'une séquence en littérature au cycle1: Quelles sont les étapes didactiques d'une séquence littéraire ? Quelles composantes de l'histoire faut-il travailler pour constituer cette trame narrative avec les élèves ? Nous tenterons donc d'allier les connaissances apportées dans les parties précédentes à mes observations et expérimentations personnelles.

I. Présentation de la séquence et des dispositifs pédagogiques : comment travailler l'étude implicite du schéma narratif en cycle 1 ?

Afin de comprendre le sens, les réussites et les échecs de mes séances, il faut pouvoir décrire les choix de préparation de mon enseignement et le terrain d'application au sein duquel il a évolué.

1. Contextualisation de la séquence : ensemble des conditions

Organisation de la séquence de littérature

Ma séquence totalise cinq séances et a été construite en amont et modifiée au fur et à mesure des bilans établis après chaque séance effectuée, pendant cinq matinées le jeudi. En lien avec les programmes, ces séances illustrent le travail de certaines compétences du langage du domaine *« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »*, la principale étant la pratique de divers usages du langage oral (raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner). Chaque d'elle représente une étape didactique et a fait l'objet d'une préparation rigoureuse pour répondre à l'objectif fixé. Conformément à la programmation d'une séance, plusieurs phases orientaient mécaniquement le déroulement vers une finalité : phases collectives de rappel et d'interrogations ; phases de recherches et d'élaborations en ateliers ; enfin phase de bilan pour institutionnaliser.

Tout au long de cette séquence, j'ai tenté d'émettre une progression thématique, prenant conscience de l'organisation requise de cette étude pour que les élèves soient capables d'intégrer le schéma narratif du conte *d'Hansel & Gretel*. La construction de la séquence s'est reposée sur

différents axes que nous approfondirons très prochainement à savoir : des hypothèses sur le conte - un travail identificatoire des personnages, de compréhension de certains passages - une évaluation formative - un récit oral de l'histoire - évaluation sommative qui vérifiait l'objectif.

Profil des élèves en Moyenne et Grande Section : une diversité d'éveil en littérature

Les enfants de la classe, âgés entre quatre et six ans, instauraient une mixité présente au sein des deux niveaux rassemblant élèves moteurs et élèves en difficultés. La phase collective de ma première séance me facilitait la reconnaissance des grands parleurs (environ sept) qui dynamisaient facilement les interactions. Psychologiquement, la phase intellectuelle pré opératoire des élèves explique un grand écart de niveau de compétences : des conceptions mentales encore statiques mais de plus en plus mobiles pour les GS ; un langage plus fourni, mais encore déconstruit pour les petits parleurs ; un égocentrisme présent chez certains MS et GS, mais surmonté par d'autres dans les deux groupes. Le débit de parole fut l'un des critères déterminants pour concevoir des ateliers dignes de leurs capacités avec ou sans mon interaction de tutelle, ainsi que pour organiser des groupes d'ateliers. J'étais alors davantage présente auprès des petits parleurs lors des ateliers dirigés, multipliant le nombre de questions et valorisant leurs propos pour que ces élèves prennent plus aisément la parole et aient confiance en eux en collectivité.

Mes observations de la classe à tout moment de la journée m'ont permis de remarquer l'intérêt divers que certains élèves ont pour la littérature grâce à l'emprunt libre des albums et imagiers dans le coin-livres. Cependant, ils n'étaient pas nombreux à s'adonner à la lecture : environ cinq élèves, pendant que les autres préféraient le jeu, la manipulation, le dessin ou l'informatique. J'eus, néanmoins, à plusieurs occasions, le plaisir de remarquer que certains élèves allaient volontairement ouvrir les albums d'*Hansel & Gretel* disposés sur des bancs et se promener à leur rythme sur quelques pages. Ceux qui ne participaient pas en collectivité généralement, parvenaient à saisir l'opportunité de consulter les albums pour verbaliser leurs propres interprétations de l'histoire, pour eux-mêmes ou pour leurs pairs.

2. Choix des dispositifs pédagogiques

Le choix du conte merveilleux d'Hansel & Gretel *des frères Grimm*

Le conte *d'Hansel & Gretel* des frères Grimm m'a semblé être un sujet tout à fait propice pour concevoir mon expérience pédagogique et recueillir des données significatives, en tant qu'œuvre patrimoniale de deux auteurs de référence, présents dans la liste des ouvrages[44] pour le cycle 1. Destiné à tout public, il conservait divers intérêts importants pour mon étude et entre-mêlait des

[44] *Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire* du portail Eduscol

compétences[45] de pré-lecteur que les enfants pouvaient développer : compétences linguistiques (lexique nouveau, acquis et réinvesti comme « marâtre », « sucre d'orge », « pain d'épice »), compétences textuelles (histoire fictive du conte), compétences référentielles (connaissances des lieux comme la maison du bûcheron, la forêt, le fantastique incarné par la maison sucrée et la sorcière), compétences iconiques (lisibilité des illustrations des albums pour/par les enfants). Son thème du merveilleux, qui, rappelons-le par la typologie classificatoire[46], distingue ce conte sommairement des autres types par l'incursion du surnaturel dans un cadre réel, est une qualité profondément appréciée, répondant aux goûts des enfants pour le récit fictif si populaire, en leur laissant portes ouvertes sur l'imaginaire, ce qui motive davantage les compétences décrites.

Par ailleurs, l'architecture du conte merveilleux admet explicitement ce schéma actanciel que nous avions découvert par les lectures de V.Propp et de J.A.Greimas : situation initiale, élément de perturbation, péripéties, élément de résolution, situation finale. Le nombre satisfaisant d'albums réunis en classe a cimenté cette structure commune dans toutes les versions proposées, tout comme la mémorisation de la chronologie des épisodes. Ainsi, en me référant à ce modèle, j'ai pris soin de retracer cette décomposition quinaire de l'histoire dans un tableau présent en annexe[47], typique du conte merveilleux, au sein de laquelle j'ai pu relever quelques structures complexes dans l'étape des péripéties. Au fur et à mesure de cette décomposition, j'ai reconsidéré le schéma ternaire plus adapté au niveau de la maternelle : situation initiale en **1**, péripéties en **2, 3.a, 3.b** et **4**, situation finale en **5**. L'irrégularité repose sur la composition en chiasme des péripéties (**3a** ; **3b**), délimitées par des espaces précis, (forêt ; maison de la sorcière), différentes par l'enjeu posé (disparition dans la forêt ; piège dans la maison de la sorcière) et fortement liées par un rapport de causalité (parce qu'ils s'égarent dans la forêt, ils tombent sur la maison de la sorcière qui les a attirés). Les deux héros, frère et sœur, ont dû trouver alternativement des solutions d'échappatoire pour chacune des situations : Hansel en **3.a** et Gretel en **3.b**. Ces deux intrigues rompent les habitudes de lecture à structure itérative, connue dans les contes de randonnées. Cependant, intérieurement, ces deux phases sont rythmées par des scènes répétitives formant chacune deux sous-divisions. Par exemple dans tous les albums, la partie **3.b** était composée de deux visites de la sorcière à Hansel (prisonnier), ordonnancées par des actions et propos similaires pour constituer une répétition scénique : la sorcière vient tâter le doigt d'Hansel qui sauve son sort par la ruse. La décision finale de la sorcière à l'issue de la deuxième visite cassera ce rythme pour faire avancer l'action vers la confrontation et la résolution. Dans l'ensemble, la trame de ce récit narratif comprend des épisodes distincts et assimilables par des enfants de cycle1 qui suivent un schéma simplifié en trois temps,

[45], CEBE.S & GOIGOUX.R, « Apprendre à comprendre les textes narratifs » in *Lector & Lectrix*, Retz, p.7
[46] Voir Partie 1
[47] Voir Annexe 3

passant par un ancrage dans la situation initiale, un accompagnement des personnages au cours des péripéties, et une résolution finale.

Sélection des albums

Les différentes versions des albums que j'ai regroupées ont été fréquemment utilisées pour susciter la curiosité des élèves. En respectant les critères de choix des lectures énoncés par V.Boiron[48], les albums ont été sélectionnés après examination des illustrations et des textes selon plusieurs paramètres essentiels pour la lecture orale: longueur du texte, syntaxe et niveau de vocabulaire, contenu du récit (épisode ellipsé, passage ou personnage nouveau) et en comparaison avec d'autres albums (similitudes et différences). Les images sont un atout majeur, que ce soit pour les moments collectifs (lecture, moments langagiers) ou la consultation autonome. Les emplois divers de l'album reposent sur leur valeur communicative qui aidera les élèves à adhérer à l'histoire et traiter les informations : en tant que non-lecteurs, ils apprennent à dresser une lecture iconique en identifiant des personnages par des attributs, en décryptant des expressions, en saisissant des indices encyclopédiques, etc. Les enfants peuvent également tisser un lien affectif avec l'album, par un simple regard des illustrations. Il était donc nécessaire que celles-ci soient abondantes, symboliques, cohérentes avec le texte, visibles par tous au coin regroupement dans le cadre des lectures orales.

Le critère textuel me concernait plus directement pour mes lectures aux élèves. Je cherchais donc parmi les albums que je possédais en classe une stratégie de narration simple et un vocabulaire proche de celui des enfants afin de correspondre à leur ZPD et ne pas décrocher leur écoute. La majorité de mes albums ne remplissait pas ces critères en raison d'une longueur de texte trop importante, d'une écriture morphosyntaxique complexe ou encore d'un vocabulaire trop éloigné du langage des enfants, ce qui pouvait compliquer la tâche d'écoute.

Sélectionner des albums me plaisait pour découvrir une pluralité de versions et les comparer. Cependant, je ne voulais pas m'attarder avec les élèves sur les différences propres à chaque version des albums d'*Hansel & Gretel* : cela pouvait induire les élèves en erreur, pensant qu'il ne s'agirait pas de la même histoire. Je pense notamment au début des albums de Wirth et de Zelinsky, dont la partie **3.a** contenait des scènes et formules itératives, pourtant absentes dans les albums de Mourrain et Lebeau, seuls albums que j'ai lus à la classe : si ces différences avaient été transmises, elles auraient fait l'objet d'une étude analogique orale trop importante pour le temps de programmation qui m'était permis.

J'ai donc tenté d'être attentive à des propositions de lectures simples, déterminantes pour l'ancrage des élèves dans un autre univers, mais aussi pour mon organisation de la séance.

[48] Voir Partie 1

Des outils et des supports de productions réfléchis pour la maitresse, les élèves et le thème

Ce que j'entends par outils et supports de production désigne le matériel conçu et mis en œuvre pour rendre les activités productives lors des différents ateliers sur les codes narratifs. Dans le cadre d'une démarche active, ce matériel a confronté les élèves à leurs propres acquisitions de l'histoire par le biais de la manipulation. Dans la conception des séances, j'ai veillé à lier la configuration des supports et des outils à l'idée d'une trame ordonnée d'un récit. Il regroupait[49]:

- Les albums, dont le choix a été expliqué précédemment, sont devenus des outils précieux autant pour les temps collectifs (lectures orales) que pour les ateliers (consultation). Ils constituaient une importante banque d'images pour les besoins de tous les exercices.
- Les illustrations imprimées d'un même album, contenant chacune une unité scénique, servaient au travail visuel des élèves pour que ceux-ci soient amenés à réordonner l'histoire (Rascal en séance 1 et S.Mourrain en séance 5).
- Des illustrations reformatées, imprimées, de tous les personnages des albums utilisés durant la séquence et mélangées dans le but de classer les personnages par reconnaissance visuelle des attributs propres.
- Un support de dessin des cinq personnages (format A4) divisé en cinq colonnes.
- Un support de dessin (format A4) divisé en huit cases séquentielles (2x4) pour représenter dans l'ordre des moments de l'histoire (évaluation formative).
- Un support (bande formée de quatre feuilles format A4 en paysage) divisée en douze cases séquentielles pour coller les illustrations de l'album de S.Mourain (évaluation sommative).

La conception du matériel devait influençait le mode de suivi des élèves dans l'activité :

- Alors que je n'étais pas présente à certains ateliers, les supports de productions graphiques et de collage étaient des moyens de me rendre compte de ce que l'enfant avait retenu de l'histoire, et lui permettre d'en garder une trace en ateliers. Je pouvais aisément complexifier la consigne en donnant une contrainte tout en laissant les élèves de GS en autonomie pendant que je dirigeais un autre atelier : la trace me facilitait un regard sur les réussites et les difficultés des élèves de GS selon l'effort cognitif demandé.
- Dans les ateliers dirigés, la trace finale est absente. Ce fut le cas pour les consultations d'albums, tournées autours d'une problématique posée en séance 3, et pour la catégorisation des personnages avec les MS, par observations attentives des illustrations extraites des albums en séance 4. Ces derniers bénéficiaient davantage de mon interaction

[49] Voir Annexe 4

de tutelle : questions orales sur quelques extraits avec les albums à l'appui, ou questions orales de description des protagonistes par reconnaissance de leurs attributs. Avec le manque de trace écrite, il me fallait être présente pour constater *in situ* les réussites et les échecs de ces élèves plus jeunes, dont la capacité de concentration est encore brève et le rythme d'apprentissage plus ralenti.

Le matériel a optimisé un apprentissage de la narration du conte traditionnel et une étude suffisante de l'histoire, grâce à une conception préméditée et adaptée aux deux niveaux des élèves : selon le type d'exercice structural, la préparation a suscité beaucoup de réflexions afin qu'il n'y ait aucune contrainte d'exécution pour les élèves, tout en intégrant un obstacle didactique surmontable. Malgré quelques erreurs, survenues et constatées pendant certaines activités, rien de la configuration des exercices n'a été laissé au hasard afin de maintenir une cohérence productive avec mes objectifs et mes attentes.

II. Analyse de l'expérience : comment la structure narrative s'est- elle intégrée dans l'apprentissage à partir des dispositifs mis en place ?

En présentant précédemment le contexte de la séquence et les paramètres pédagogiques, l'intention était de mieux transmettre les résultats d'un rapport sur les activités relatives à l'acquisition du schéma narratif en maternelle. A partir des lectures orales et des travaux de production, comment celle-ci est-elle obtenue, et que révèle-t-elle de la compréhension de lecture des élèves de cycle 1 ?

1. Une introduction de séquence diagnostique via l'album sans texte : premiers pas vers la composition d'une histoire (séance 1)

L'album *Hansel & Gretel* de Rascal avait une particularité à exploiter : l'absence textuelle sur la totalité des pages valorisait une communication iconographique de l'histoire. Sa fonction importante en séance 1 traduisait l'intention de ne pas révéler directement le conte, mais plutôt de faire participer la classe à la formulation d'hypothèses sur l'histoire et sa constitution. La principale difficulté, toutefois intéressante, que j'ai anticipée renvoie à l'interprétation limitée des images à cause des choix artistiques de l'illustrateur : apparition statique et inexpressive des personnages en noir et blanc, dessin abstrait, etc. Contrairement à d'autres exemples d'albums sans texte, que nous pouvons connaitre dans le guide pédagogique d'Elizabeth Doumenc, l'album *Hansel & Gretel* de Rascal manquait d'expressivité, de dynamisme mais présentait pour la classe, l'avantage d'élargir le champ des interprétations de lectures iconiques possibles.

En phase collective, la présentation aléatoire de neuf illustrations imprimées sur un tableau d'affichage, choisies pour leur symbolisme[50], a incité les élèves à mettre en mots des liens entre images à partir des personnages ou des évènements : en fonction de mes questions ouvertes *« Qu'est-ce que vous voyez ? Pourquoi ? »* les élèves se sont livrés à la description et à la saisie du sens pictural grâce aux indices visuels, puis à la relation de causes et conséquences entre les les sujets de représentation. La participation d'un bon nombre d'enfants alimentait les propositions pour former peu à peu des bribes d'histoires hypothétiques et élaborer les premiers enchainements actanciels, afin de retrouver le récit original dans cet affichage désordonné. Il était nécessaire pour ma part de reformuler oralement les propos et favoriser l'attention collective sur l'antériorité/ postériorité de chaque évènement pour fixer une situation initiale et finale.

Le travail de la phase collective a été approfondi au sein des ateliers, par trois groupes. Pour chacun d'eux, un plus grand nombre d'illustrations de l'album a été fourni pour la manipulation requise de l'exercice. A l'aide des illustrations imprimées et sous ma consigne de reconstituer une histoire, c'est dans un cosmos socioconstructiviste que les enfants ont activement collaboré pour former leurs versions, selon leurs propres suppositions, en réordonnant les illustrations et en veillant à justifier l'emplacement des images, sériées, selon la relation qu'ils établissaient. La difficulté esthétique de l'album déjà évoquée avait suscité quelques désaccords d'interprétations entre les élèves sur le début et la fin de « leur » histoire : ils acceptèrent souvent de permuter des images à la convenance collective mais se rendaient compte d'une répercussion narrative sur le contenu global, n'hésitant pas alors à réhabiliter et réinterpréter les changements d'orientation du récit.

L'album de Rascal était personnellement utile pour établir un diagnostic sur l'assimilation de la construction d'une histoire articulée autour d'images séquentielles, en fonction de la perception, du raisonnement et du langage.

2. <u>Le travail des actants : des moteurs du schéma narratif (séance 2 et 4)</u>

Essentiels dans la narratologie et dans la compréhension, les personnages occupent une place raisonnée dans le schéma actanciel de J.A.Greimas. Au sein de ma séquence, deux séances ont été portées sur l'étude des personnages : découverte des personnages en séance 2 ; approfondissement de leurs fonctions en séance 4. Les mises en œuvre collectives et individuelles ont révélé ce que les personnages peuvent apporter à la construction d'un récit pour l'enfant.

Après lecture intégrale de l'album de S.Mourrain en séance 2, j'ai donné la consigne aux GS et MS de représenter dans chaque case de leur support respectif les personnages du conte. A défaut

[50] Voir Annexe 4

d'avoir demandé aux élèves, j'ai étudié l'ordre des représentations des personnages choisi par les GS, pour comprendre comment les protagonistes avaient été compris au sein de l'histoire. J'ai donc établi un tableau[51] sur la fréquence du dessin d'un personnage par case chez les GS. Il est alors intéressant de remarquer quel protagoniste occupe la première case et la logique qui pousse l'élève à dessiner tel personnage dans la case suivante :

- L'ordre d'apparition des personnages « Hansel et Gretel - le père - la belle-mère - la sorcière » au sein du récit, n'a pas été reflété par les enfants dans leurs dessins[52] (même si ça n'était pas le but recherché).
- La sorcière occupe majoritairement la première case. Ici ce personnage aurait été choisi par la plupart des élèves de GS en premier choix pour sa fonction antagoniste, très populaire, ainsi que ses attributs typiques attribués par la culture occidentale : robe noire, nez crochu, taille imposante. Il s'agit aussi de l'antagoniste le plus récemment arrivé dans le récit : elle donc été fraichement mémorisée par les enfants pour la représenter. Elle est la seconde responsable des épreuves des deux héros, succédant à la marâtre qui en revanche n'a été dessinée que dans les dernières cases.
- Les deux personnages Hansel et Gretel pourraient être compris comme des personnages principaux puisque cinq élèves ont choisi de les dessiner côte à côte, comme s'ils avaient compris l'indissociabilité du duo. L'omniprésence de ce couple fraternel au long de l'histoire pourrait expliquer leur représentation dans les deux premières cases.

Les choix des dessins ont démontré que l'importance d'un personnage peut être due à : l'apparence familière (attributs marqués), la présence fréquente, au numéro ordinal de passage dans l'histoire potentiellement, lié à la relation avec un autre protagoniste (exemple : après l'apparition du bûcheron dans l'histoire, arrive la marâtre).

La séance 4 marque l'évolution de l'image mentale des personnages chez les enfants : elle prend en compte la valeur actancielle des protagonistes. L'introduction de séance par un jeu d'intru en collectif (éliminer deux personnages ne faisant pas partie du conte parmi les huit affichés) permettait de relever et expliquer la présence fonctionnelle des personnages dans l'histoire. L'identification émise par les élèves était très intéressante et constructive à la séance, car elle reposait essentiellement sur les actions des actants et peu sur la description physique : *« Hansel était enfermé dans une cage », « Il ramassait des cailloux », « Elle [la sorcière] va les manger »* en sont des exemples. L'évaluation qui suivit prolongea les réflexions des élèves : elle consistait à dessiner dans les huit cases numérotées des moments retenus de l'histoire du conte. En s'exécutant, environ sept élèves sur onze ont démontré que les personnages incarnent un

[51] Voir le tableau des GS Annexe 5
[52] Voir les dessins GS Annexe 5

évènement. Bien que les compétences artistiques soient encore limitées, on lit derrière la figuration des personnages de cinq travaux l'intention d'évoquer un passage précis qui suppose un enchaînement causal d'actions, orienté vers un but, voire une conséquence représentée dans la case suivante : l'épisode le plus visible est celui où Hansel ramasse les cailloux dans une case, pour les disperser ou les suivre à la case suivante. La représentation de cet extrait peut s'expliquer hypothétiquement par un fait social : l'imitation du dessin entre pairs, dans un groupe d'amis. Mais aussi par le fait qu'il s'agit de la première action forte, emblématique du personnage d'Hansel, que les élèves retiendront plus facilement contrairement à l'exploit de Gretel poussant la sorcière dans le four pour sauver son frère, plus tard dans le conte. Ainsi dans cet exercice, les élèves utilisent les personnages pour créer une relation entre les différentes cases, chacune renvoyant à une étape de la structure du conte.

S'appuyer sur le rôle des personnages permet d'analyser une intrigue sur une à trois cases. Plus que pour leur apparence, les personnages seraient appréhendés dans leur rôle actanciel, absolument déterminant pour la progression de l'histoire.

3. L'ordre de l'histoire au cœur des évaluations (Séance 4, 5)

Les séances 4 et 5 ont fait l'objet de deux évaluations pour les GS, toutes les deux fondées sur la mobilisation des épisodes de l'histoire : par le dessin en évaluation formative ; par le collage en évaluation sommative. Ces deux épreuves ont exercé les GS dans le vif du sujet, à partir desquelles j'ai non seulement analysé les résultats, mais également les incommodités rencontrées.

Tout d'abord en séance 4, je dois préciser une première difficulté : ma consigne qui n'a été énoncée qu'une seule fois aux GS[53], n'a pas été immédiatement comprise par l'ensemble des élèves, engendrant des représentations centrées uniquement sur les personnages, visibles au sein des dessins n°3, 6, 7, 9 10 et 11[54]. Les productions erronées étaient le résultat d'une autre lacune : le support était divisé en huit cases, soit deux lignes de quatre colonnes, et créa un obstacle dans le suivi séquentiel des numéros de cases. En effet, pendant la phase de bilan, en demandant à certains élèves de venir présenter leurs dessins, j'ai pu remarquer que ces derniers n'avaient ni vu, ni souhaité respecter l'ordre des numéros imposé, en choisissant de commencer l'histoire à la case n°7 par exemple. En conséquence, certains travaux exposent un récit désordonné, et une lecture par images difficile à suivre. La source de cette difficulté résidait dans la configuration du support : l'ordre suivi nécessitait un retour à la ligne et cassait la linéarité du fil de l'histoire. Cette organisation aurait perturbé la plupart des élèves notamment pour les auteurs des dessins n°5, 7, 9

[53] *« Je vous demanderai de dessiner un moment différent de l'histoire d'*Hansel & Gretel*, dans l'ordre des cases. »* Voir Fiche de préparation Séance 4 Annexe 2
[54] Voir Evaluation formative Annexe 6

10 et 11, au sein desquels on reconnait le passage des cailloux anormalement situé après la rencontre avec la sorcière. En faisant impasse sur la numérotation des cases, ces quelques élèves ne seraient pas parvenus à reconstituer l'histoire selon un fil logique, contrairement aux auteurs des dessins 1, 2, 4 et 8 qui ont réussi à replacer fidèlement les épisodes à partir la situation initiale vers la finalité du conte.

L'écueil a été remédié à l'évaluation sommative en séance 5, pour laquelle j'ai rectifié le support à l'aide d'une longue bande linéaire séquentielle de douze cases numérotées[55], ce qui simplifiait la sériation temporelle par collage des illustrations extraites de l'œuvre de S.Mourrain[56]. Cet album fut choisi pour les passages emblématiques de l'histoire originale du conte et pour le symbolisme des illustrations. Le format linéaire du support orientait facilement les élèves vers mes attentes grâce à l'idée de progression droite des évènements, et aux illustrations de l'album, familières aux élèves. Au préalable, à la phase collective, quatre élèves interrogés au tableau par le PEMF, se sont relayés pour devenir conteurs de l'histoire, du début *« Il était une fois… »* à la fin. La formule incontournable du conte dite par le PEMF lui-même, leur a servi de repère afin de comprendre la nécessité de commencer par le début : la suite découlait correctement et plus naturellement. D'ailleurs, au cours de mon expérience, j'ai noté à maintes reprises une facilité des élèves à se souvenir de la fin d'une histoire, d'en faire un repère dans le récit, et de faire abstraction du début et de son importance pour la compréhension. L'activité permettait donc de combler cette absence. Il s'agit d'une expérience concrète du contage, favorable à l'éveil d'une conscience métalinguistique pour les quatre enfants, et utile à l'évocation ordonnée des différents moments. Avec un débit de parole volontaire et compréhensible, ils ont investi leurs connaissances de l'histoire vis-à-vis de leurs camarades et ont donné sens à l'évaluation qui suivait[57].

Après l'évaluation, les GS ont livré, par groupe, quatre séquences d'images différentes, mais sont parvenus à donner sens à la composition schématique ternaire, sans avoir eu recours à un modèle, seulement par traitement des données de la mémoire et par description des illustrations.

- Tous les élèves sont parvenus à identifier la fin de l'histoire par l'image du bûcheron serrant ses enfants. L'étape de résolution (Gretel pousse la sorcière dans le four) a également été bien placée, voire judicieusement prolongée par une image des deux personnages dans la forêt retrouvant le chemin de leur maison par les groupes n°2 et 4.
- La situation initiale est correcte pour les groupes n° 1, 2 et 3 mais précipitée par l'élément perturbateur pour le groupe n°4 (Hansel prépare sa solution au problème posé). L'image

[55] Voir Evaluation sommative Annexe 7
[56] Illustrations de l'album de S.Mourrain Annexe 4
[57] Voir Fiche de préparation Séance 5 Annexe 2

qui devait convenir à la case n°1 a été placée à la case n°5, et marque un retour à la situation de départ de la fin de la 1ere sous-division du **3.a**.

- Les péripéties ont été globalement bien comprises en deux intrigues, telles que je les avais présentées (forêt / maison de la sorcière). Les illustrations de la forêt pouvaient porter à confusion sur la chronologie des deux tentatives d'abandon des enfants dans la partie **3.a**. Précisément, le groupe n°2 n'a pas maitrisé une variable présente dans l'album de Mourrain, qui n'était pas présente dans toutes les versions d'*Hansel & Gretel* lues à la classe : l'oiseau blanc guidant les enfants à la maison de la sorcière. Il n'a pas tenu compte de ce passage dans cet album, bien qu'irrégulier dans les autres versions, en fonction des choix des éditeurs, et l'ont placé vers la fin du **3.b**. Cependant, tous les groupes ont saisi le début de l'épisode **3.b** avec la découverte de la maison de la sorcière grâce à l'image explicite de la maison en sucreries.

Les travaux de groupes reflètent l'interprétation de l'histoire en évaluant la place encadrée, cohérente et significative de chaque image. Cette évaluation fit écho à la première séance avec les illustrations de Rascal, de façon plus approfondie au niveau de la lecture picturale et me permit de remédier au désordre des étapes obtenu en évaluation formative (séance 4), tout en insistant sur la liaison entre un début, un milieu et une fin de l'histoire sur une bande séquentielle.

Conclusion : Cette expérience pédagogique m'a aidée à comprendre la préparation et l'intérêt des exercices requis pour construire mentalement la structure narrative grâce à des analyses resserrées des éléments (personnages, subtilités de passages, objets/espaces symboliques) et à l'activité psychologique (verbalisation, écoute répétitive, manipulation). Tout ceci réussit à former une vision globale de l'histoire en procédant paradoxalement par une délimitation interne en trois temps (situation initiale, péripéties, situation finale). Cet apprentissage permettait d'ailleurs de sensibiliser les élèves à l'importance d'une bonne constitution d'une fiction coordonnée pour que la lecture à un public soit fluide et comprise. Enfin, j'aurai voulu tenter une prolongation de cet enseignement avec une première approche de la signification existentielle de chacun des temps du schéma ternaire - situation initiale, déroulé et situation finale - en utilisant une autre histoire et interrogeant régulièrement les élèves sur la valeur fonctionnelle de ces étapes : « C'est quoi le début ? Qu'est-ce qu'on apprend ? A quoi il sert ? ».

Conclusion du mémoire :

Le but de cette investigation était d'exposer les dispositifs d'apprentissage pour optimiser la compréhension de lecture par le biais de l'acquisition de la structure d'un récit en Grande Section, avec pour paramètres les compétences cognitives des élèves et la nature faussement stable du schéma narratif du conte merveilleux.

Au terme de mon étude, j'ai pu comprendre que ce schéma narratif pouvait être intégré dans l'esprit des élèves de Grande Section sans pour autant être mentionné en tant que tel dans les programmes. Par la réduction au schéma ternaire, il peut être tout à fait abordé en classe sans que la signification littéraire soit mentionnée et saisie, mais doit surtout faire comprendre l'importance d'une organisation structurée, ordonnée d'une histoire. D'ailleurs, les activités pédagogiques mettent les élèves à l'épreuve de cet impératif, acquis progressivement par l'éveil de quelques tensions cognitives : pratique du langage d'évocation, mémorisation et traitement d'images mentales, classification et sériation temporelle, etc. Liées à la littérature de jeunesse, ces activités suscitent non seulement des opérations intellectuelles indispensables à la compréhension d'un récit, et plus généralement au développement cognitif, mais elles prolongent aussi le caractère récréatif et ludique de la lecture à travers des jeux et un plaisir de côtoyer régulièrement un univers fictif. La démarche proposée aide l'enseignant à atteindre avec sa classe leur objectif littéraire, mais aussi à mener propre sa mission d'affiner la culture littéraire de ses élèves.

Malgré une liste de données non-exhaustive, ma séquence littéraire, conçue personnellement au cours du stage, aura donc été utile pour illustrer cette enquête emblématique de mon année de Master 2 MEEF 1er degré : elle pourrait être complétée ou poursuivie par un déplacement de la question du travail de la structure d'un conte en classe de Petite Section, c'est-à-dire dans la classe des premiers apprentissages et des premiers pas dans la littérature de jeunesse.

Bibliographie :

- Ouvrages

BELMONT.N, *Poétique du conte*, Paris, NRF/Gallimard, 1999.

BETTELHEIM.B, *La psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1995.

BRICOUT.B, *La clé des contes*, Paris, Les Seuils, 2005.

BRIGAUDIOT.M, *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015.

CAMINADE-RIFFAULT.F (dir.), *Les sentiers de littérature en maternelle*, Créteil, Canopé, 2005.

CEBE.S & GOIGOUX. R, *Lector & Lectrix*, Paris, Retz, 2009.

DOUMENC.E, *Travailler avec des albums en maternelle*, Hachette Education, Paris, 2010.

FLORIN.A, *Introduction à la psychologie du développement – enfance et adolesence*, Dunod, Paris, 2003.

GUERRITT-HESS.B, *L'enfant et le Temps*, Editions Le Pommier, Paris, 2011.

PIAGET. J, *Psychologie de l'intelligence*, Paris, Pocket, 2001.

PROPP.V, *Morphologie du conte*, Paris, Les Seuils, 1928 - 1970.

SIMONSEN.M, *Le conte populaire*, Presses universitaires de France, 1984.

SORIANO.M, *Les contes de Perrault*, Paris, Gallimard, 1978.

TERWAGNE.S & VANESSE.M, *Le récit à l'école maternelle*, Paris, De Boeck, 2013.

- Articles

BOIRON.V, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes : les savoirs en action des pratiques observées en lecture aux savoirs des enseignants » in *Repères*, n°42, 2010, p.105-126.

BOIRON.V, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle » in *Repères* n°50, P. SEVE et S.CEBE((dir.), *Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire*, 2014, p. 83-104.

BOURHIS.V, « Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif » in *Repères*, n° 50, P. SEVE et S.CEBE((dir.), *Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire*, 2014, p. 57-82.

BREMOND.C, « La logique des possibles narratifs » in *Communications. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, n°8, 1966, p. 60.

BRU.J, « Qu'est ce qu'un conte oral ? » in C.TORREILLES & M-J VERNY(dir.) *Contes e cants - Les recueils de littérature orale en pays d'oc, XIXe et XXe siècles*, Presses universitaires de la Méditerranée, 2004.

CANUT.E & VERTALIER.M, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », in *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012/4, p. 51-66.

CERQUIGLINI. B, « Claude Brémond, Logique du récit » in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 29e année*, n° 3, 1974. pp. 757-760.

JAVERZAT.M-C, « La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fiction en petite et toute petite sections », in *Repères*, n°50 P. SEVE et S.CEBE((dir.), *Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire*, 2014, p.15-34.

- Webographie

MEN, « *Mobilise le langage dans toutes ses dimensions – Littérature de jeunesse* », portail Eduscol (consultés le 19/10/2017):
Partie IV.2 - Littérature de jeunesse - Les pratiques culturelles scolaires
Partie IV.3 La littérature de jeunesse - La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement : http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien3

MEN-DGESCO, *Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire,* site d'Eduscol.Education.fr, (consulté le 20/02/2018) :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf

MENES, « Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 », site de Education.gouv.fr, (consulté le 12/02/2018) : http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html

STOUFF.J, *Penser/classer, Trésor des contes : La classification d'Aarne-Thompson*, base de données d'OpenEdition, (consultée le 12/01/2018) : https://biblioweb.hypotheses.org/816

Editions Larousse, « Conte (de conter) », site du Larousse (consulté le 12/01/2018) :
http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/conte/36566

- Les versions des albums du conte *Hansel & Gretel* des frères Grimm

ARCHIPOWA, *Hansel & Gretel*, Albim Michel Jeunesse, Paris, 2008.

DELACROIX, *Hansel & Gretel*, Casterman, Paris, 2004.

LEBEAU, *Hansel & Gretel*, Auzou, Paris, 2014.

MOURRAIN, *Hansel & Gretel*, Nathan, Paris, 2010.

RASCAL, *Hansel & Gretel*, L'Ecole des Loisirs, Paris, 2015.

WIRTH, *Hansel & Gretel*, Flammarion Jeunesse, Paris, 2002.

ZELINSKY, *Hansel & Gretel*, Le Genevrier, Paris, 2016.

Annexes

ANNEXE 1 / Liste des 31 fonctions du conte définies par Propp dans *Morphologie du conte* (1928) :

1- Absence/éloignement du héros du domaine familial
2- Interdiction
3- Transgression de l'interdiction
4- Interrogations réversibles transgresseur - héros
5- Information (réponse aux interrogations)
6- Tromperie par l'agresseur (perturbation)
7- Manipulation de l'agresseur subie par le héro (phase préparatoire au méfait)
8- Méfait accompli du méchant sur une victime (membre de la famille par exemple) : enlèvement un être cher, abandon, expulsion, vol d'un objet magique, destruction, mutilation, meurtre, emprisonnement, menace, maladie, déclaration de guerre etc.
9- Moment de liaison où on appelle le héros à la réparation du drame
10- Le héros accepte ou décide de redresser le tort causé (entreprise réparatrice)
11- Départ du héros
12- Première fonction du donateur qui met à l'épreuve le héros pour la réception d'un auxiliaire magique
13- Réaction du héros à la confrontation du donateur
14- Transmission (directe ou indirecte) de l'objet magique par le donateur au héros
15- Déplacement et arrivée du héros sur le lieu recherché
16- Combat (physique ou intellectuel) entre le héros et l'antagoniste
17- Le héros est marqué lors de son combat
18- Victoire sur l'antagoniste
19- Réparation du méfait
20- Retour du héros au pays
21- Poursuite du héros et tentative d'élimination sous les ordres d'un imposteur (2nd antagoniste)
22- Secours du héros
23- Arrivée incognito du héros avant l'imposture publique du faux héros
24- Imposture, prétention du faux héros d'être l'auteur de l'exploit
25- Dernière épreuve imposée au héros par l'imposteur
26- Réussite du héros, accomplissement de la tache
27- Reconnaissance publique du héros
28- Identification publique du faux héros
29- Transformation (positive) du héros ou du lieu, résultat de la victoire (récompense 1)
30- Châtiment de ou des antagoniste(s) de l'intégralité de l'histoire
31- Mariage du héros et/ou accession au trône (récompense ultime)

ANNEXE 2 / Fiches de séquence et des cinq séances

Séquence de littérature MS-GS : « Le conte d'Hansel & Gretel » - Plan de séquence	
Objectif de la séquence : Reconstituer la trame narrative d'Hansel & Gretel	- **Effectif :** 24 élèves de Grande et Moyenne Section - **Organisation :** collectif, groupes en ateliers - **Horaire** : 9h15- 10h
Compétence principale : Pratiquer divers usages de la langue orale : décrire une image, expliquer un propos, discuter un point de vue, évoquer un ressenti	- **Albums de références :** ARCHIPOWA, *Hansel & Gretel*, Albim Michel Jeunesse, Paris, 2008 DELACROIX, *Hansel & Gretel*, Casterman, Paris, 2004 LEBEAU, *Hansel & Gretel*, Auzou, Paris, 2014 MOURRAIN *Hansel & Gretel*, Nathan, Paris, 2010 RASCAL *Hansel & Gretel*, L'Ecole des Loisirs, Paris, 2015 WIRTH *Hansel & Gretel*, Flammarion Jeunesse, Paris, 2002 ZELINSKY *Hansel & Gretel*, Le Genevrier, Paris, 2016

Séances et description	Objectif	Compétences travaillées
Séance 1 : Première confrontation avec l'histoire d'Hansel & Gretel par le biais des illustrations de l'album *Hansel & Gretel* de RASCAL	Emettre des hypothèses sur l'histoire figurée par les illustrations de l'album *Hansel et Gretel* de RASCAL	Pratiquer divers usages de la langue orale : . Décrire une image . Evoquer un ressenti . Comparer des images Observer et comprendre des images
Séance 2 : Première lecture intégrale de l'histoire et description des personnages	Identifier les personnages pour comprendre l'histoire	. . Echanger et réfléchir avec les autres . Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit .
Séance 3 : Deuxième lecture intégrale de l'histoire et explication de la problématique « pourquoi est-ce que la maison en bonbon attire les enfants ? »	Comprendre et expliquer un passage de l'histoire : la maison qui attire les enfants	Echanger et réfléchir avec les autres Participer verbalement à la production d'un écrit .
Séance 4 : Chercher à travers différents exercices la fonction des personnages dans certains épisodes de l'histoire + évaluation formative	Identifier et comprendre les personnages	Pratiquer divers usages de la langue orale : Décrire et comparer des images Observer et comprendre des images
Séance 5 : Evaluation sommative de la capacité à reconstituer la trame narrative du conte	Reconstituer l'histoire *d'Hansel & Gretel*	

Séquence littérature - Séance 1 : Hypothèses sur l'histoire d'Hansel & Gretel			
Objectif	**Phase collective**	**Ateliers**	**Matériel**
Emettre des hypothèses sur l'histoire figurée par les illustrations de l'album Hansel et Gretel de RASCAL	Afficher les images dans le désordre Demander à la classe : « Qu'est-ce qu'on voit sur les images ? » « De quoi ça parle ? » Si les élèves parlent d'*Hansel & Gretel* **PE :** « Qu'est ce qui te fait dire ça ? » . Lancement des ateliers : **PE :** « Maintenant nous allons essayer de mettre dans l'ordre les illustrations du même album pour reconstituer l'histoire à laquelle vous pensez » « Il faut faudra décidiez ensemble en vous mettant d'accord » BILAN : Rebondir sur les hypothèses de l'histoire *d'Hansel & Gretel* **PE :** « Qqn peut me raconter l'histoire *Hansel & Gretel* ? »	1- <u>Mise en ordre chronologique</u> (3 groupes GS) Avec + d'images du même album, reconstituer l'histoire. 2- <u>Consultation d'albums du conte</u> (MS) Découvrir l'histoire par les images et raconter ce qui est vu dans les illustrations. 3- <u>Dessiner une maison de sorcière</u> A partir d'une illustration modèle de l'album Rascal, reproduire la maison de la sorcière	. Images séquentielles de l'album Rascal *Hansel & Gretel* de Rascal *Hansel & Gretel* de Sébastien Mourrain *Hansel & Gretel* de Mathilde Lebeau *Hansel & Gretel* de Sibylle Delacroix *Hansel & Gretel* d'Anthony Browne *Hansel & Gretel* de John Wirth . Illustration- modèle de la maison dans l'album Rascal . feuilles blanches . feutres couleurs . crayons gris

Séquence littérature - Séance 2 : Identification des personnages			
Objectif	**Phase collective**	**Ateliers**	**Matériel**
Identifier les personnages pour comprendre l'histoire	. Rappeler ce qui a été vu de l'histoire grâce aux images **PE :** « Qu'est-ce que vous avez vu/reconnu dans l'histoire d'Hansel et Gretel quand on s'est vu ? » Termes rencontrés : une sorcière un papa et une maman une maison avec des bonbons et des gâteaux un trésor une prison . Lecture de l'album S.MOURRAIN . Compter le nombre de personnages et les nommer (ne pas les décrire) 5 personnages : Hansel, Gretel, le Papa, la Maman, la Sorcière . Lancement des ateliers : **PE :** « Maintenant nous allons apprendre qui sont les personnages à travers différents ateliers » BILAN : **PE :** « Finalement, comment reconnait-on les personnages ? » - Ecrire sur le petit tableau quelques caractéristiques des personnages (pas toutes)	1- Graphisme écriture (GS) Ecriture tâtonnée, copie, dictée à l'adulte des noms des personnages. Pas nécessaire d'écrire au préalable les noms 2- Consultation des albums du conte (MS) Chercher les personnages et leurs caractéristiques. 3- Dessins des personnages 5 (MS) Dessiner des personnages sur feuille A4 divisée en 5 cases mais sans caractéristique. 4- Dessin des personnages avec caractéristiques correspondantes (GS) Dessiner les 5 personnages sur feuille A4 divisée en 5 cases à l'aide des caractéristiques de chacun. Ecriture tâtonnée, copie, dictée à l'adulte des noms des personnages.	. Modèles des noms en lettres capitales sur feuille A4 cahiers d'écriture ? . Feuilles blanches ? . Crayons gris . Tous les albums . Feuilles blanches divisées en 5 cases . crayons gris . feutres noirs et couleurs . Feuilles blanches divisées en 5 cases « personnages-caractéristiques » . crayons gris . feutres noirs et couleurs. . Modèles des noms en lettres capitales sur feuille A4

Séquence littérature - Séance 3: Compréhension d'un passage			
Objectif	**Phases collectives**	**Ateliers**	**Matériel**
Comprendre et expliquer un passage de l'histoire : la maison qui attire les enfants	. Rappeler ce qui a été vu de l'histoire grâce aux images **PE :** « Quels personnages nous avons recontrés quand j'ai lu l'histoire ? » **PE :** « Je vais lire encore une fois l'histoire *d'Hansel & Gretel* mais avec un livre différent, et peut être qu'après vous pourrez me dire ce qui est pareil et ce qui est différent » . Lecture de l'album M.LEBEAU . Rappeler les personnages : comment sont-ils ? Qu'est ce qu'ils font ? . Remontrer l'illustration de la découverte de la maison de la sorcière (et de l'arrivée de la sorcière): **PE :** « Qu'est-ce qu'il s'est passé à ce moment-là ? » « Pourquoi cette maison de la sorcière qui est méchante attire *Hansel & Gretel* ? » . parce qu'elle est faite en bonbons . la sorcière a transformé la maison . ça attire les enfants . ils sont piégés . Lancement des ateliers : **PE :** « Dans les différents ateliers, on va essayer de comprendre pourquoi la maison attire les enfants » BILAN : **PE :** « Comment reconnait-on les personnages de l'histoire, que vous avez dessinés la dernière fois ? . Présenter 3 productions d'élèves (ou + ?) . Reconnaitre les personnages par les actions mais aussi par leurs physique/attributs	1- <u>Reconstitution du titre HANSEL ET GRETEL (MS)</u> Replacer dans l'ordre les lettres mobiles selon un modèle pour reconstituer le titre Objectif : Faire correspondre un titre oral à l'écrit. 2- <u>Consultation des albums du conte (GS)</u> Lecture d'extrait, trouver des différences, questionner des points réticents. « Retrouvez moi la maison de la sorcière », « Comment est-elle faite ? Pourquoi ? » 3- <u>Dessin de la maison (GS)</u> Dessiner une maison qui attire les enfants 4- <u>Catégorisation des personnages (MS)</u> A l'espace regroupement, catégoriser les personnages avec les illustrations mélangées. « Mettre les images qui vont ensemble/ Reconnaitre les différents personnages de l'histoire et rassembler ceux qui vont ensemble »	. Support + modèle . Lettres mobiles . Colles . Tous les albums . Feuilles blanches . Crayons gris et feutres noirs + couleurs . Illustrations-personnages des albums scannées

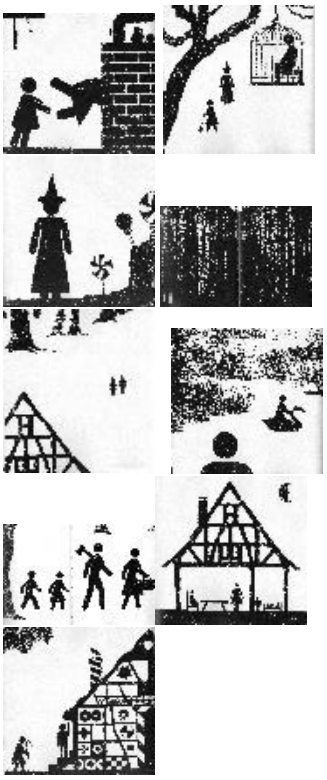
Séquence littérature - Séance 4: Compréhension de la fonction des personnages			
Objectif	**Phases collectives**	**Ateliers**	**Matériel**
Identifier et comprendre les personnages	Afficher au tableau les illustrations scannées des personnages + 2 intrus. Faire observer les personnages et relever les personnages intrus. **PE :** « J'ai affiché les personnages *d'Hansel et Gretel* au tableau. Observez-les bien. » **PE :** Qui est ce que vous reconnaissez ? Que fait il/elle dans l'image/dans l'histoire ? Est-ce que je me suis trompée ? » Après avoir éliminé les intrus, conclure sur les personnages restants, **PE :** « Donc ceux qui restent sont bien dans l'histoire Hansel et Gretel ? » Transition : **PE :** « Maintenant, à travers les ateliers vous allez pouvoir montrer que vous connaissez bien les personnages et ce qu'ils font dans l'histoire » BILAN : Présenter les dessins séquentiels des GS. Faire deviner les moments représentés. **PE :** « Quels personnages sont représentés ? Qu'est-ce qu'ils font ? Quel est le moment de l'histoire ? »	1- <u>Chercher et trouver les intrus (MS) – ilot coin librairie</u> Découper et coller les personnages de l'histoire *d'Hansel & Gretel* sur une feuille. **PE :** « Vous allez avoir des images de personnages de l'histoire, mais il y aura deux intrus et je vous demanderai de découper uniquement les personnages de l'histoire et les coller sur cette feuille ». **Liya, Eliott, Waël, Lazare** 2- <u>Dessins séquentiels sur bande (GS) EVALUATION ilots peinture + central</u> Dessiner dans chaque case un moment de l'histoire. **PE :** « Je vous demanderai de dessiner dans l'ordre des cases un moment différent de l'histoire *d'Hansel & Gretel*. » 3- <u>Catégorisation des personnages (MS) - espace regroupement</u> A l'espace regroupement, catégoriser les personnages avec les illustrations mélangées. « Mettre les images qui vont ensemble/ Reconnaitre les différents personnages de l'histoire et rassembler ceux qui vont ensemble » **Mouhammadou, Lise, Adam** **+ les MS qui n'ont pas fait les dessins-personnages**	. Illustrations-personnages des albums scannées . Bande 8 cases séquentielles . Crayons gris . Feutres couleurs . 1 planche (6 images de personnages *d'Hansel & Gretel* + 2 intrus) + leurs références . Feuille support pour coller les images à découper. . Ciseaux . Colles

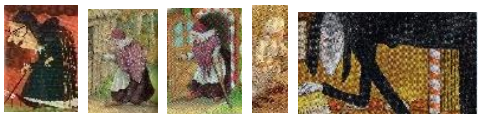
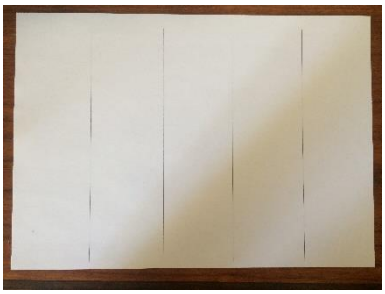
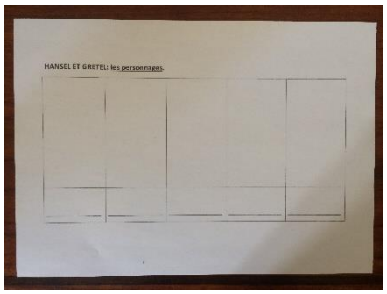
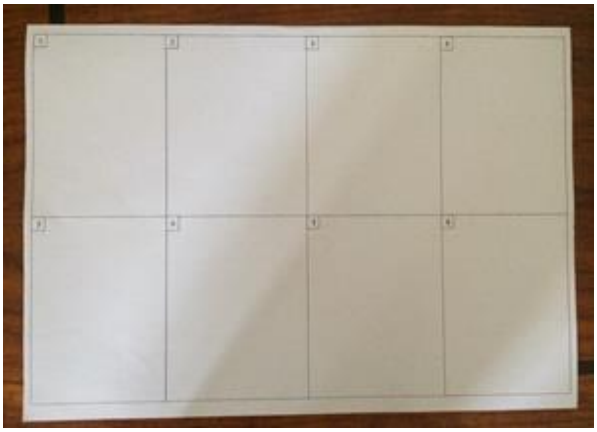
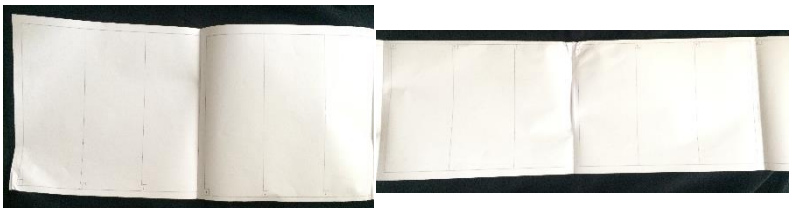
Séquence littérature - Séance 5: Evaluation –Ordonner les étapes de l'histoire			
Objectif	**Phase collective**	**Ateliers**	**Matériel**
Reconstituer l'histoire d'*Hansel & Gretel* Demi-groupe = 20 min	sur l'ilot librairie déposer : . le bol d'illustrations découpées, . la bande support . la patafix <u>Transition :</u> à un ½ groupe GS **PE :**« Pour quelques GS, je vous demanderai de remettre dans l'ordre les illustrations d'un album que j'ai déjà lu, pour reconstituer l'histoire d'Hansel & Gretel, du début à la fin. (montrer si besoin l'album de Mourrain) Vous les remettrez dans l'ordre les images en les fixant dans chacune des cases de la longue bande papier avec de la Patafix pour refaire toute l'histoire *d'Hansel et Gretel.* » Faire noter le nom des élèves du ½ derrière le long de la bande support.	4. <u>Ordonner les moments d'*Hansel & Gretel* (GS)</u> Remettre dans l'ordre les illustrations d'un album pour reconstituer l'histoire *d'Hansel & Gretel*	. Illustrations scannées d'un album de S.Mourrain . Bande support épisodes . patafix

ANNEXE 3 / Schéma narratif commun aux versions du conte merveilleux *Hansel & Gretel* des frères GRIMM

1	**Situation initiale**	Description de la famille du bûcheron (épouse, enfants), habitat dans la forêt
2	**Elément perturbateur**	Situation de pauvreté Décision de la marâtre/mère d'abandonner les enfants dans la forêt
3a	**Péripéties** Sous-division 1 Sous-division 2	1ère tentative d'abandon des enfants dans la forêt : . solution anticipée par Hansel la veille . déplacement dans la forêt et départ des parents dans la journée . retour vers la maison au soir, grâce à la solution 2e tentative d'abandon des enfants dans la forêt : . solution mal anticipée par Hansel la veille . déplacement dans la forêt et départ des parents dans la journée . échec de la solution et égarement dans la forêt au soir
3b	Sous-division 1 Sous-division 2	Nouvelle situation : Découverte de la maison de la sorcière et présentation de la sorcière. Problématique du piège de la sorcière : composition de la maison en sucreries pour attirer les enfants et les retenir prisonniers plusieurs jours (Hansel dans une cage ; Gretel dans ses tâches ménagères). 1ère visite de la sorcière à Hansel . ordre de tendre le doigt . ruse d'Hansel . décision de la sorcière (attendre) 2e visite de la sorcière à Hansel le lendemain . ordre de tendre le doigt . ruse d'Hansel . ruse vaine, décision de rôtir Hansel, ordre à Gretel d'allumer le four
4	**Elément de résolution**	Ruse de Gretel et échec de la sorcière dans le four, Découverte du trésor dans la maison de la sorcière
5	**Situation finale**	Retour à la maison du père Mort de la méchante belle-mère/mère

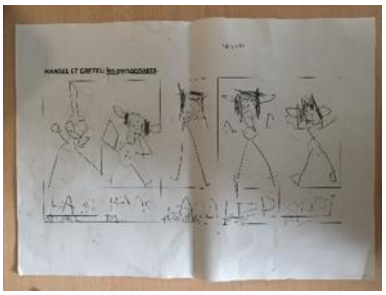
ANNEXE 4 / Présentation du matériel préparé et utilisé

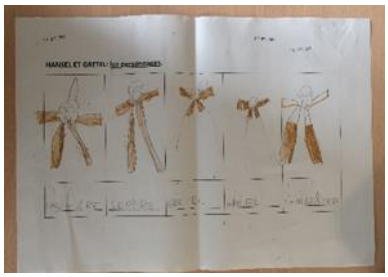
<table>
<tr><th colspan="4">Matériel préparé et utilisé</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Outils</td><td>1</td><td>Les albums (couvertures)</td><td colspan="2">
</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Illustrations d’un même album (images séquentielles)</td><td>Album de RASCAL (séance 1)
  </td><td>Album de MOURRAIN (séance 5)
 </td></tr>
</table>

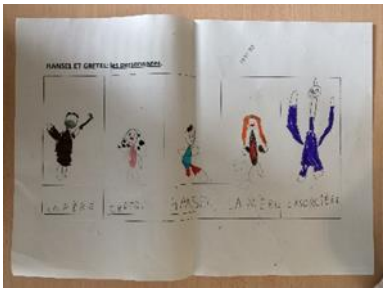
	3	Illustrations des 5 personnages de tous les albums	Gretel : Hansel : Le Père : La marâtre : La Sorcière : 
Supports	4	Support de dessin des personnages de l'histoire	MS  GS 
	5	Support de l'évaluation formative	
	6	Support de l'évaluation sommative	

ANNEXE 5 / Travaux des dessins des personnages - Séances 2

- Travaux des GS







- Tableau des choix de l'ordre des représentations des personnages

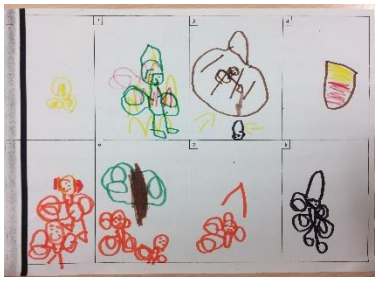
GS (9 travaux)	**Hansel**	**Gretel**	**Papa**	**Marâtre**	**Sorcière**	**Non identifiable**
Case n°1	I	I I	I I		I I I I	
Case n°2	I I I I	I I	I I I			
Case n°3	I I	I I		I I	I I	I
Case n°4	I	I	I I I	I I I		I
Case n°5		I	I	I I I I	I I I	

ANNEXE 6 / Evaluation formative des GS - Séance 4

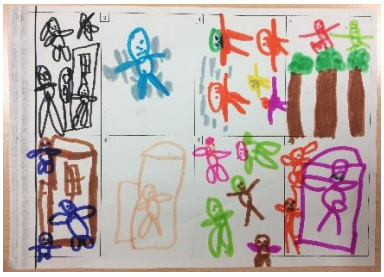
1

2

3



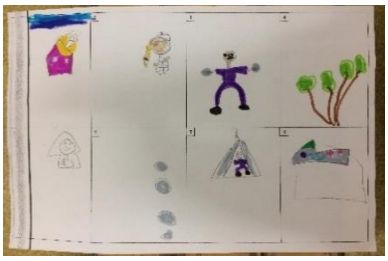
4



5

6

7

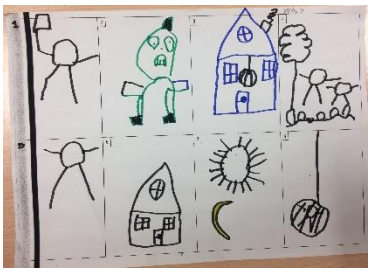


8

9

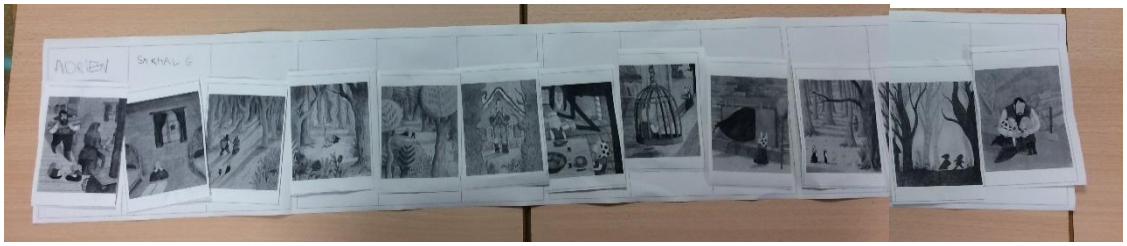
10

11

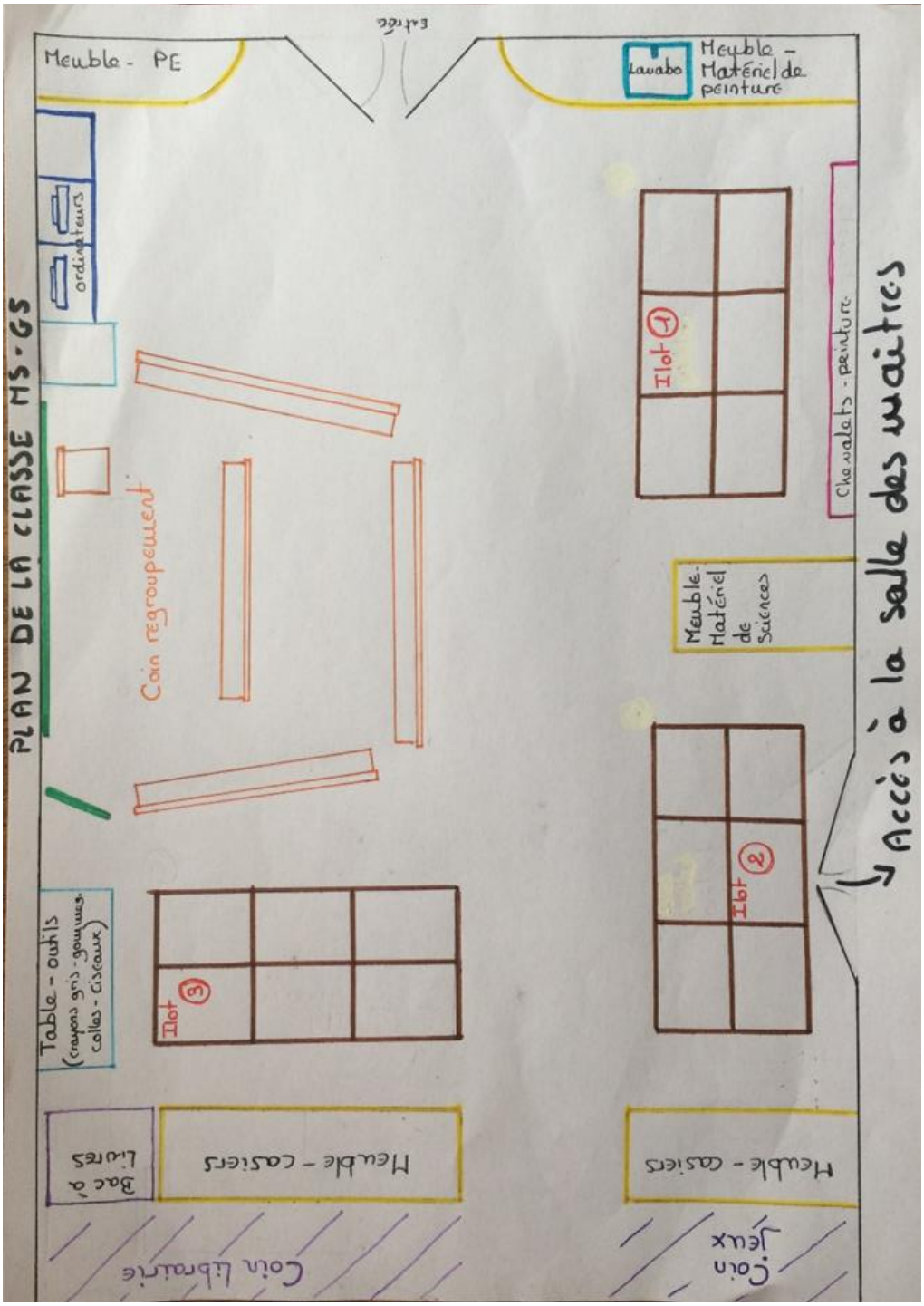


ANNEXE 7 / Evaluation sommative - Séance 5

1

2 

3

4

ANNEXE 8 / Plan de la classe de Grande et Moyenne Section (Ecole Fontarabie)