

Conte-moi la ruse au cycle 2 et 3

Gwendoline Gil, Cassandra Mari

▶ **To cite this version:**

Gwendoline Gil, Cassandra Mari. Conte-moi la ruse au cycle 2 et 3. Education. 2020. dumas-02974814

HAL Id: dumas-02974814

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02974814

Submitted on 22 Oct 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2019 - 2020

CONTE-MOI LA RUSE AU CYCLE 2 ET 3

Gwendoline GIL
Cassandra MARI

Directeur du mémoire : Brigitte LOUICHON
Assesseur : Claire STCHERBININE

Non soutenu

CONTE-MOI LA RUSE AU CYCLE 2 ET 3

Mots clés : conte - personnage - ruse - implicite - valeurs - lecture en réseau

Résumé : Ce mémoire tend à comprendre comment le personnage rusé de conte peut être vecteur de valeurs morales, notamment à travers la compréhension de l'implicite. On s'interrogera sur ce que peut apporter l'entrée par le personnage de conte aux enfants et quels sont les processus à mettre en place afin de comprendre l'implicite. Enfin, nous analyserons des travaux d'élèves, des réponses à un questionnaire, et des moments de pédagogie recueillis lors de la mise en place d'une séquence construite en amont. Nous exposerons également les limites de notre recherche et la continuité de l'étude.

TELL ME THE CUNNING FOR PUPILS AGED 7 TO 10 YEARS

Keywords : tale - character - cunning - implicit - values - related books

Summary : This thesis aims at understanding how the wily tale character can be a vector of moral values, especially through the understanding of the implicit. We will wonder what the introduction of the fairy tale character can bring to children and what processes need to be put in place to understand the implicit. Finally, we will analyze student's work, answers to a questionnaire, and pedagogical moments collected during the aim implementation. We will also expose the limits of our research and the continuity of the study.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans l'accompagnement de diverses personnes à qui nous voudrions témoigner notre sincère gratitude.

Tout d'abord, nous souhaitions faire part de nos plus sincères remerciements à Brigitte Louichon, notre directrice de mémoire. Merci d'avoir pris votre rôle à cœur, et merci pour vos conseils avisés.

Nous tenions également à remercier l'ensemble des personnes qui nous ont permis d'évoluer tant sur le plan personnel que professionnel. Merci notamment à C.M. et N.J., deux maîtres d'accueil temporaire auprès desquels nous avons eu la chance d'évoluer toutes les deux.

Merci également à notre entourage, nos amis et nos familles qui se sont montrés conciliants à notre égard et nous ont entourées et soutenues tout au long de nos études et nous savons que cela durera encore.

Ainsi, nous tenions à remercier sincèrement toutes les personnes qui nous ont soutenues et encouragées, et qui nous ont apporté beaucoup. Merci notamment à tous les élèves à qui nous avons eu le bonheur et la chance d'enseigner ; merci pour votre curiosité, votre joie d'apprendre et vos encouragements sincères.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE 1 : Le personnage de conte un outil intemporel **4**

I. Le personnage de conte dans l'histoire 4

I. 1. Les débuts du conte 4

I. 2. Le rôle du conte 5

I. 3. L'importance du personnage 6

II. Le personnage de conte dans la littérature jeunesse 8

II. 1. À l'école, le personnage comme outil médiateur entre l'enfant et son développement 9

II. 2. L'aspect social : Le personnage comme vecteur de valeurs morales 10

II. 3. Le personnage, outil médiateur entre l'élève et les savoirs : la place du conte dans les programmes 13

III. L'implicite dans les contes 18

III. 1. Le rôle de l'implicite 18

III. 2. La compréhension de l'implicite 21

CHAPITRE 2 : Analyse des choix pédagogiques et méthodologie **24**

I. Présentation des œuvres choisies 24

I. 1. Une séquence basée sur la lecture en réseau 24

I. 2. Le Petit Chaperon rouge 25

I. 3. Hansel et Gretel 25

I. 4. Le Chat Botté 26

II. Justification des choix des contes 27

III. Justification de l'entrée par les personnages 29

IV. Présentation de la séquence envisagée 30

IV. 1. Le public concerné 30

IV. 2. La séquence 30

IV. 3. Nos choix d'observation envisagés 31

IV. 4. Outils de recueil, d'analyse envisagés 34

CHAPITRE 3 : Analyse et interprétation des données que nous souhaitions exploiter **36**

I. Les données 36

II. Interprétation des données 41

III. Forces et faiblesses de ce travail de recherche 45

III. 1. Limites et écueils de l'étude 45

III. 2. Avancée et continuité de l'étude 46

CONCLUSION **48**

BIBLIOGRAPHIE **51**

ANNEXES **54**

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années maintenant, notamment depuis les années 30 et la création des premiers films longs métrages en dessin animé par Walt Disney, le conte a pris une place primordiale et constante dans nos vies, que ce soit par le biais des dessins animés, de séries inspirées de contes en tout genre (comme par exemple *Once Upon a Time* ou *Grimm*), ou par le biais des contes eux-mêmes qui font, aujourd'hui encore, partie de notre quotidien, de notre patrimoine culturel notamment en ce qui concerne les plus jeunes. En effet, si le conte s'est toutefois diversifié ces dernières années, nous ne pouvons en occulter la réussite et la place immuable qu'il occupe toujours dans nos sociétés. Nous ne sommes pas sans ignorer le lancement du site de streaming légal *Disney +* ayant rassemblé jusqu'à plus de 50 millions de personnes dans le monde au cours des cinq derniers mois selon un communiqué de la multinationale (The Walt Disney Company, 2020, non paginé). Ainsi, nous voulions interroger à travers ce mémoire et une problématique plus restreinte, la place qu'occupe aujourd'hui encore le conte au sein des écoles, de l'enseignement et de la pédagogie. En effet, de nombreuses recherches ont été menées sur la place du conte au sein de l'école, on peut notamment citer ici : *L'importance du conte dans une situation pédagogique*, un article et une enquête de terrain menés par Corinne Blouin et Christine Landel, ainsi qu'une enquête menée par Josèphe Grandjeat dans son article *Les contes à l'école maternelle* où elle apprécie la faculté d'émouvoir des contes. Cependant, nous souhaitions quant à nous, nous intéresser plus particulièrement aux valeurs que le conte véhicule. Ces dernières étant au cœur de la réflexion de l'école, sur l'enseignement moral et civique notamment, mais aussi sur le développement de l'enfant et ses capacités à vivre en société : Quelles valeurs transmettre à nos élèves futurs citoyens de demain ? Et comment, par quels moyens les transmettre ? Ces questionnements toutefois très vagues nous ont poussées à interroger le rôle du personnage de conte dans la transmission de valeurs. Cela nous a alors conduit à nous intéresser au rôle du personnage rusé de conte. En effet qui mieux que le personnage rusé peut questionner la personnalité et les valeurs morales véhiculées et transmises par ce type de contes de fées ? Nous avons ainsi dû nous pencher sur la manière dont enseigner, dont travailler ces différentes notions que sont le personnage rusé de conte et les valeurs morales.

Les valeurs morales, à ne pas confondre avec les principes moraux, relèvent de conduites et de jugements partagés par différents individus au sein d'une même société, selon ce qui semble bien, et ce qui semble amoral. Les principes, quant à eux, relèvent davantage d'une "règle générale

théorique qui guide la conduite." (Le Petit Larousse Illustré, 2007, 865). Les valeurs morales sont donc, souvent, le fruit d'un choix individuel ou collectif, nous nous intéresserons alors ici avec les enfants aux différents choix effectués par les personnages de conte, ainsi qu'à leurs répercussions.

Concernant le personnage rusé de conte il s'agit en réalité d'un personnage agissant dans un conte, et faisant preuve de ruse. Nous développerons cependant cet aspect dans la partie théorique.

L'objet de notre recherche, le conte, est issu d'une envie commune de traiter de ce genre littéraire. Nous avons toutes deux lu et écouté énormément de contes, de France et d'ailleurs, plus ou moins récents. Durant nos discussions nous nous sommes aperçu que les ouvrages que nous avions lus étant enfants nous avaient amenées à réfléchir quant à différentes situations, que nous avions vécues ou non, et cela nous a également permis de nous rendre compte que nous étions facilement investies dans ces histoires ; ces dernières nous important et nous parlant aujourd'hui encore. Ce qui nous a le plus marqué, dans ces récits que sont les contes, sont la présence d'un personnage principal, et les décisions qu'il sera amené à prendre et qui marqueront la suite de l'histoire. Ainsi, il nous a paru judicieux, pour aborder les contes à l'école, de mettre en avant une entrée par le personnage. De fait, ce dernier, transmet des valeurs qui peuvent être plus ou moins explicites et qui peuvent être comprises de différentes manières, ce qui nous conduira également à travailler sur l'importance de l'implicite dans les contes.

Les recherches effectuées dans notre mémoire s'axent sur plusieurs didactiques : celle de la littérature et celle de la lecture. Plus largement, c'est la didactique du français qui est mobilisée. Ainsi, les chercheurs sur lesquels nous nous sommes appuyées, comme Catherine Tauveron, Yves Reuteur ou encore Véronique Boiron, entrent dans une ou plusieurs de ces didactiques. Des disciplines sont également mobilisées comme les Sciences de l'éducation qui permettent d'étudier l'histoire de l'éducation mais également la psychologie des apprentissages et la philosophie. Les Sciences du langage ont également une place importante car c'est au travers de cette discipline que le fonctionnement de l'oral et celui de l'écrit du français sont étudiés. Ainsi, à travers ce travail de recherche, et par le biais de différentes lectures, nous souhaitions répondre à la problématique suivante : **En quoi le personnage rusé de conte permet une réflexion sur les valeurs morales auprès d'élèves de cycle 2 et 3 ?**

Concernant la méthodologie de recherche, après nous être renseignées par le biais de différentes recherches sur les diverses notions abordées dans ce mémoire, nous avons par la suite

proposé notre séquence à une enseignante que nous avions contactée en début d'année et qui était d'accord pour nous accueillir au sein de sa classe courant mars/avril. Cependant au vu du contexte actuel, et de la crise sanitaire dans laquelle le monde et la France sont plongés depuis plusieurs mois, nous n'avons finalement pas eu l'occasion de pouvoir procéder à la mise en place de notre séquence. Celle-ci devait avoir lieu avec un groupe d'élèves d'âges mixtes de CE1, CE2, CM1, CM2 mais de niveau CE1, CE2. Nous souhaitions, à travers 7 séances en lien avec différents contes, aborder plusieurs points comme : la compréhension du conte à travers notamment l'appréhension de l'implicite, mais aussi la prise de conscience du rôle de la ruse, dans toute sa subtilité et par le biais du personnage.

L'objectif principal de ce mémoire est ainsi de travailler l'aspect moral du personnage rusé à travers la compréhension de texte, notamment de l'implicite.

Pour ce faire, la première partie traitera du personnage de conte comme outil intemporel. Nous développerons ici le personnage de conte dans l'histoire, puis dans la littérature jeunesse et plus spécifiquement à l'école. Nous nous intéresserons ainsi à l'aspect social, de ce dernier et enfin à son rôle médiateur. Puis, nous verrons comment étudier ce personnage de conte à travers la compréhension de l'implicite notamment. Une deuxième partie s'axera sur l'analyse des choix pédagogiques et la méthodologie, ainsi que sur la conception d'une séquence en lien avec notre objet de recherche. Puis, finalement, nous traiterons les données que nous aurions recueillies si nous avions pu mettre en place notre séquence.

CHAPITRE 1 : Le personnage de conte un outil intemporel

I. Le personnage de conte dans l'histoire

I. 1. Les débuts du conte

Le terme de "conte" vient du latin "computare" dont le sens est "énumérer". Le conte cherche à sortir de la réalité, à s'éloigner du monde réel en passant par la fantaisie. Contrairement à la nouvelle, le conte s'étale dans le temps et dans l'espace mais il est plus court que le roman car la volonté de l'auteur, est d'être plus schématique, d'avoir moins de détails et de ramener les événements à leur(s) signification(s) symbolique(s). Ces événements peuvent être perçus de diverses manières, en fonction de l'âge et du développement de l'enfant, des problèmes qu'ils rencontrent au moment où il s'intéresse à tel conte ou à tel autre conte, et enfin, ils peuvent également être perçus de différentes manières suivant la façon, dont la personne qui lit ces contes les aura appréhendés elle aussi. De fait, selon Bruno Bettelheim, "[...] le narrateur soumettait sa compréhension du message de l'histoire à l'influence de celle de l'enfant." (Bettelheim, 1976, 231). Ainsi selon ce même auteur, "Boucles d'Or" peut être lu, mais surtout raconté de deux manières distinctes : soit en mettant l'accent sur la rivalité (du point du vue de Bébé Ours ou de celui de Boucles d'Or), soit en insistant sur la curiosité de Boucles d'Or à l'égard des secrets des adultes. Pour l'auteur, ce choix dépend de la sympathie envers les personnages et de la compréhension du texte par les parents, le narrateur. Le personnage de conte est également schématisé car il ne nous intéresse pas du fait de son individualité mais plutôt par son côté symbolique ; en effet le personnage de conte peut être perçu comme un symbole philosophique mais aussi comme un symbole de valeurs. Ainsi, à travers le personnage et l'intrigue, le conte a un sens philosophique et moral.

De plus, le conte renferme des trésors d'origine, de fondements et de sources. En effet, des informations sur des temps très anciens peuvent nous parvenir à travers les contes, leur oralisation remontant vraisemblablement à la préhistoire, et cette dernière étant liée au développement du langage. Bien qu'ayant des sources orales, la plupart des contes ont été figés lors de la révolution industrielle et de la scolarisation de masse au XIXème siècle. Cependant, en France, c'est à la fin du XVIIème siècle que les contes connaissent un grand succès et qu'une volonté de les mettre par écrit

naît. Le recueil le plus célèbre est *Histoires ou contes du Temps Passé* de Charles Perrault publié en 1697, puis renommé *Contes de la mère l'Oye*.

Il existe plusieurs types de contes, nous en citerons ici trois différents : le conte de fées, aussi appelé conte merveilleux, qui met en action des personnages facilement identifiables comme "bons" ou "méchants". Ce type de contes, qui se définit avant tout par le recours au merveilleux, est surtout écrit au XVIIème siècle par Charles Perrault, puis par les frères Grimm au XIXème siècle. À ces contes de fées s'ajoutent également les contes fantastiques situés et alimentés par le réel et l'irréel. Parmi eux on retrouve les contes d'Hoffman. Enfin, il existe aussi des contes dit étiologiques qui donnent une explication aux faits de la vie réelle en les rapportant à une origine mythique ou fictive comme Ovide a pu le faire.

Souvent le conte est reconnaissable à ces caractéristiques : il commence en général par une formulation telle que : "Il était une fois" ou "Il y a bien longtemps", et se termine traditionnellement par "Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants." ou "Et ils vécurent toujours heureux.". De fait, le conte a communément une fin heureuse, les héros éliminent ce qui symbolise dans ces histoires le mal et trouvent ainsi le bonheur. Cependant, ces formules ne visent en aucun cas à enjoliver la vérité, selon Bruno Bettelheim, ces termes " [...] indiquent qu'il n'y a qu'une façon de moins souffrir de la brièveté de la vie : en établissant un lien vraiment satisfaisant avec l'autre." (Bettelheim, 1976, 23). Il n'y aurait que de cette manière que le conte parviendrait à combler la sécurité affective recherchée par l'enfant. De plus ces formules, tout comme les personnages eux-mêmes permettent une meilleure identification, une meilleure projection de l'enfant au conte. En effet, ces termes selon Bruno Bettelheim "[...] laissent entendre que ce qui va suivre échappe aux réalités immédiates que nous connaissons." (Bettelheim, 1976, 98-99) ; l'enfant s'échappe ainsi de son quotidien pour un pays merveilleux, d'une époque archaïque où "[...] on va nous révéler quelque chose, qui normalement nous est caché," (Bettelheim, 1976, 99). Ainsi, l'enfant pourra appréhender ces éléments, et les difficultés qu'il rencontre, selon la signification symbolique qu'il aura retirée de ces contes qui lui permettent d'oser penser, imaginer des choses qui ne le feraient que culpabiliser, si ces pensées étaient tournées vers des personnes tangibles.

I. 2. Le rôle du conte

Jean-Claude Denizot dans *Structure de contes et pédagogie* en 1995 soulève trois grandes fonctions du conte.

Premièrement il met en exergue l'aspect social du conte car, selon lui, "il ne peut exister que par l'échange et la communication" (Denizot, 1995, 18). Cependant cette vision est parfois contestée : "Le conte de tradition orale a presque complètement perdu sa fonction esthétique et sociale qui était de recréer les assemblées de paysans et d'artisans durant les longues veillées d'hiver [...]" (Velay-Vallantin, 1992, 12). En effet le conte était auparavant soumis aux variations des conteurs qui transmettaient ces histoires oralement devant une foule nombreuse. Aujourd'hui cet aspect du conte tend effectivement à disparaître. Cependant, les variations, bien qu'elles ne prennent pas le même aspect, sont toujours présentes avec les nombreuses adaptations écrites d'un même conte selon l'auteur, le pays, et le but du conte. Quant à l'aspect social, s'il est moindre, il n'a de cesse d'exister pour autant. Quel enfant n'a pu écouter une histoire, un conte lu par une tierce personne ?

La deuxième fonction soulevée par J.-C. Denizot est le fait que le conte joue un rôle psychologique important à travers le phénomène d'identification, l'imagination et la création. L'imagination est la faculté de l'esprit humain à créer des images pour la mettre en lien avec une réalité qui n'est pas concrète. Le jeune enfant ne sait pas faire la différence entre la réalité et le monde imaginaire. C'est ici que la formulation de départ "Il était une fois" ou "Il y a bien longtemps" joue un rôle important. L'enfant va comprendre qu'il quitte le monde réel et qu'il peut faire marcher son imagination pour créer des lieux, des personnages ou des situations.

L'ultime fonction soulignée par J.-C. Denizot est le rôle pédagogique et éducatif du conte. Selon lui, cette ultime fonction regrouperait en effet les deux premières. Elle les fond ensemble en permettant "[...] à l'individu de rencontrer le groupe et [en] offrant au groupe l'occasion d'intégrer l'individu." (Denizot, 1995, 18).

I. 3. L'importance du personnage

Dans un conte, tous les éléments intervenants ont un rôle commun : participer à la construction du récit. Vladimir Propp (1895-1970), folkloriste russe qui a étudié les fonctions narratives des contes de fées, a réparti les personnages en différentes catégories.

Premièrement le héros, c'est celui à qui revient la mission de résoudre un problème, de partir à l'aventure etc. C'est souvent à lui que le lecteur s'identifie et il bénéficiera à la fin du récit d'une faveur qui inversera la situation de départ (de pauvre à riche, de faible à fort…). Deuxièmement l'adversaire, qu'il soit humain, ou qu'il représente simplement une difficulté à

surmonter, l'adversaire est l'élément qui posera problème et que le héros devra vaincre. C'est grâce aux obstacles qui se dresseront devant lui, que le héros grandira, évoluera. Troisièmement, le faux héros, ce personnage est incapable d'accomplir les exploits du héros mais tente de s'en approprier les mérites. Quatrièmement, le donateur, souvent un personnage rencontré au hasard, le héros lui rend service et le donateur lui remet un objet ou un conseil qui l'aidera dans sa quête. Cinquièmement, l'auxiliaire, il aide le héros dans son combat, il est un allié. Sixièmement, la princesse et son père, souvent présente dans les contes, la princesse est l'objet de convoitise de l'adversaire et la récompense finale du héros. Dernièrement, le mandateur, c'est lui qui va envoyer le héros à l'aventure.

Ces personnages quel que soit leur rôle, n'ont pas vraiment d'épaisseur psychologique. Ils n'ont en général, ni nom, ni âge, et sont désignés par un attribut physique ou social (le roi, l'orphelin, le Petit Chaperon rouge, Le Vilain Petit Canard). Cela permet ainsi de favoriser le phénomène d'identification comme a pu l'expliquer Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*. De fait, même si dans certains cas un nom venait à être donné à un personnage, ce nom ne serait pas un nom propre mais un terme descriptif, comme nous l'avons déjà vu, ou alors un terme générique comme Jack (*Jack et le Haricot magique*) ou Jeannot et Margot, du conte du même nom, qui sont deux contes cités par l'auteur. Ces noms, qui peuvent donc s'appliquer à n'importe quel enfant, même de nos jours, favorisent d'une part l'identification de l'enfant au personnage quel que soit son genre, l'auteur insistant sur le fait que "[..] le même thème peut s'appliquer indifféremment aux deux sexes." (Bettelheim, 1976, 416) et d'autre part, favorisent également la projection de l'enfant. Le personnage principal étant, de plus, le seul à pouvoir être désigné par un nom dans les contes, les autres personnages étant eux, anonymes.

De plus, un personnage peut tenir plusieurs rôles dans un même récit. Dans *La vie secrète du personnage*, Catherine Tauveron évoque les travaux de Raphaël Baroni sur la tension narrative. Ce dernier parle en effet, à travers les trois dimensions de cette tension narrative que sont le suspense, la curiosité et la surprise, de : "[...] la dimension "passionnelle" de la lecture" (Tauveron et Bishop, 2018, 14) et du rôle du personnage dans l'engagement émotionnel du lecteur dans la fiction.

Pour Catherine Tauveron, il s'agit de "contagion émotionnelle" (Tauveron et Bishop, 2018, 13). Le terme qui entre en jeu dans cette notion est l'identification. Cette dernière peut se faire dans les deux sens c'est-à-dire "[...] comprise comme emprise du personnage sur le lecteur (et sa vie) ou la projection comprise comme emprise du lecteur sur le personnage (et sa vie)," (Tauveron et Bishop, 2018, 13). Le personnage revêt donc un rôle important, voire primordial, par rapport à la relation qu'il entretient avec le lecteur. Cette relation indispensable est mise en avant dans le

Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage de 1995. En effet ce dernier explique que le "[...] personnage représente fictivement une personne, en sorte que l'activité projective qui nous fait traiter le premier *comme* une personne est essentielle à la création et à la réception des récits." (Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, 1995, 623). L'importance de cette relation, au-delà même des valeurs que transmet le conte est également mise en avant par Bruno Bettelheim : "Ce n'est pas le triomphe final de la vertu qui assure la moralité du conte mais le fait que l'enfant, séduit par le héros, s'identifie avec lui à travers toutes ces épreuves". (Bettelheim, 1976, 21).

Ces personnages prennent vie dans des lieux précis (cabane dans les bois, château, tour) mais le pays ou le lieu où se déroule le récit n'est jamais clairement explicité. Il en est de même pour l'époque. Des indicateurs temporels et de localisation tels que "jadis", "dans un lieu lointain" ou "il y a fort longtemps" sont employés afin de pallier ce manque d'informations, voulu par les auteurs et nécessaire à l'identification des lecteurs. Ces choix, ces éléments propres au conte permettent également une universalité que trop de détails pourraient empêcher ou tout du moins restreindre.

II. Le personnage de conte dans la littérature jeunesse

La médiation qui est une sorte de passeur, un élément neutre, peut se définir quant à elle comme une "Entremise, intervention destinée à amener à un accord ;" (Le Petit Larousse Illustré, 2007, 676). Elle permet la collaboration active des parties. Les participants devront trouver eux-mêmes des solutions. Un tiers neutre intervient également dans la médiation, il va faciliter la communication. L'objectif de la médiation est donc de rétablir ou d'améliorer la communication entre les parties ; ces dernières étant actives dans le processus de choix de la solution finale et la médiation devant se dérouler dans le respect de chacun.

La négociation neutre et maîtrisée doit être un moyen privilégié à l'École pour résoudre les conflits qui opposent les individus. C'est, selon nous, à l'âge de la jeune enfance et de l'adolescence que la discussion pacifique et le dialogue sont les plus pertinents. Ce moyen, cet outil pédagogique n'est pas sans nous rappeler la "Théorie de l'agir communicationnel" de Jürgen Habermas datant de 1981. Dans ses ouvrages, il propose une nouvelle théorie de la société reposant sur la communication. Pour lui, ce serait le seul moyen à même de produire un accord démocratique. L'élève, dans une situation de médiation, enclenchera sa responsabilité dans le processus de

compréhension de l'autre et se préparera ainsi à la vie démocratique. L'important est de développer le plus tôt possible la réflexion, la bienveillance et l'empathie. Gérer de manière bienveillante les conflits au sein de la classe et de l'école est un des rôles importants du professeur des écoles. Afin de faciliter la communication, il peut décider de mettre en place un outil médiateur. À travers cet outil, l'élève va pouvoir réfléchir, prendre des décisions, se rassurer et s'exprimer.

II. 1. À l'école, le personnage comme outil médiateur entre l'enfant et son développement

À l'école ou au sein des familles, le conte est un objet pédagogique privilégié dans la construction de nombreux apprentissages et de la culture. En effet, l'un des buts principaux de l'école est de permettre à tous les enfants d'acquérir une culture commune, par le biais d'apports culturels communs que ce soit : en histoire, en sciences ou encore ici en littérature. "[...] le conte apparaît explicitement dans les instructions officielles de l'école primaire à partir de 1923." (Laroque, 2017, 15). Ainsi il devient un outil privilégié car il traverse les siècles et relève de la culture littéraire traditionnelle.

Le conte participe aussi à la construction de l'élève sur le plan personnel car il lui permet de s'ouvrir sur le monde, de développer son imaginaire. Il participe à la prise en compte de soi et des autres en développant des valeurs telles que l'empathie ou le respect. Le conte est donc, dans certaines situations pédagogiques, un outil médiateur que l'école ne peut occulter. Il joue un rôle important auprès des enfants. Bruno Bettelheim explique dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées* de 1976, que les contes sont utiles à l'enfant pour "donner corps à ses angoisses et les soulager, sans qu'il s'en rende compte." (Bettelheim, 1976, 30). En effet, lors de la lecture ou de l'écoute d'un conte il y a un investissement affectif de l'enfant notamment par l'identification au personnage. Le fait de rencontrer des personnages qui partagent et ressentent les mêmes émotions que lui rendra ses ressentis légitimes et lui permettra de s'adapter aux situations rencontrées. Cela peut permettre à l'enfant de comprendre qu'il peut lui aussi faire face aux difficultés qu'il rencontre et qu'il rencontrera. Il est ainsi rassuré sur le monde qui l'entoure.

Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs personnages interviennent auprès du héros dans sa quête, et tous représentent une difficulté à franchir. Bruno Bettelheim explique ainsi dans *Psychanalyse des contes de fées* que les contes permettent aux enfants de résoudre des conflits affectifs comme le fait de vivre un rejet, ou encore un conflit avec ses parents. Tout cela, toujours

dans le but de privilégier le développement de l'enfant. En effet, l'enfant par le biais du conte et des personnages est également amené à affronter ses peurs. Les personnages qui entourent le héros, tels que la sorcière, l'ogre ou les monstres représentent, donnent une image à ces angoisses qui tourmentent l'enfant : peur d'être abandonné, peur de la rivalité fraternelle, peur d'être mangé, etc. Cependant, malgré les situations critiques que rencontrent les héros, les histoires, en général, se terminent bien, ce qui caractérise notamment le conte de fées hormis "Boucles d'Or". Une fois de plus, l'enfant est rassuré, inconsciemment, il acquiert des connaissances, des savoir-être qui lui permettront de franchir les étapes qui incombent à son développement personnel. C'est par les personnages que l'enfant comprend des principes fondateurs du développement. Bettelheim explique dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées*, dans le chapitre sur Les Trois Petits Cochons, par exemple, que chacun des Cochons représente une étape du développement humain. Ainsi, les deux premiers Cochons sont les stades à passer avant d'atteindre les "formes supérieures".

> L'enfant comprend intuitivement que, tout en étant *irréelles*, ces histoires sont *vraies* ; que tous ces événements n'existent pas dans la réalité, mais qu'ils existent bel et bien en tant qu'expérience intérieure et en tant que développement personnel ; que les contes de fées décrivent sous une forme imaginaire et symbolique les étapes essentielles de la croissance et de l'accession à une vie indépendante. (Bettelheim, 1976, 115).

Les contes vont ainsi permettre aux enfants de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent mais n'arrivent pas à exprimer, leur permettant ainsi de surmonter leurs peurs en participant à la construction du Moi et en travaillant au dépassement des interdits. Le personnage de conte devient ainsi un outil médiateur, une interface efficace. C'est par le biais du phénomène d'identification, que l'élève va d'une part, comprendre pourquoi le personnage agit de cette manière, et va d'autre part, pouvoir affronter ses peurs et ainsi poursuivre son développement personnel tout en s'accomplissant en tant qu'individu mais également en tant que citoyen. En effet, le personnage de conte facilement identifiable comme "bon" ou "mauvais" est vecteur de valeurs morales, et permet souvent d'emprunter la voix de la raison.

II. 2. L'aspect social : Le personnage comme vecteur de valeurs morales

Un des aspects primordiaux du développement de l'enfant est l'apprentissage de la vie sociale. L'élève, l'enfant, le futur citoyen va devoir s'intégrer dans un groupe et y prendre place.

Les contes transmettent des clefs utiles à cela. Ils véhiculent des valeurs et mettent en avant le rapport à autrui.

Jusqu'aux années 1960-1970 le conte est exploité en tant que texte privilégié auprès des enfants pour la lecture quotidienne et la formation morale, "[...] c'est la période contemporaine, depuis les programmes de 2002, qui marque une réelle transformation de la notion même d'éducation aux valeurs à partir du conte." (Laroque, 2017, 16). Ainsi, on retrouve aujourd'hui dans les ressources pour le cycle 3 un passage allant dans ce sens :

> L'appropriation des œuvres littéraires appelle à un travail sur le sens [...]. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. (MEN[1] et DGESCO[2], 2008, 5).

Piaget a ainsi soulevé et évoqué le rôle des contes sur les enfants en dressant le constat que les jeunes enfants ne perçoivent pas les situations intermédiaires, et que par conséquent, les contes sont un moyen opportun de travailler l'aspect moral des individus dans diverses situations ; les personnages de contes étant, nous l'avons dit, généralement caractérisés, stéréotypés comme "bons" ou "mauvais". Cette particularité de ce genre littéraire permet ainsi à l'enfant de mieux cerner et comprendre les personnages. L'élève qui a une plus forte conscience des valeurs peut ainsi, par exemple, mener une réflexion sur un conflit et prendre une décision en accord avec les valeurs transmises par l'école et bien souvent par les contes. Bettelheim approfondit ce concept en ces termes : "L'enfant accomplit tout seul cette identification, et les luttes intérieures et extérieures du héros impriment en lui le sens moral." (Bettelheim, 1976, 21). Ainsi, si le conte met en valeur un héros "bon", l'enfant lecteur qui tend à vouloir faire le bien, choisira ce chemin comme le précise Bruno Bettelheim. On parle alors du rôle moral du personnage de conte. Suzy Platiel nous explique dans son ouvrage *L'enfant face au conte*, que dans les sociétés africaines, "ce "besoin d'histoires" coïncide généralement avec le sevrage," (Platiel, 1993, 57), c'est-à-dire que les contes servent à transmettre aux enfants les règles de la société dans laquelle ils vivent par leur contenu, les messages et les modèles qu'ils présentent aux enfants. Les contes leur permettent donc de comprendre leur place dans la société, les comportements qui sont admis et ceux qui ne le sont pas, ainsi que les qualités valorisées. Les contes, dans le monde, ont également une visée éducative. Prenons par exemple, le conte *Le Roi-Grenouille* dans ce conte-ci, une jeune princesse après avoir perdu une boule d'or au fond d'un puits, promet tout ce qu'elle veut à la grenouille afin que celle-ci

[1] Ministère de l'Éducation nationale
[2] Direction générale de l'enseignement scolaire

l'aide à récupérer son jouet perdu. Cependant une fois l'objet revenu en sa possession la princesse oublie bien vite ses promesses. C'est le roi son père, qui lorsque la grenouille se présentera devant la demeure, obligera sa fille à tenir ses promesses. Ainsi, le père, par ses propos : "Tu n'as pas le droit de mépriser celle qui t'a aidée quand tu étais dans le chagrin." (Grimm, 1812, non paginé), et par ses actions, véhicule des pensées, des valeurs que l'enfant percevra comme bonnes et qu'il pourra par la suite faire siennes en les mettant en application avec ses semblables par exemple. De plus, la perception de ses valeurs comme bienveillantes par l'enfant est renforcée par le fait que l'histoire finisse bien, le Roi-Grenouille retrouve son apparence humaine et vit heureux aux côtés de la princesse. On retrouve également ce dénouement heureux, et la diffusion de ses mêmes valeurs que sont : la bienveillance, la bravoure, la cohérence, l'éthique et la conscience, dans *La Gardeuse d'oies.* Dans ce conte-là, la princesse devenue gardeuse d'oies retrouve sa position, et accède au bonheur en ne se départissant pas de son bon sens moral, elle tient, tout comme dans *Le Roi-Grenouille*, sa promesse, et fait preuve de courage moral.

Le conte a donc une dimension morale et est propre à transmettre des valeurs, en témoigne la préface de Charles Perrault où ce dernier revendique la dimension instructive et morale de ses contes. Ainsi, nous pouvons lire dans cette préface "Ils ont esté bien aises de remarquer que ces bagatelles n'estoient pas de pures bagatelles, qu'elles renfermoient une morale utile, et que le recit enjoué dont elles estoient enveloppées n'avoit esté choisi que pour les faire entrer plus agreablement dans l'esprit et d'une maniere qui instruisist et divertist tout ensemble." (Perrault, 1697, Préface).

Selon Serge Martin dans *Les contes à l'école*, les valeurs peuvent être d'ordre économique, familial, affectif ou social. Pour lui, "Il ne s'agit pas, à proprement parler, de les mettre à jour, de les "extraire", avec des outils d'analyse que les élèves ne possèdent pas, mais plutôt que de les séparer [...] de les observer dans leur fonctionnement, y compris dans l'activité première de lecture." (Martin, 1997, 102).

Pourtant il arrive que certains personnages ne puissent être catégorisés ainsi, certains ne peuvent être étiquetés comme "bons" ou "mauvais". C'est le cas notamment du personnage du Chat dans *Le Chat Botté*, souvent décrit comme un conte amoral[3], mais très régulièrement étudié à l'école. De fait, il est important à l'école de ne pas s'arrêter à une catégorisation où tout est noir ou blanc. Cela reviendrait à pousser l'enfant à penser que, s'il a commis quelque chose de mal, il ne pourra se rattraper et évoluer. Tout comme cela induit qu'un enfant qui jusque-là se comportait bien

[3] Se référer au I. 4. du Chapitre 2

ne doit pas poursuivre ses efforts. C'est pourquoi cet aspect plus "travaillé" du personnage de conte nous a semblé important à étudier en classe, mais aussi dans ce mémoire. Nous souhaitions en effet, dans ce travail de recherche, traiter du personnage rusé et permettre aux élèves de comprendre la subtilité de ce genre de personnages à travers notamment l'étude de la compréhension implicite des textes dont nous reparlerons par la suite.

Enfin, il ne faut pas oublier la part de plaisir. Le conte, que ce soit dans le cadre scolaire ou familial, permet d'apporter une part de rêve aux enfants, et de se réjouir d'une histoire captivante. Le plaisir occupe une part importante dans le développement de l'enfant. Beaucoup de pédagogies en ont d'ailleurs fait leur ligne directrice. L'apprentissage par le jeu par exemple est un moyen efficace de faciliter l'apprentissage. En prenant du plaisir, l'enfant est plus investi, et se souvient mieux et plus longtemps.

II. 3. Le personnage, outil médiateur entre l'élève et les savoirs : la place du conte dans les programmes

L'école contribue à développer les capacités intellectuelles, créatives et physiques des enfants. Elle aide les enfants à acquérir les connaissances et savoir-faire fondamentaux sans faire de distinctions et en donnant les mêmes chances à tous. Ainsi elle souhaite notamment favoriser l'accès à la culture pour tous. En effet, l'école se doit pour cela de prendre en charge la transmission patrimoniale à travers notamment des grands textes du passé, dont les contes font partie. Ainsi, dès le cycle 1 le conte est présent dans les programmes. Des personnages évoluent dans un monde où l'extraordinaire et l'imaginaire sont de mise. L'histoire une fois racontée permettra par la suite à l'enseignant et aux élèves de dégager une leçon de vie, une morale tout en prenant du plaisir lors de la lecture de ce récit.

À l'école maternelle, lire et étudier les contes permet aux élèves de se construire une première culture littéraire et un réseau de références autour duquel d'autres œuvres s'ajouteront au fur et à mesure du temps et des âges. Cela est nécessaire pour enclencher le goût de la lecture et le plaisir lié à celle-ci. Il est important de faire vivre le conte à l'oral. L'art de conter réside dans le ton employé, la clarté des propos mais aussi les rituels d'entrée dans l'histoire permettant de créer un espace dédié au conte. Il faut veiller à ce que l'espace soit calme, propice à l'écoute, confortable.

Cela permettra aux enfants d'être attentifs et à l'écoute. Avant de commencer l'histoire, il peut également être intéressant d'instaurer une formulette d'entrée dans le conte suivi d'un silence qui attisera la curiosité et les regards des enfants. Au cours du cycle 1, les élèves rencontreront des figures archétypes comme la sorcière, la fée, l'ogre, le loup, le renard, la princesse ou encore le roi. Dans les textes il est également question d'une première approche morale véhiculée par les contes :

> À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. (MEN, 2015, 6).

Quant au cycle 2, chaque élève apprend à lire et à écrire en se familiarisant avec la culture de l'écrit. Les lectures de textes littéraires complets et variés sont un aspect important de l'école élémentaire. Lorsque l'enseignant lit, il doit faire attention aux erreurs d'incompréhension et d'interprétation. Le choix des œuvres est laissé au bon vouloir de l'enseignant mais ce dernier peut toutefois s'appuyer sur des ressources du Ministère de l'éducation telles que: la *Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse*. De plus, il peut être intéressant, pour l'enseignant, d'organiser ses choix en réseau autour d'un ou plusieurs thèmes. Les activités de lecture peuvent également mener petit à petit à des travaux d'écriture, d'abord sous forme de dictées à l'adulte puis écrits par l'élève lui-même.

En outre, on retrouve dans les programmes de nombreuses références directes à ce genre littéraire. Au cycle 2, les contes sont notamment prônés en français, que ce soit en "lecture et compréhension de l'écrit" ou en "écriture". En effet, les programmes stipulent que : "Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2." (MEN, 2018a, 13) et parmi ces œuvres héritées de la littérature patrimoniale, sont notamment cités les contes. Concernant le sous-domaine de l'écriture les contes sont ici un outil permettant à l'enfant d'atteindre l'attendu de fin de cycle "écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)", les contes sont ici utilisés comme illustration d'une situation pouvant être vécue en classe par des élèves de cycle 2. Il est expliqué que ces derniers sous forme de "recherche collective" (MEN, 2018a, 17) seront ainsi amenés à retrouver les diverses caractéristiques de différents genres de textes, dont le conte.

Toutefois, il est à noter que le conte n'est pas restreint dans les instructions officielles au domaine du français. On le retrouve en effet, également, en "langues vivantes (étrangères ou régionales)" et en "enseignements artistiques". En langues vivantes, le conte peut notamment être

employé, avec les légendes, dans le cadre d'une approche culturelle en particulier en ce qui concerne l'univers enfantin. Concernant les enseignements artistiques, les contes sont un outil prééminent pour travailler en interdisciplinarité. De fait il est par exemple dit, que la question "L'expression des émotions", "[...] se nourrit de la lecture de contes [...] pour permettre à l'élève de prêter attention à ses émotions et parvenir à les exprimer ou les traduire par des productions plastiques." (MEN, 2018a, 35).

Au cycle 3, Les IO soulignent que les œuvres peuvent être choisies en dehors de la *Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse* mais doivent répondre, comme pour le cycle 2, à une volonté d'équilibrer les genres au cours de l'année. En cycle 3, les débats d'interprétations appréhendés au cycle 2, peuvent être privilégiés car ils permettent de s'assurer de la compréhension des textes. On peut également mettre en place de l'oralisation et de la théâtralisation en continuité de ce qui a pu être fait au cycle précédent. Ainsi, par la mise en action du corps, les élèves s'imprègnent du texte et leur interprétation personnelle peut être mise en avant. Enfin, les productions d'écrits sont importantes car elles enrichissent les compétences écrites mais également la lecture, ces deux aspects étant fortement liés.

Concernant les programmes pour le cycle 3, les grandes entrées restent les mêmes. Sont concernés, le français avec "lecture et compréhension de l'écrit", ainsi que les langues vivantes (étrangères ou régionales) avec les "activités langagières" et les "activités culturelles et linguistiques".

À propos de ces dernières, les "activités culturelles et linguistiques", le conte est une entrée privilégiée pour travailler et étudier la culture linguistique d'une autre civilisation, d'un autre pays : les "[...] contes, [...] sont découverts et étudiés en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les divers événements qui rythment l'année scolaire." (MEN, 2018b, 35). Les contes permettent ainsi un travail autour du lexique et de l'imaginaire notamment par le biais des "Héros / Héroïnes et personnages de fiction [...]" (MEN, 2018b, 36). De plus, tout comme pour le cycle 2, les contes peuvent donner lieu à un travail en interdisciplinarité, ici entre le français et les langues vivantes spécifiquement. En effet, ces dernières "[...] sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2." (MEN, 2018b, 37). De fait, le conte, s'il est simple, peut être un outil de travail permettant aux élèves d'appréhender sa structure, et ce dans la langue étudiée, pour ensuite, "[...] en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française." (MEN, 2018b, 37).

Pour ce qui est des "activités langagières", le conte est surtout un moyen de travailler la compétence "écouter et comprendre". En effet, ils permettent de travailler l'acquisition de la compétence "suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende...).".

Relativement au français et à la "lecture et compréhension de l'écrit", les élèves au cours du cycle 3 cherchent, dans le cadre de la compétence "comprendre un texte littéraire et l'interpréter", à appréhender et construire les diverses “caractéristiques majeures” (MEN, 2018b, 14) des “principaux genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) [...]" (MEN, 2018b, 14), qu’ils doivent également être en capacité d’identifier. Pour parvenir à ces différents objectifs, les contes peuvent être lus ou racontés que ce soit en intégralité ou seulement quelques extraits. Ils peuvent également donner lieu, s’ils s'y prêtent, à une lecture autonome. Nous soulignerons également ici l'intitulé même de la compétence : "comprendre un texte littéraire et l'interpréter" qui fait directement référence à l'importance de travailler l'implicite.

Une des grandes nouveautés en ce qui concerne le conte au cycle 3, c'est sa présence dans le sous-domaine "culture littéraire et artistique". En effet, les références directes au conte y sont nombreuses, qu'il s'agisse des "enjeux littéraires et de formation personnelle" ou des "indications de corpus" pour les classes de CM1-CM2, on retrouve ce genre littéraire dans diverses entrées. Pour l'entrée "Se confronter au merveilleux, à l'étrange", les contes semblent être un outil tout indiqué, ils mettent en avant, comme le recommandent les programmes, "[...] des personnes sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles" (MEN, 2018b, 23). Ils peuvent faire l'objet, sous forme de recueil, de lecture intégrale, “en lien avec des représentations proposées par la peinture, la sculpture, les illustrations, la bande dessinée ou le cinéma [...]" (MEN, 2018b, 24). Ces contes peuvent provenir de France, mais également d'autres pays, d'autres cultures. Concernant l'entrée "Imaginer, dire et célébrer le monde", les programmes mettent en avant l'importance de "découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures ;" (MEN, 2018b, 23). L'entrée "Héros / Héroïnes et personnages" quant à elle, met en avant comme son nom l'indique, le personnage de conte. Ce personnage peut être un “[...] type de héros / d'héroïne," (MEN, 2018b, 23) spécifique ou “[...] des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ;" (MEN, 2018b, 23). Pour finir, "La morale en question", elle, prône l'usage de "[...] contes de sagesse [...] en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 2 du programme d'histoire de CM2” (MEN, 2018b, 24).

En plus de la place de grande envergure que le conte occupe dans les programmes, le personnage de conte a également un rôle didactique. Yves Reuteur, dans son article “L'importance du personnage”, dit que : “[...] le personnage est un instrument privilégié pour s’attaquer à des problèmes plus “larges’’ : organisation des textes, fonctionnement de la lecture, fonctionnement de l’écriture.” (Reuteur, 1988; 20). Le personnage déclenche la curiosité de l'élève, son envie de rentrer dans le conte à travers les péripéties que vit le personnage. Une fois l’enfant entré dans le texte, il est plus simple de s’attaquer à des problèmes plus “larges”.

Le personnage a toujours existé dans le cadre scolaire. Catherine Tauveron a d'ailleurs dit :

> Hors des champs des études sémiotiques, dans les pratiques courantes de lecture, le personnage n’a cependant jamais cessé d’exister, singulièrement à l’école, dans le questionnement des manuels de lecture, dans le discours des maîtres comme dans celui des élèves qui voient en lui le premier indicateur de narrativité. (Tauveron, 1995, 20).

Selon Yves Reuteur, le personnage peut aussi être un outil didactique servant de “marqueurs typologiques” (Reuteur, 1988, 6). En effet, il donne des indices sur le genre littéraire qui va être travaillé et ainsi, selon les personnages et leurs actions, l’élève peut différencier un roman, d’un conte ou de tout autre genre. De plus, “Les personnages souvent stéréotypés apparaissent comme des aides à l’interprétation des textes et offrent des moyens de construire une culture littéraire dès les plus petites classes (Tauveron 2017)” (Bishop et Boiron, 2018, 6). Le personnage participe également à la lisibilité textuelle. Certains sont au premier plan, d’autres, à l’inverse, au second plan. Il est important de travailler avec les élèves sur ces points et, à travers l’étude des relations entre les personnages, se rendre compte par exemple que l’un revient plus que l’autre et doit donc être le personnage principal.

On peut ainsi résumer ces différents rôles didactiques du personnage selon trois axes définis par Yves Reteur en 1988, puis développés en 1996. L’axe de la narration avec le personnage comme indicateur de genre littéraire mais aussi le personnage comme “marqueur du narratif” (Bishop et Boiron, 2018, 6), l’axe de l'organisation textuelle et enfin l’axe de l’investissement sémantique. Cependant, à ces trois premiers axes peuvent également s’en ajouter d’autres tels que : celui des “approches énonciatives” (Bishop et Boiron, 2018, 7) avec "la question du personnage porteur des voix du texte." (Bishop et Boiron, 2018, 7). En effet, le personnage de fiction, de conte, permet à la fois de travailler le domaine de la littérature mais également celui de la linguistique

comme nous avons pu le voir dans les instructions officielles. En classe, le personnage, élément clef de tous les récits permet de travailler les différents points de vue, de s'attarder sur le rôle du narrateur, mais aussi de travailler à la compréhension du texte, par le biais de l'implicite notamment nous le verrons, à travers les paroles et les actes des différents protagonistes. On distingue ainsi, selon Marie-France Bishop et Véronique Boiron, trois grandes catégories du rôle didactique du personnage : "littéraire, énonciative et cognitiviste." (Bishop et Boiron, 2018, 6).

III. L'implicite dans les contes

III. 1. Le rôle de l'implicite

Parler, communiquer c'est interagir, partager des idées, des messages. Pourtant, la communication humaine contient beaucoup de phrases inachevées, de changements d'idées, mais aussi d'informations cachées. Elle est incertaine, parfois peu claire et livrée à l'interprétation. L'énoncé est composé d'explicite et d'implicite. L'explicite ne contient qu'une explication possible, l'énoncé est clair et ne laisse pas de place à l'interprétation. Il peut s'agir de phrases déclaratives telles que : "Je suis la reine du royaume." ou encore "Je vais aller me coucher.". Il peut également s'agir de phrases interrogatives telles que "À quelle heure arrive-t-il ?" ou encore "Est-ce qu'il pleut en ce moment ?". Cela peut être une phrase injonctive afin de donner un conseil ou un ordre, comme "Viens me voir au château." ou "Ouvre la porte.". Il n'y pas d'ambiguité ou de sens caché dans ces phrases, elles sont compréhensibles à la première lecture sans réflexion particulière.

D'après le Larousse, l'implicite est quelque chose "Qui est contenu dans une proposition sans être exprimé en termes précis, formels ;" (Le Petit Larousse Illustré, 2007, 567). Ainsi, nous retrouvons également différents types de phrases suggérant l'implicite. La phrase déclarative peut exprimer un second sens comme dans "Cette valise est trop lourde." Ici, la personne suggère au destinataire de l'aider sans le demander directement. La phrase interrogative implicite, quant à elle, peut exprimer un ordre ou une émotion. Dans la phrase "Comment ai-je pû être aussi bête ?", la personne sous-entend qu'elle aurait pu agir autrement. Enfin, le type de phrase injonctive implicite, de forme exclamative permet de faire passer un ordre comme dans "Mets-les en garde contre la vieille femme au fond de la forêt !". Ici, cela sous-entend que la vieille femme pourrait faire du mal à des personnes.

Nous avons donc voulu comprendre ce qu'est l'implicite, comment il se met en place et quels sont les mécanismes de décodage à entreprendre. Lors de la volonté de l'interlocuteur, ou du narrateur d'exprimer du contenu implicite, il peut faire preuve d'une sorte de ruse. Il va tourner subtilement ses mots afin de guider le raisonnement du locuteur, ou du lecteur pour l'amener à comprendre et interpréter ce qu'il dit. Les mots sont choisis afin de ne pas perdre de vue l'objectif final qui est de créer tel ou tel effet. L'implicite peut également être utilisé lorsqu'on a besoin de formuler une idée mais aussi de réfuter, dans un même temps, l'idée de l'avoir communiquée. La responsabilité du locuteur ainsi que celle du lecteur ne sont donc pas remises en cause car ce sont eux qui mettent en place des réflexions afin de comprendre le sens à partir de l'interprétation littérale.

Certains implicites font appel à des connaissances, des savoirs partagés par tous. Ces connaissances sont indispensables à la compréhension d'une expression orale ou écrite. Nous pouvons illustrer cette situation par la phrase "Il va se brosser les dents.". Ici, tout le monde sait qu'il faut prendre la brosse à dent, mettre du dentifrice et brosser ses dents. Ainsi, préciser cet enchaînement chronologique n'est pas nécessaire au bon déroulement de l'action.

Le personnage joue un rôle primordial dans l'expression et la manifestation de la ruse. On rencontre ainsi le personnage rusé dans des contes où se retrouvent, selon Thierry Prieur, quatre motifs : premièrement, l'éloge de l'anticipation. Le personnage rusé réfléchit avant de passer à l'action, avant d'agir. Ses actions sont anticipées en ayant un objectif à atteindre. Deuxièmement, la maîtrise du détour et du déguisement, on s'interroge concernant ce que les personnages savent, et sur l'emploi du détour et/ou du déguisement par le personnage rusé, pour atteindre son objectif. Pour ce qui est de ce motif de ruse, le personnage rusé est malin, ambigu, à l'inverse du héros perçu comme "sot", qui agit lui par empathie, par compassion. Troisièmement, la psychologie appliquée, ce motif de ruse s'applique lorsque l'un des héros a l'ascendant sur l'autre par plusieurs moyens. Cette ascendance psychologique peut se faire, par exemple, en aiguisant la curiosité de l'autre ou, en se jouant de ses ennemis afin qu'ils dispersent leurs forces en s'en prenant les uns aux autres. Dernièrement, la maîtrise de la logique, ici, le personnage rusé fait preuve de logique et de réflexion afin d'enrayer les pièges qui l'éloignent de son but.

De plus, il existe différents types d'implicite : le présupposé, l'impliqué et le sous-entendu. Le présupposé utilise un mot ou un groupe de mots pour faire transparaître l'implicite, comme dans "Elle l'a vu au bord du lac" (présupposé : Elle était au bord du lac.). L'impliqué quant à lui, permet

de déduire ce qui n'est pas exprimé grâce à des inférences. Cela signifie que l'on va déduire la véracité d'une expression grâce à une autre. Ainsi dans la phrase "Pour remercier les habitants de la forêt, les fées leur offrirent des fleurs. Le bûcheron et sa femme en furent les premiers heureux." (impliqué : Le bûcheron et sa femme font partie des habitants de la forêt.). Enfin, le sous-entendu permet de laisser entendre autre chose.

Nous avons pu repérer trois types de sous-entendus. Premièrement, les sous-entendus liés aux circonstances de l'histoire, par exemple, si un soleil de plomb accable le royaume, la princesse peut dire : "Pouvez-vous ouvrir toutes les fenêtres du château ?". Ainsi, nous pouvons comprendre qu'il fait très chaud sans que ce soit dit explicitement. Deuxièmement, les allusions et insinuations, ces deux procédés se rapportent à quelque chose de connu par les deux interlocuteurs, les insinuations étant plus malveillantes. Par exemple, "Si je dois y aller avec le cheval blanc, je préfère y aller à pied !" ainsi nous comprenons que le personnage ne veut pas prendre le cheval blanc, qu'il en a peur. Enfin, les sous-entendus faisant appel aux références culturelles, par exemple, dans *Les Trois Plumes,* le fait de souffler une plume en l'air et d'ensuite la suivre tandis qu'on ne sait pas où elle va, cela relève d'une vieille coutume allemande. Les différentes adaptations, ou réécritures d'un conte permettent ainsi d'adapter l'histoire à la culture commune d'un pays, d'une civilisation. Ainsi selon Bettelheim, "Plusieurs versions de cette histoire (d'origines grecque, slave, finnoise et indienne) parlent de trois flèches qui sont tirées en l'air pour déterminer la direction que prendront les trois frères." (Bettelheim, 1976, 167). On retrouve ainsi ces références culturelles dans différents sous-entendus qui aujourd'hui ne nous parlent pas toujours. En effet, dans ce même conte, *Les Trois Plumes*, le roi accordera son trône au premier de ses fils qui lui rapportera le plus beau tapis. Aujourd'hui cela peut perdre de son sens, si nous ne savons pas qu'autrefois les tapis pouvaient être des œuvres d'art aux tissages très compliqués, et que cela peut également être une référence aux Parques qui tissaient des tapis représentant le destin de chacun. En instaurant cette règle, selon Bettelheim, le roi déclare ici implicitement que ce seront les Parques qui décideront du sort de chacun des fils du roi. Il en va de même pour les nombreuses réécritures du conte de *Cendrillon*. En effet ce conte fut pour la première fois figé par écrit en Chine au IXème siècle avant J.-C., et aujourd'hui deux éléments échappent parfois à notre compréhension, la pantoufle réalisée à partir de matériaux rares et "le petit pied sans égal, en tant que signe d'une vertu, d'une distinction et d'une beauté extraordinaires ;" (Bettelheim, 1976, 354). Pour appréhender le conte dans sa globalité notamment en ce qui concerne ce dernier aspect sous-entendu, il faut pouvoir se référer, au temps, où en Chine, selon une coutume ancestrale, on enroulait les pieds des femmes dans des bandelettes.

Ainsi, afin d'avoir une totale compréhension du texte, et notamment des contes, et afin de pouvoir les interpréter, il est important de comprendre ce qui n'est pas explicitement dit.

III. 2. La compréhension de l'implicite

Être en activité de compréhension de langage écrit, c'est surmonter plusieurs obstacles. D'abord, des obstacles d'ordre linguistique, le langage écrit est différent du langage oral et la chronologie également. L'élève peut également rencontrer des obstacles d'ordre culturel ou bien, d'ordre logique, notamment à travers la logique des personnages, leurs buts ou leurs ruses. Il devra comprendre le texte avec ses propres connaissances de base, qui sont différentes d'un élève à l'autre, et non connues par l'enseignant. Enfin, l'enfant peut rencontrer des obstacles d'ordre psychoaffectif car chacun va comprendre, appréhender l'histoire au regard de sa propre vie affective. L'enseignant doit donc s'assurer de la compréhension de tous en cherchant à savoir ce que chacun a compris et mener des activités pour les aider à surmonter ces obstacles.

Les adultes, eux, comprennent des informations implicites, sans même sans rendre compte, parfois même sans engendrer de processus de réflexion. Pourtant pour les enfants, cela n'est pas aussi évident. Ne comprendre que ce qui est dit explicitement engendre un handicap dans la compréhension des textes et peut poser problème à l'école mais aussi en société. Les difficultés des élèves peuvent se justifier soit par le fait qu'ils cherchent une réponse clairement écrite dans le texte, soit par le fait d'une lecture trop lente et par "îlots". Cela entraîne une difficulté à retenir l'information, à voir le texte en globalité et ainsi à rapprocher des informations trop éloignées dans le texte. Ces difficultés de traduction de l'implicite peuvent poser problème dans le quotidien de la classe, car l'implicite est souvent présent sans que nous nous en rendions compte. Ainsi, les deux exercices présentés en annexe (annexes 1 et 2) permettent de comprendre comment un énoncé contenant de l'implicite peut être appréhendé, puis compris par un élève. En effet "Colorie la moitié des voitures en rouge." ne précise pas s'il faut colorier toutes les voitures à moitié ou seulement dix voitures sur vingt. Le processus de compréhension de l'implicite va donc permettre de mener une réflexion afin de passer d'un non-dit à un dit. Ceci apparaît comme un travail difficile, puisqu'il n'est pas facile de comprendre les sens cachés, les détours subtils. C'est par traitement de passages, de textes courts que les élèves pourront commencer à aborder la question de l'implicite. En répondant par exemple à des questions sur des textes, où les réponses ne sont pas explicitement écrites, l'élève va mener une réflexion en sélectionnant les informations qui peuvent l'aider à

répondre de la manière la plus juste possible. Afin de comprendre l'implicite, il faut repérer les éléments linguistiques qui en découlent (l'allusion, des si hypothétiques etc…) et trier les informations afin de faire ressortir l'implicite de l'explicite. Pour percevoir l'implicite, les enfants devront donc également apprendre à connaître et comprendre le contexte mais également les relations entre les personnages ; et c'est là que réside toute la difficulté. Il ne va pas seulement s'agir de comprendre ce qu'on lit mais de prélever les éléments du texte, et de construire de nouvelles informations à partir de celles proposées par le texte notamment par le biais d'indices fournis par l'explicite et de connaissances extérieures au texte. Le moyen le plus efficace pour percevoir et comprendre l'implicite reste la lecture. Celle-ci doit se faire le plus souvent, et le plus régulièrement possible. Plus l'élève rencontrera des situations d'implicite, plus il saura les percevoir seul dans ses futures lectures. Les lectures doivent être accompagnées et des exercices spécifiques sur l'implicite peuvent être mis en place.

Dans les contes, l'implicite est souvent le fruit d'un mélange entre deux mondes : un monde réel, dont les éléments sont parallèles à ceux de l'environnement immédiat de l'enfant, et un monde imaginaire. Ce monde imaginaire est introduit, nous l'avons vu, par des éléments propres aux contes : "Il était une fois", "Dans un pays lointain", "Le roi et la reine," etc. Ces éléments bien qu'éloignés de la vie quotidienne de l'enfant lui permettent de se projeter, de s'identifier aux personnages et à ce qu'il vit. Cependant, même si l'enfant s'identifie aux protagonistes, et se projette dans ce monde merveilleux en développant son imaginaire, certains processus mentaux dont il n'a pas connaissance vont toutefois lui permettre de décrypter, d'identifier le réel de l'irréel par le biais notamment de l'implicite. En effet, certains événements, certains aspects de l'histoire n'ont pas pour but d'être compris explicitement par l'enfant. On parle alors de "compréhension préconsciente" (Bettelheim, 1976, 135). Dans le conte Sindbad le Marin et Sindbad le Portfaix, le premier représente notre moi, notre conscient, tandis que le second représente notre ça, "impersonnel, [qui] renvoie à la puissance des pulsions." (Rubens et Montenot, 2006, non paginé). Ces deux personnages si différents sont pourtant "frères jusqu'à la moelle des os". C'est selon Bettelheim, ce dernier point, qui guide les enfants jusqu'à une compréhension préconsciente du conte où, ces deux personnages, ne font en réalité qu'un. Il en va de même dans *Jeannot et Margot*, et dans *Blanche-Neige*, lorsque les différents héros de ces deux contes quittent la demeure parentale pour une autre demeure, celles-ci ne sont point satisfaisantes, et même si la situation dans laquelle se trouve Blanche-Neige semble beaucoup moins alarmante de prime abord, selon Bettelheim, ces contes de fées "apprennent implicitement à l'enfant que cette maison idéale [que l'enfant recherche

pour échapper à son tumulte intérieur lors de conflits avec ses parents,] n'existe que dans des pays imaginaires et qu'une fois qu'on l'a trouvée elle se révèle le plus souvent très décevante." (Bettelheim, 1976, 312).

Cependant, d'autres éléments eux à l'inverse, visent à être pris en considération et compris singulièrement mais aussi dans leur globalité. C'est alors que doit être entrepris le travail sur l'implicite exposé ci-dessus. Nous avons pu repérer, dans les trois contes que nous développerons dans notre séquence, certaines phrases, où les auteurs, souhaitent donner un sens autre que celui prôné par l'expression littérale explicite. Dans le conte de *Hansel et Gretel*, les frères Grimm dressent un décor sombre où les parents abandonnent leurs enfants dans la forêt. Une fois au coeur des bois, les enfants s'endorment et "Quand ils se réveillèrent, il faisait nuit noire.". Ici, les auteurs ne disent pas directement que les enfants ont dormi longtemps ou qu'ils sont seuls mais la phrase le laisse entendre. De même, lorsque les enfants s'aperçoivent qu'ils sont seuls, Hansel déclare à sa sœur : "Attends encore un peu, dit-il, jusqu'à ce que la lune soit levée. Alors, nous retrouverons notre chemin.". Il ne précise donc pas le lien entre le lever de la lune et la solution à leur problème mais les élèves peuvent être amenés à comprendre que la ruse avec les cailloux mise en place par Hansel prendra sens à ce moment-ci. Dans *Le Petit Chaperon rouge*, le Loup, rencontrant la jeune fille au milieu des bois, lui pose une question à propos de sa Mère-Grand : "Où habite donc ta grand-mère, Chaperon rouge ?". Cette question a un sens caché, il souhaite en réalité savoir où va la jeune fille et le temps qu'il a devant lui afin d'échafauder un plan. Enfin dans *Le Chat Botté* de Charles Perrault, lorsque notre personnage principal rencontre l'Ogre dans son château, ce dernier "[...] le reçut aussi civilement que le peut un Ogre,". Il sous-entend donc que l'Ogre ne l'a pas reçu très civilement mais qu'il ne pouvait pas faire mieux.

Chercher ce qui est implicite dans un texte c'est également chercher les pensées et les sentiments des personnages. En effet, cela n'est souvent pas dit explicitement mais cerner les pensées et les sentiments de ces derniers permet aux enfants de comprendre les actions menées par chacun des personnages. Comprendre la malice du Loup par exemple, son envie profonde au-delà de la discussion qu'il a avec le Petit Chaperon rouge, ou bien la peur que ressent Gretel lorsqu'ils se retrouvent, elle et son frère, dans la forêt noire, ou encore la confiance que ce dernier a en sa ruse, permet aux enfants de comprendre les liens existants entre les différents personnages, ainsi que les raisons cachées derrière chacune des actions menées. Cela leur permettra de comprendre la finalité de l'histoire et la place de chacun dans celle-ci.

CHAPITRE 2 : Analyse des choix pédagogiques et méthodologie

I. Présentation des œuvres choisies

I. 1. Une séquence basée sur la lecture en réseau

Afin de répondre à notre problématique de recherche, ainsi qu'à nos différents objectifs, nous avons choisi dans la proposition de séquence qui suivra de travailler différentes œuvres en réseau. D'une part, car il nous semblait opportun pour travailler le personnage de conte rusé de se confronter à différents types de ce personnage, à différents types de ruses. D'autre part, car ainsi, la culture traditionnelle commune des élèves se trouvera renforcée par la diversification des contes proposés, où, les élèves devront se confronter à différents personnages stéréotypés tels que le loup, l'ogre ou la sorcière. En effet, les trois contes choisis : *Le Petit Chaperon rouge*, *Hansel et Gretel* et *Le Chat Botté* sont des contes traditionnels du XIXème siècle où, les personnages sont des personnages de contes merveilleux traditionnels.

Travailler le conte en réseau favorisera de plus la connaissance d'un genre littéraire par les enfants, notamment pour ce qui est des spécificités du conte telles que, nous l'avons vu, les personnages, mais aussi en ce qui concerne leur structure. En effet, travailler en réseau permet de tisser des liens entre les différents contes abordés, que ce soit dans la séquence, mais aussi lors de temps de lectures offertes ou, dans le cadre du domaine familial. Les IO déclarent alors :

> On peut parler de lectures en réseaux quand, à force de pratique, de rencontres, de tentatives d'explicitation, chaque élève exprime « une relation perçue entre tel livre et d'autres livres précédemment rencontrés » (ibid.). Ainsi chaque lecteur crée ses propres réseaux, en fonction des relations qu'il établit entre ses références personnelles et son audace à créer des liens, une audace de lecteur-interprète. (MEN, 2016, 1).

Catherine Tauveron et Pierre Sève parlent quant à eux de l'importance d'acquérir "[...] l'aptitude à tisser des liens entre le texte en cours de découverte et les textes de sa bibliothèque intérieure ;" (Tauveron et Sève, 1999, 103). Selon ces mêmes auteurs, le fait de travailler en réseau "[...] est à la fois un révélateur de la finesse d'analyse potentielle des jeunes enfants et un catalyseur de l'activité interprétative." (Tauveron et Sève, 1999, 103). De fait, la pratique de la lecture en réseau est également un point mélioratif pour l'activité de compréhension et d'interprétation des textes. En travaillant en réseau, les élèves vont pouvoir appréhender et reconnaître, la manière d'écrire, l'univers mental, et les valeurs transmises par un auteur en particulier, ou ici par un genre. De plus,

en faisant appel à leur mémoire culturelle, tant au niveau du style (afin de passer du langage courant au sens d'autrefois), qu'au niveau, nous l'avons vu, des sous-entendus faisant appel aux références culturelles, les élèves développent leur processus interprétatif.

I. 2. Le Petit Chaperon rouge

Le *Petit Chaperon rouge* est un conte de tradition populaire orale, connu depuis le Moyen Âge. Sous forme manuscrite, c'est d'abord un conte de Charles Perrault paru en 1697 dans *Contes de ma mère l'Oye* aussi connu sous le nom : *Histoires du temps passé*. Cependant, nous avons quant à nous, choisi de traiter la version du conte des Frères Grimm, la version de Perrault étant une version simplifiée "[...] qui ne laisse pas grand-chose à l'imagination de l'auditeur." (Bettelheim, 1976, 257), notamment en ce qui concerne la métaphore du Loup. De plus, c'est également une version moralisatrice où, la grand-mère et le Petit Chaperon rouge finissent mangées par le Loup, ce qui ne permet pas à notre sens, et selon différents théoriciens, une bonne compréhension implicite du conte par les enfants, ainsi qu'un dénouement heureux qui, nous l'avons pourtant vu, permet à l'enfant d'acquérir le courage nécessaire afin de lutter pour s'affirmer.

Ainsi la version sur laquelle nous avons choisi de nous appuyer et que vous retrouverez en annexe (annexe 3) est la version de Jacob et Wilhelm Grimm datant de 1812 et parue dans *Contes d'enfants et du foyer*. Dans cette version, qui se détache de celle de Perrault par son dénouement heureux, la fillette et la grand-mère sont sauvées par un chasseur qui ouvre le ventre du Loup.

Il est à noter cependant qu'il existe au moins une troisième version, une suite des frères Grimm parue en 1857, dans laquelle, la grand-mère et le Petit Chaperon rouge feront face à un autre loup. Cependant nous n'avons pas sélectionné cette version car cela ajouterait une difficulté supplémentaire à la fois dans l'interprétation du texte, mais aussi dans l'analyse ; et il nous semblait plus simple, pour commencer, de se concentrer sur une version mettant en avant seulement deux personnages, le Loup et le Petit Chaperon rouge.

I. 3. Hansel et Gretel

Hansel et Gretel, aussi connu sous le nom de *Jeannot et Margot* est quant à lui un conte merveilleux des Frères Grimm paru en 1812 dans le premier volume des *Contes des enfants et du*

foyer (annexe 4). Ce conte, typique en son genre, met en scène un frère et une sœur de la même mère s'entraidant. En effet, ils seront perdus dans la forêt par leurs parents, puis ils devront se confronter à une sorcière anthropophage. Selon Bettelheim, "Implicitement, l'histoire nous parle des conséquences débilitantes qui nous attendent si nous essayons de régler les problèmes de la vie par la régression et par le refus qui diminuent nos chances de les résoudre." (Bettelheim, 1976, 244). En effet, dans ce conte, les deux enfants vont à diverses reprises élaborer différents stratagèmes afin de retrouver le chemin les menant jusque chez eux. "Mais en choisissant le refus et la régression -" (Bettelheim, 1976, 244) au lieu de leur esprit d'initiative, Hansel et Gretel ne peuvent progresser dans leur développement personnel, et regressent à un stade primitif de leur existence, ce qui les conduira à affronter la sorcière anthropophage.

I. 4. Le Chat Botté

En ce qui concerne le conte *Le Chat Botté*, c'est tout d'abord un conte franco-italien en prose écrit par Giovanni Francesco Straparola. Quant à nous, nous avons choisi de travailler à partir de la version de Perrault de 1697 parue dans *Contes de ma mère l'Oye* (annexe 5). Comme nous l'avons vu, cette histoire, fait de ce conte, un conte amoral. Le bien n'y est pas opposé au mal et inversement. Contrairement au conte moral, une histoire imaginaire qui transmet une morale, le conte amoral a en effet un tout autre but. Sa morale est ambigüe, en effet, c'est par le biais de la ruse, de la triche, du mensonge et de la menace et non par le biais du travail honnête, que le Chat Botté viendra en aide à son maître. Selon Bettelheim : "Ces contes n'ont aucune intention morale ; ils veulent donner l'assurance que l'on peut réussir." (Bettelheim, 1976, 23). Nous pouvons cependant nuancer ces propos. De fait, même s'il peut sembler vrai que ce type de contes n'ait pas d'intention morale à proprement parler ; son usage didactique, lui, peut donner lieu à un enseignement autour des valeurs morales.

Ainsi, nous avons voulu à travers ce récit, étudier la ruse dans ses différentes dimensions, et montrer aux élèves que la ruse, dans une même histoire, mais aussi dans deux histoires distinctes, peut servir le bien comme le mal. Ici, le Chat Botté veut bien faire lorsqu'il décide d'aider son maître, mais la manière dont il s'y prend elle, n'est pas honnête et ne doit pas être reproduite. Le travail autour de la ruse dans cette histoire peut également conduire à un parallèle concernant les moyens utilisés dans la vie réelle pour parvenir à ses fins.

De plus ce conte peut également être perçu comme un récit initiatique avec notamment le combat contre l'Ogre. En effet, dans le conte *Le Chat Botté*, on suit l'évolution de la compréhension du monde par ce dernier au fil des pages. C'est cette même compréhension du monde et des gens qui l'entourent qui permet au Chat Botté d'employer la ruse afin de venir en aide à son maître.

II. Justification des choix des contes

Tout d'abord, nous avons choisi, lors de la séquence de ne pas employer de contes sous forme d'albums, mais de lire les textes aux enfants. En effet, après nous être renseignées sur les avantages et les inconvénients de chacune de ces formes d'entrées dans le conte, il nous a semblé plus pertinent de nous appuyer sur nos recherches et sur celles de différents théoriciens. Ainsi, selon Bruno Bettelheim, "[...] l'enfant devrait avoir l'opportunité d'assimiler lentement le conte de fées en lui apportant ses propres associations." (Bettelheim, 1976, 95). Cela devient plus difficile pour l'enfant lorsque le conte, sous forme d'adaptation est illustré. De fait, selon ce même auteur :

> Les illustrations sont distrayantes ; elles n'apportent rien à l'enfant. Une étude sérieuse des livres illustrés montre que les images détournent l'enfant du processus éducatif, au lieu de le renforcer, et cela parce qu'elles empêchent l'enfant d'expérimenter l'histoire à sa façon. En étant illustré, le conte est privé d'une grande partie de la signification personnelle qu'il peut avoir ; on impose à l'enfant les associations visuelles de l'illustrateur et on l'empêche d'avoir les siennes propres. (Bettelheim, 1976, 95).

Ce point de vue est partagé par John Ronald Reuel Tolkien, professeur d'université et fantaisiste anglais notamment connu pour ses romans, pour qui, peu importe la qualité de ces illustrations, selon lui, elles n'ajoutent rien de bon aux contes merveilleux :

> Si une histoire dit « il gravit une colline et vit une rivière dans la vallée d'en bas », l'illustrateur pourra saisir, ou presque, sa propre vision d'une telle scène ; mais chaque auditeur des mots aura sa propre image, et celle-ci sera faite de toutes les collines, les rivières et les vallées qu'il a vues, mais surtout de La Colline, La Rivière, La Vallée qui furent pour lui la première incarnation du mot. (Tolkien, 2017, 83-84).

Cependant, ces propos sont nuancés par Josèphe Grandjeat dans *Les contes et récits à l'école maternelle.* En effet, les illustrations ont souvent un rôle complémentaire au texte, ainsi elles peuvent favoriser la compréhension du récit et apporter de l'aide à l'élève pour son interprétation. Cependant selon elle, "Il faut qu'elle survienne chaque fois que l'enfant en éprouve le besoin." (Grandjeat, 1956, 147). Elle souligne alors le rôle de l'image dessinée par la maîtresse comme soutien à la compréhension, "[...] même si elle est plus maladroite, [...] elle est non seulement plus

personnelle, mais représente tous les détails intéressants et seuls les détails intéressants." (Grandjeat, 1956, 147). De plus, elle met également en avant le rôle des illustrations après la première audition. À ce moment-là, l'image peut servir de support à la réflexion, à la mémorisation et à une nouvelle interprétation complémentaire au modèle mental réalisé précédemment par l'enfant. Ainsi, si nous avons toutefois fait le choix de dire les contes plutôt que d'en montrer et d'en lire des versions illustrées, ces dernières seront malgré tout mises à disposition des élèves à la fin de la séquence ; afin que chacun puisse s'approprier librement chaque ouvrage et ce sur un temps assez long.

Il existe, cependant, selon François-Paul Delarue, une "manière de dire" le texte. Cette "[...] manière de dire, il est vrai, compte beaucoup pour les contes littéraires également." (Delarue, 1956, 125). Selon lui, la façon de raconter, de conter une histoire participe à l'attention et au plaisir de l'élève. Ainsi, il nous faudra, lorsque nous dirons ces textes, adopter une posture dite du "magicien" qui nous permettra de faire de ces contes, des récits frappants nous permettant de capter l'attention des élèves.

Concernant le choix de ces trois contes, cela peut s'expliquer de diverses manières. Tout d'abord, la ruse est présente dans chacun de ces contes. Dans *Le Petit Chaperon rouge*, le Loup fait preuve de ruse afin de piéger la fillette, il doit se montrer malin afin de pouvoir s'en prendre à la fois à cette dernière ainsi qu'à la grand-mère. Tandis que dans *Hansel et Gretel*, au fur et à mesure de l'histoire, "Cessant d'être le jouet de leurs instincts, ils font travailler leur intelligence et inventent les ruses qui les sauveront de leur périlleuse situation." (Bettelheim, 1976, 247-248). Quant au conte : *Le Chat Botté*, ce récit est centré sur le thème de la ruse. C'est la complexification de la ruse d'une part, de l'implicite d'autre part et de l'histoire en elle-même qui nous a permis de déterminer l'ordre du corpus de textes. De fait, dans le premier conte, on fait face à une polarisation des personnages. Seuls deux personnages sont vraiment mis en avant, Le Petit Chaperon rouge d'une part et le Loup d'autre part. Tandis que dans *Hansel et Gretel*, les personnages sur lesquels nous nous attarderons sont au nombre de trois, le frère et la sœur ainsi que la sorcière. De plus, la pluralité des personnages renforce l'ambivalence des interprétations par les élèves. Un travail sur l'implicite et la manière dont elle est présente par le biais de la ruse sera alors nécessaire. C'est ainsi qu'il nous est paru tout naturel et pertinent de terminer par le conte *Le Chat Botté*, le personnage du Chat Botté étant un personnage ambigu et la ruse servant à la fois une bonne cause, mais aussi à tromper.

De plus, chacun de ces textes sont présents dans la *Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2*. Vous retrouverez ainsi, le conte de *Hansel et Gretel* des frères Grimm au rang 150 ainsi que le conte *Le Chat Botté* de Perrault au rang 161. Il est à noter cependant que la version proposée, par la liste de de référence au rang 160, du *Petit Chaperon rouge* concerne la version de Perrault contrairement au choix pédagogique que nous avons adopté pour ce qui est de notre proposition de séquence. Nous avons ainsi choisi, concernant ce point, de nous éloigner de cet outil proposé par le Ministère de l'Éducation nationale ; mais avons cependant également pris en compte la catégorisation des œuvres selon le niveau de difficulté de lecture pour ce qui est de l'organisation temporelle de notre réseau de lecture et de notre proposition de séquence.

III. Justification de l'entrée par les personnages

En ce qui concerne notre choix pédagogique d'entrée dans la séance, d'entrée dans l'univers des contes par le biais des personnages, cela s'explique de diverses manières. Comme nous l'avons vu, le personnage tient un rôle primordial, dans le conte, dans l'apprentissage de la littérature et du français en général, mais aussi dans la transmission de valeurs morales en accord avec la société, et le futur rôle de citoyen de l'enfant. Ainsi, pour ce qui est du personnage, "Tout d'abord, il apparaît comme une aide à la compréhension en lecture. C'est même l'un des accès privilégiés de la lecture et de sa compréhension." (Bishop et Boiron, 2018, 8). En effet, c'est lui qui permet à l'enfant de se représenter le conte, d'en élaborer un "modèle mental" (Bishop et Boiron, 2018, 7) propice à la compréhension de l'implicite notamment. Cet élément étant de plus souligné dans de nombreux manuels visant à faire apprendre à comprendre différents genres de textes narratifs. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, ont ainsi élaboré différents manuels scolaires tel : *Lector & Lectrix*, qui s'appuient sur un processus de représentation mentale afin de comprendre et interpréter un texte. Ce processus visant à ce que les élèves "[...] apprenent aussi à **reformuler et à mémoriser les idées principales** en se focalisant sur les personnages, leurs actions et surtout leurs pensées : leurs intentions, leurs sentiments et leurs rausonnements." (Éditions Retz, 2020, non paginé). Le fait que le personnage soit un outil privilégié pour la compréhension en lecture peut s'expliquer, en particulier, par le fait que le personnage quel qu'il soit soit "[...] le lieu de l'investissement du lecteur." (Bishop et Boiron, 2018, 6). C'est cet investissement du lecteur pour le personnage, affectif, qui permet aux élèves une lecture symbolique, projective. De fait, cette dernière, "[...] suppose une forte identification au

héros, elle s'attache essentiellement à son programme narratif." (Tauveron et Sève, 1999, 125). Ces mêmes auteurs parlent alors, de la "force d'une empathie avec le personnage" (Tauveron et Sève, 1999, 125), par les élèves, permettant à l'histoire d'avancer tout en tenant en haleine les enfants.

IV. Présentation de la séquence envisagée

IV. 1. Le public concerné

La maîtresse que nous avions contactée était enseignante dans une classe de CE1 dans une école primaire en REP[4]. Cette école qui possède un cursus bilingue occitan accueille environ 180 enfants qui possèdent des origines diverses, proviennent de milieux sociaux différents, parlent des langues différentes à la maison qu'à l'école, et dont les parents ne parlent pas, ne comprennent pas pour certains, le français. Dans sa classe de 15 élèves, 3 possédaient de grandes difficultés en lecture et donc en compréhension. Cependant, la séquence devait également se dérouler avec une autre classe à triple-niveaux. Nous aurions alors eu 25 élèves de niveaux de classes différents, CE1, CE2, CM1, CM2 mais dont le niveau, en globalité, se rapprochait de celui attendu de la part d'élèves de CE1, CE2. Nous aurions alors dû nous adapter à ce groupe-classe à la fois hétérogène mais surtout homogène en ce qui concerne les apprentissages. De plus, il nous aurait également été imparti de veiller à inclure les 3 élèves en grandes difficultés en compréhension et en lecture dans les apprentissages visés par notre proposition de séquence. Cela aurait pu se faire à la fois "naturellement", la séquence étant basée sur la compréhension de l'implicite notamment, mais aussi par le biais de la différenciation pédagogique si cela s'était avéré nécessaire. En effet, nous aurions alors pu prendre à notre charge, ou à la charge des enseignantes un des groupes de travail lors des temps de travail en groupe. Cela se serait alors fait sous la forme d'un groupe tutoré, l'enseignant pouvant servir de tiers médiateur entre l'élève et le texte, entre l'élève et les connaissances, les compétences à acquérir.

IV. 2. La séquence

Durant le déroulement de la séquence, les enseignantes et nous-mêmes aurions aimé adopter une attitude, se faisant en apparence discrète. En effet, notre rôle, même s'il ne peut être occulté

[4] Réseaux d'éducation prioritaire

durant la séquence est en réalité bien plus pertinent en amont, "[...] dans le choix pensé en coulisses d'abord tel principe proposé de regroupement de textes avant tel autre, et dans tel regroupement tel texte avant tel autre," (Tauveron et Sève, 1999, 114). Ce travail réalisé en amont de la séquence nous a permis, nous l'avons vu, de construire en tant que futures enseignantes nos choix pédagogiques. Ainsi, la séquence que nous souhaitions proposer à ces élèves aurait pris la forme suivante (annexe 6).

Ainsi, il nous a également fallu procéder à quelques choix concernant les phases de chaque séance. Il nous a fallu notamment réfléchir à la manière dont lire, dont raconter ces ouvrages. Quels extraits travailler en particulier ? Devions-nous raconter chaque conte intégralement ou seulement en partie ? Voici quelques exemples de questions que nous nous sommes posées. Nous avons alors décidé de lire intégralement *Le Petit Chaperon rouge* ainsi que *Le Chat Botté*. En effet, dans ce dernier l'ambivalence du personnage nous a conduit à faire ce choix afin que les élèves puissent appréhender ce personnage ainsi que ce récit dans sa globalité. Concernant *Hansel et Gretel* nous avons finalement opéré le choix contraire, la ruse étant très centrée sur certains passages et la lecture partielle n'empêchant pas à notre sens la compréhension générale de l'histoire et le travail sur ces différents extraits.

IV. 3. Nos choix d'observation envisagés

La méthode est l'ensemble des moyens mis en œuvre afin de récolter le maximum de données répondant à l'objectif de départ.

Lorsque l'on souhaite recueillir des données, deux démarches sont possibles : aller à la source de l'information, ou la provoquer. C'est de cette dernière manière que nous avons choisi de procéder puisque nous avons créé une séquence permettant de récolter des données observables.

Afin de recueillir des données utiles à notre réflexion, nous aurions ainsi mis en place des méthodes qualitatives notre but n'étant pas de recenser la fréquence d'apparition d'un comportement, mais d'observer une évolution. La flexibilité est de règle dans ce type de recueil, c'est pourquoi nous nous serions permises d'ajuster nos séances au fil du temps selon l'avancée. Nous avions l'idée d'enregistrer les moments de pédagogie mais également d'avoir avec nous une feuille et un crayon afin de pouvoir noter les données collectées visuellement, c'est ce que l'on

appelle l'observation directe. Les comportements sont captés au moment où ils se produisent et non reconstitués à partir de déclarations.

Nous devions intervenir plusieurs fois dans la classe afin de mener nos cinq séances (une intervention par semaine). C'est pourquoi, nous avions prévu d'enregistrer les moments de séances, afin de garder des traces réutilisables, exploitables dans le temps et témoignant d'éléments que la mémoire ne peut retenir. Il en est de même pour les photographies de travaux d'élèves, puisque ce sont ces éléments qui témoignent de la progression des élèves, de leur compréhension.

IV. 4. Outils de recueil, d'analyse envisagés

"Chercher à comprendre, chercher à décrire, explorer un nouveau domaine, poser ou vérifier une hypothèse, évaluer les performances d'une personne, évaluer une action, un projet…, voilà quelques démarches fondamentales dont la réussite est avant tout liée à la qualité des informations sur lesquelles elles s'appuient." (De Ketele et Roegiers, 2015, 7).

Afin de classer les données, nous avons créé en amont des grilles d'observation et de tri. Les grilles permettent d'organiser ce qui a été recueilli, et permettent également d'avoir des repères visuels. Ainsi, lors d'organisation de différentes réponses par rapport à une question, par exemple, la grille permet de voir rapidement quelle case est la plus remplie et ainsi, d'avoir une première idée des difficultés rencontrées par les élèves. Elle nous permet également de sélectionner uniquement les données utiles à l'avancée de notre réflexion, ce travail de tri étant important au vu du nombre de données que nous aurions eu grâce aux enregistrements.

Comme nous l'avons abordé plus haut, nous souhaitions également recueillir des travaux d'élèves. Nous n'aurions pas fait de compte rendu de ces travaux, nous les aurions traités tels quels car ils témoignent des représentations des élèves mais aussi de leur évolution. En effet nous avions décidé de leur donner la même activité à trois moments différents de la séquence et ce, avec trois contes différents (tableau de "ce que le Loup dit" / "ce que le Loup pense", tableau de "ce que disent/pensent la sorcière, Hansel et Gretel" et "ce que le Chat fait" / "ce que le Chat pense").

L'analyse des données que nous aurions recueillies, sur deux échantillons différents : le groupe classe en entier, et les groupes d'élèves restreints lors des ateliers, serait ainsi faite à la lumière des sources scientifiques citées dans le chapitre 1. Les auteurs mobilisés nous auraient aidées à appréhender, à comprendre les données, ainsi qu'à les analyser. Cela nous aurait alors

permis de leur donner une “traduction”, un sens utile à l’élaboration de réponses à notre problématique de départ.

CHAPITRE 3 : Analyse et interprétation des données que nous souhaitions exploiter

Au vu de la situation sanitaire nationale que nous vivons depuis Mars 2020, nous n'avons pas pu mener les interventions que nous avions imaginées dans l'objectif de répondre à notre problématique. Pourtant, nous allons exposer les données que nous aurions aimé recueillir, ainsi que la manière dont nous les aurions traitées. Elles vont donc être analysées afin d'être utilisées à l'élaboration d'une réponse à notre problématique de départ : **En quoi le personnage rusé de conte permet une réflexion sur les valeurs morales auprès d'élèves de cycle 2 et 3 ?** Les données brutes, tel quel, ne peuvent pas nourrir directement nos hypothèses de travail, ni répondre à notre problématique. Nous allons donc les ramener à un format compréhensible et nourrissant un raisonnement et des réponses.

I. Les données

Lorsque nous avons décidé de recueillir des données, nous visions un objectif, celui d'observer l'évolution des apprentissages des élèves en ce qui concerne les valeurs à travers leurs rencontres avec des personnages rusés, aussi ambivalents soient-ils. Comme précisé au chapitre II, nous avons donc fini par choisir des enregistrements audio des différentes séances menées ainsi que des photographies de travaux d'élèves. Ces données auraient parfaitement pu répondre aux questions que nous nous posions, car elles auraient pu témoigner du cheminement de l'apprentissage, mais également des évolutions des représentations des élèves.

Lors la phase 1 de la première séance (annexe 7), nous aurions présenté notre projet aux élèves, ce sur quoi nous allions travailler et dans quel but. Nous aurions également présenté les différents contes aux enfants et leur aurions demandé s'ils les connaissaient. Ainsi nous aurions pu nous faire une idée du nombre d'élèves ayant des bases, des représentations sur ces histoires.

En phase 3, nous aurions fait répondre les élèves à un questionnaire en classe entière (annexe 8). Ces questions nous auraient alors permis de recueillir les diverses idées que les élèves se font des différents personnages de conte, s'ils les voient comme des personnages "mauvais" ou "bons" ou bien s'il perçoivent parfois l'ambivalence de certains. Nous avions décidé de recueillir

les résultats dans une grille afin de pouvoir les classer et avoir une idée claire de ce que nous aurions récolté.

Cette grille présente les résultats que nous aurions potentiellement pu obtenir (annexe 9). Nous sommes parties de l'idée que beaucoup d'élèves auraient cité les personnages de contes étudiés lors du rallye lecture (*Barbe bleue*, *Boucles d'Or et les Trois Ours*, *Raiponce*, *Ali Baba et les Quarante Voleur*s) mais également les contes les plus populaires comme *Le Petit Chaperon rouge*, *Le Petit Poucet*, *La Belle au bois dormant* ou encore *Cendrillon*. Nous aurions pu voir que beaucoup d'élèves repèrent facilement le bien et le mal dans les personnages, mais qu'il est plus difficile pour eux, de repérer les personnages qui font les deux ou bien même, ni l'un ni l'autre. Les enregistrements audio nous auraient ainsi servi ici à remplir notre grille d'observation construite en amont sans oublier les détails qui auraient pu être importants.

En séance 2 (annexe 10), nous nous serions axées sur le conte *Le Petit Chaperon rouge* des frères Grimm. En première phase, la lecture aurait permis de dresser le décor, afin que chacun connaisse l'environnement dans lequel vont évoluer les personnages et les rôles qu'ils y joueront. La phase 2 quant à elle, joue un rôle très important, puisqu'il s'agit d'une discussion visant à apprécier la compréhension de chacun et son ressenti sur les personnages. Les enregistrements audio auraient alors donné lieu à un verbatim regroupant des moments intéressants, des moments forts de la discussion collective. Nous avons dans le passé eu la chance de mener une discussion de ce type avec une classe de cycle 3 sur la valeur morale de la justice. Nous avons donc une idée de comment une telle une discussion en classe entière peut se dérouler. Nous avons ainsi acquis de l'expérience quant à la manière de gérer la parole, sur comment trouver le juste milieu entre l'évolution naturelle de la discussion et le fait de recadrer la discussion afin de garder les différentes réflexions dans l'axe du sujet.

Nous aurions donc aimé, à travers cette discussion centrée sur le personnage du Loup et celui du Petit Chaperon rouge, pouvoir recueillir des moments de discussions tels que : un élève qui aurait eu une mauvaise compréhension, d'un passage du conte, d'un but convoité par un personnage. Nous aurions également pu recueillir les impressions d'un élève sur une perception erronée de la pensée d'un personnage ou encore, celle d'un élève qui soulèverait le but véritablement miré du Loup et de la manière dont il compte y parvenir. De plus, il aurait été intéressant qu'au fil de la discussion, ce soit la malice et le plan du Loup qui puissent ressortir. Les élèves auraient pu entreprendre une réflexion sur ce que dit le Loup au Petit Chaperon et ce qu'il veut vraiment faire.

La phase 3 aurait quant à elle, permis un travail complémentaire sur les actions des personnages, notamment celles du Loup. Nous aurions introduit la notion de ruse auprès des élèves, en leur expliquant ce que cela signifie. Ainsi, avec cet apport, ils auraient pu illustrer la ruse du Loup avec le système d'affichage. Nous aurions aimé photographier ces affiches qui auraient pu témoigner de la compréhension de l'implicite des élèves (annexe 11). Ici nous avons donc créé une affiche idéale mais nous pouvons évidemment facilement imaginer que cet exercice n'aurait pas été des plus simples pour tous bien que la compréhension de l'implicite soit indispensable à la compréhension du conte *Le Petit Chaperon rouge*. Cela nous permet de souligner l'importance des phases de retour, lorsque les élèves travaillent en binômes ou en groupes, surtout si, comme cela aurait été le cas dans les séances suivantes, les élèves ne travaillent pas sur les mêmes extraits. Le temps de mise en commun permet alors à tous les élèves d'acquérir les mêmes bases ; et dans le cadre du travail de recherche, cela nous permettrait également de recueillir de nouvelles données essentielles à la compréhension de l'impact de la séance sur la manière d'appréhender, par les élèves, la compréhension du personnage rusé et de l'histoire.

Dans la séance 3 (annexe 12), en phase 1, nous aurions traité le conte *Hansel et Gretel* par passages. Nous avons en effet sélectionné plusieurs passages où l'un des personnages fait usage de la ruse. Premièrement, lorsque Hansel dit regarder son chat blanc sur le toit pour justifier le fait qu'il s'arrête et se retourne souvent sur le chemin menant au bois (il dépose en réalité des cailloux au sol).

> Au bout de quelque temps, Hansel s'arrêta et regarda en direction de la maison. Et sans cesse, il répétait ce geste.
> Le père dit:
> - Que regardes-tu, Hansel, et pourquoi restes-tu toujours en arrière? Fais attention à toi et n'oublie pas de marcher!
> - Ah! père dit Hansel, Je regarde mon petit chat blanc qui est perché là-haut sur le toit et je lui dis au revoir.
> La femme dit:
> - Fou que tu es! ce n'est pas le chaton, c'est un reflet de soleil sur la cheminée.
> (Grimm, 1812, non paginé).

Ici nous voulions rappeler le terme "ruse" au centre de notre séquence. Ainsi nous souhaitions recueillir des enregistrements où, les élèves, en s'appuyant sur ce qui a déjà été fait aux séances précédentes, auraient fait des parallèles avec le travail effectué en amont. Grâce aux questions, lors de la discussion, nous aurions eu une position de guidage en leur demandant par exemple : "Qu'est-ce que Hansel cherche à faire croire à ses parents ?" ou encore "Que fait-il en réalité ?". En travaillant sur l'implicite, les élèves auraient ainsi compris où se trouve la ruse dans ce passage et

comment elle se traduit. Nous pouvons imaginer que nous aurions eu des réponses bien différentes suivant les élèves. Certains nous auraient sûrement répondu que Hansel dépose des cailloux au sol et qu'il ne veut pas que son père et sa belle-mère le sachent, d'autres auraient peut-être compris qu'il dit au revoir à son chat blanc sur le toit sans comprendre que ce prétexte servait en réalité à cacher sa véritable action, semer des cailloux.

Le deuxième passage que nous aurions étudié est celui-ci :

> La vieille secoua la tête et dit : « Eh ! Chers enfants, qui vous a conduits ici ? Entrez, venez chez moi ! Il ne vous sera fait aucun mal. » Elle les prit tous deux par la main et les fit entrer dans la maisonnette. Elle leur servit un bon repas, du lait et des beignets avec du sucre, des pommes et des noix. Elle prépara ensuite deux petits lits. Hansel et Grethel s'y couchèrent. Ils se croyaient au Paradis.
> Mais l'amitié de la vieille n'était qu'apparente. (Grimm, 1812, non paginé).

Toujours dans le même objectif, les questions que nous aurions pu poser afin de guider la réflexion des élèves sont : "Quelle est la ruse de la sorcière ?", "Quel est son objectif ?" ou encore "Que souhaite-t-elle faire croire à Hansel et Gretel ?". Nous espérions à ce moment de la séquence que le principe de ruse aurait été intégré par le plus grand nombre, et qu'ainsi, les réponses à ces questions auraient été trouvées plus facilement, et plus rapidement. Nous pouvons en effet imaginer que la majeure partie des élèves aurait compris que la ruse de la sorcière réside dans le repas gargantuesque et les lits qu'elle propose aux enfants pour les attirer dans sa maison et les piéger.

Le troisième passage que nous avons sélectionné pour illustrer la ruse est :

> Tous les matins, la vieille se glissait jusqu'à l'écurie et disait:
> - Hansel, tends tes doigts, que je voie si tu es déjà assez gras.
> Mais Hansel tendait un petit os et la sorcière, qui avait de mauvais yeux, ne s'en rendait pas compte. Elle croyait que c'était vraiment le doigt de Hansel et s'étonnait qu'il n'engraissât point. (Grimm, 1812, non paginé).

Ici la ruse est explicitement dite puisque nous pouvons lire "Elle croyait que c'était vraiment le doigt de Hansel et s'étonnait qu'il n'engraissât point.". Cette phrase explique alors l'objectif de la ruse. Nous aurions ainsi pu nous servir de cet exemple, où la ruse apparaît de manière moins implicite, afin de savoir, dans un souci de différenciation, si les élèves en difficultés avaient appréhendé de la bonne manière cette ruse. Enfin, selon les difficultés des élèves et le temps qu'il nous serait resté, nous avions prévu un dernier exemple de ruse :

> Elle avait l'intention de fermer le four quand la petite y serait pour la faire rôtir. Elle voulait la manger, elle aussi. Mais Grethel devina son projet et dit:
> - Je ne sais comment faire , comment entre-t-on dans ce four?
> - Petite oie, dit la sorcière, l'ouverture est assez grande, vois, je pourrais y entrer moi-même.
> Et elle y passa la tête. Alors Grethel la poussa vivement dans le four, claqua la porte et mit le verrou. (Grimm, 1812, non paginé).

La ruse ici, dans ce dernier exemple, sert à vaincre le mal. Cependant, grâce à la diversité des exemples sélectionnés, les enfants auraient vu que la ruse peut servir le bien comme le mal. En effet, elle peut être employée pour jouer un mauvais tour ou, pour permettre aux héros de sauver leur vie et celle de ceux qu'ils aiment. Nous aurions une fois de plus rassembler les données dans un tableau afin de les trier et, afin qu'elles deviennent plus claires pour l'analyse (annexe 13).

En séance 4 (annexe 14), nous avions décidé de travailler sur un conte mettant en scène un personnage plein de ruse, *Le Chat Botté.* Après la lecture du conte de Charles Perrault, nous aurions mené une discussion cadrée autour des diverses actions du Chat. Nous avons imaginé des questions qui auraient pu aider les élèves quant à leur réflexion, ces questions pouvant également servir à cadrer la discussion et à rester centré sur le sujet. Cette discussion aurait, à son tour, donné lieu à la rédaction d'un verbatim. Nous aurions, sans aucun doute, eu des idées différentes, telles que : "Le Chat est bon, il veut aider son maître." ou encore "Il est mauvais, il ment au roi et aux personnes qui l'entourent.". Notre volonté aurait été de faire ressortir cette dualité, l'idée que le Chat ment, triche, réfléchit de façon malsaine mais en ayant le but d'aider quelqu'un, son maître.

Par la suite, les élèves auraient repris un exercice déjà expérimenté en amont lors des séances sur *Le Petit Chaperon rouge* et sur *Hansel et Gretel*, le système d'affichage catégorisant "ce que le Chat fait" et "ce que le Chat pense" sur quatre passages où il fait preuve de ruse. Le groupe travaillant sur le passage où le Chat ne bouge plus, comme mort, pour laisser le lapin entrer dans son sac et le piéger, aurait eu des réponses telles que : "Le Chat fait semblant d'être mort" mais "Le Chat fait semblant d'être mort pour piéger le lapin.". Le groupe travaillant sur le passage où le Chat crie pour faire croire que son maître se noie aurait eu des réponses comme : "Le Chat crie pour prévenir que son maître se noie" mais "Le Chat fait croire que son maître se noie pour provoquer une rencontre entre ce dernier et le roi et obtenir les faveurs de la princesse". Le groupe travaillant sur le passage où le Chat menace des paysans afin que ces derniers disent que leurs champs appartiennent au Marquis de Carabas aurait eu des réponses comme : "Les paysans disent que les champs sont au Marquis de Carabas" mais "Le Chat menace les paysans pour qu'ils disent que les champs sont au Marquis de Carabas et que ce dernier impressionne le roi". Enfin, le groupe

travaillant sur le passage où le Chat demande à l'Ogre de lui prouver qu'il peut se transformer en souris et le mange aurait eu des réponses comme : "Le Chat demande à l'Ogre de se transformer en souris" mais "Le Chat provoque l'Ogre afin qu'il se transforme en souris et qu'il puisse le manger pour que son maître puisse prétendre être le propriétaire des lieux". Dans les données que nous aurions recueillies lors de la discussion et de la création des affichages, le personnage rusé aurait permis de se poser des questions sur les valeurs transmises et celles dont fait preuve le Chat.

Enfin, les dernières données que nous aurions pu recueillir auraient été des travaux d'élèves lors de notre cinquième et dernière séance (annexe 15). Nous aurions demandé aux élèves de catégoriser les différentes ruses des personnages de conte rencontrés. Avec les images des personnage, ils auraient ainsi pu rapprocher ruses et valeurs et observer la subtilité entre le bien et le mal.

II. Interprétation des données

Le cadre théorique que nous avons dressé dans notre chapitre 1 nous aidera à analyser les données. Notre but est d'observer le lien qui s'opère entre le personnage rusé et les valeurs dont il fait preuve et qui sont transmises au lecteur. Ainsi, nos activités basées sur la compréhension des textes et notamment de l'implicite permettent aux enfants de comprendre le principe de ruse, les non-dits, les objectifs à atteindre, et les réflexions que les personnages mènent en vue de cet objectif.

Grâce aux enregistrements de la phase 1 de la première séance où, nous souhaitions avoir une première approche des contes mais aussi des représentations des élèves sur ce genre littéraire, nous aurions pu avoir un premier aperçu des élèves, pour qui, l'univers des contes n'est pas étranger. Nous aurions pu de plus approfondir notre connaissance du public en recueillant également les représentations de ces mêmes élèves concernant le conte en général lors de la phase 2. Nous aurions ainsi pu nous apercevoir que des élèves qui ne connaissaient ni *Le Petit Chaperon rouge*, ni *Hansel et Gretel* ni *Le Chat Botté*, pouvaient toutefois connaître d'autres contes traditionnels tels que : *La Petite Sirène*, *Le Vilain Petit Canard* ou encore *Peau d'âne*. Certains pourraient même connaître d'autres types de contes, tels que les contes de *Milles et Une Nuits*, des contes provinciaux comme : *Sissourlet* ou *Dark le farfadet* ou encore des contes d'Afrique comme : *Il ne faut pas faire confiance à la mer...* D'autres à l'inverse, pourraient avoir une conception

erronée de l'univers des contes en confondant par exemple des histoires fantastiques, imaginaires avec des contes de fées comme par exemple : *Harry Potter,* ou bien, pourraient confondre, l'univers des contes et celui des fables. Cela nous aurait alors permis de mieux appréhender le public auquel nous aurions dû nous adresser, et cela aurait même pu aboutir sur de nouveaux échanges nous ayant permis de récolter de nouvelles données telles que : l'aide mutuelle qu'aurait pu s'apporter des élèves entre eux, notamment concernant l'identification de ce qu'est un conte et de ce qui n'est pas un conte. Un élève pourrait en corriger un autre en relevant les caractéristiques d'un conte, et en les mettant en opposition avec les autres propositions. Les différentes cultures cinématographiques et littéraires des élèves pourraient alors servir un rôle primordial de l'école, permettre à tous d'acquérir une culture riche en favorisant l'entraide des élèves.

Concernant la grille d'observation mise en place pour la séance 1, elle nous permettrait de comprendre que les représentations des élèves sont très radicales. Un personnage doit desservir soit le bien soit le mal mais ne peut que difficilement répondre aux deux critères. C'est le principe même d'un conte de fées, un héros dessert une cause noble et doit faire face à des adversaires qui lui mettront des bâtons dans les roues. Pourtant il est clair que des personnages peuvent avoir des aspects aussi positifs et bienveillants qu'être acteurs d'actes ne servant pas le bien. La grille en annexe 9 présente des propositions justes. Ce ne sont sûrement pas celles que nous aurions eues, car ici le tri "bien, "mal" et "ni l'un ni l'autre ou les deux" est équilibré, et nous pouvons supposer que les élèves auraient, dans leurs premières réflexions, du mal à trouver des personnages qui ne soient ni bons ni mauvais ou bien les deux. Cela pouvant s'expliquer notamment par le lien avec l'implicite qui nous l'avons vu, peut endiguer la compréhension des élèves.

Pour ce qui est de la séance 2 sur *Le Petit Chaperon rouge*, nous l'avons vu, la phase 2 aurait permis la réalisation d'un verbatim de moments de discussions entre enseignantes et élèves mais aussi entre élèves eux-mêmes. En effet, en rédigeant le verbatim, nous aurions pu remarquer des moments clefs où : une situation se débloque suite à une intervention ou, lorsqu'un élève pose une question à laquelle l'ensemble de la classe n'a pas la réponse etc. Ces réflexions, plus ou moins longues nous auraient permis d'analyser quelles étaient les interrogations premières des élèves concernant ce conte, et la ruse du Loup notamment, cela nous aurait également permis de repérer certains moments décisifs dans la compréhension du conte ainsi que de voir à quel moment au juste apparaît le terme de ruse et comment.

Lors de la phase 3 de la deuxième séance, les élèves auraient dû faire un exercice qui reviendra au cours de prochaines séances : créer un tableau avec "ce que le Loup pense" et "ce que

le Loup dit" (annexe 11). Notre but ici était de permettre aux élèves de comprendre le rôle des paroles dans la ruse, de comprendre le fait que les mots échangés cachent, bien souvent, un but tout autre. Ainsi, cette partie nous aurait permis d'évaluer la compréhension de l'implicite des élèves, et de s'assurer que le principe de ruse était intégré par tous. Le fait que cet exercice soit présent dans trois séances distinctes nous permettant, de plus, un retour réflexif sur notre propre travail, en analysant ainsi les points intégrés, ainsi que ceux à ajuster et à revoir au cours de la séance suivante. Nous aurions pu, selon nous, observer deux types d'élèves lors de la réalisation de cet exercice, ceux ayant compris la notion de ruse, et ceux ne l'ayant pas encore acquise. À ce niveau de la séquence, on peut facilement imaginer que la répartition serait équitable entre les deux, et que la mise en commun faite en fin de séance aurait permis d'avoir plus de résultats justes au prochain exercice de ce genre. C'est pourquoi, en séance 3 nous aurions aimé voir une nette amélioration lors de l'analyse des ruses de Hansel, de Gretel, et de la sorcière. En effet, cette amélioration serait également le résultat d'autres facteurs pris en considération lorsque nous avons établi la séquence. En plus d'avoir déjà réalisé cet exercice lors de la séance précédente, ce qui s'avérerait un véritable plus, les ruses dans Hansel et Gretel étant plus difficiles à aborder, les élèves auraient également eu l'occasion de les appréhender et de s'en imprégner lors des lectures partielles. De fait, une discussion autour de chacune des ruses racontées découlerait de ces lectures. Ces discussions et leurs enregistrements nous permettraient de nous rendre compte d'une bonne appréhension de la notion de ruse par tous. En effet, le 3ème extrait sélectionné où, nous l'avons vu, la ruse est plus explicitement présente permettrait ainsi aux élèves les plus en difficultés de s'approprier à leur tour cette notion et ce dans un souci de différenciation que ce soit, lors de la discussion avec une proposition spontanée d'un "petit parleur" ou d'un élève en difficulté, ou lors de la réalisation des affiches. De plus, une prise de parole spontanée au cours d'un des temps de discussion aurait également pu être l'occasion pour nous de nous rendre compte de la bonne mise en œuvre de ce travail de recherche, mais cela aurait également pu être l'occasion de nous apercevoir que même si tous n'avaient pas encore bien appréhendé la ruse dans sa globalité, l'entrée par les contes et le personnage fonctionne, attise leur curiosité et permet de développer leur compréhension d'un texte long.

Les trois questions que nous avions décidé de poser au cours de la discussion suivant chacune des lectures partielles permettant de plus, de créer du lien entre ce qui est pensé, ce qui est dit et où réside la ruse. Ainsi, le lien entre l'implicite et la ruse se fait et les élèves sont amenés à comprendre, plus aisément, les véritables intentions des personnages pour comprendre leurs ruses. Il en va de même pour la séance 4 sur *Le Chat Botté,* où nous espérions avoir une complète réussite

des élèves sur l'exercice "ce que le Chat fait", "ce que le Chat pense". En effet, la réalisation de cette affiche nous permettrait ainsi de vérifier la bonne compréhension des savoirs travaillés durant la séquence en établissant notamment une comparaison avec la première affiche réalisée en séance 2, où, la réflexion des élèves seraient certainement moins poussée que pour cette affiche-là. Même si certaines erreurs avaient persisté comme : des confusions dans l'interprétation (annexe 16), cela n'aurait pas porté à conséquence pour les élèves ; l'étude de l'interprétation et de la compréhension d'un texte long devant se faire sur le long terme, et les élèves ayant l'occasion de retravailler ce point au cours des cycles 2 et 3.

De plus, ce serait pour les élèves la troisième fois qu'ils devraient réaliser un exercice de ce genre même si le contexte, et le dispositif pédagogique mis en place ne sont pas les mêmes, eux. La répétition de ce type d'exercices permettant ainsi aux élèves de se consacrer d'une part au conte, à l'histoire en elle-même, et d'autre part, à l'analyse de la ruse et de la compréhension de l'implicite. Il nous semblait en effet opportun que les élèves puissent davantage se centrer sur l'ambivalence de ce personnage qu'est le Chat Botté, plutôt que sur la mise en œuvre ou les consignes d'un nouvel exercice qui lui serait moins familier. Ces différentes affiches nous permettant de plus d'évaluer la compréhension et l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences des enfants, et nous permettant d'autre part, de synthétiser ces savoirs visuellement.

Ainsi, au cours de cette séance, nous aurions pu recueillir aux moins deux types de données : les affiches réalisées par les élèves, ainsi que les enregistrements audio nous permettant de réaliser un nouveau verbatim concernant la discussion suivant la lecture du conte *Le Chat Botté*. Nous aurions alors pu confronter et mettre en perspective ces deux éléments. En effet, le verbatim permettrait la mise en lumière des représentations, des questionnements des élèves sur la ruse, les valeurs transmises par le personnage du Chat au début de la séance ; tandis que les affiches, nous permettraient elles, de comparer ces premières représentations, ces premiers questionnements aux représentations, aux acquis des élèves en fin de séance. Nous constaterions ainsi certainement, que les élèves qui pensaient peut-être au départ que le Chat agissait purement par bonté avait en réalité un comportement malhonnête. Tandis que ceux qui pensaient que le Chat agissait seulement de manière impudente, immorale, comprendraient qu'il faisait cela dans le but de lui venir en aider. L'évolution de ces représentations serait ce qui nous permettrait de dire que les élèves ont bien appréhendé l'ambiguïté de ce personnage. Ce conte donnant en effet lieu à un véritablement travail sur le sens des valeurs morales véhiculées par ce personnage rusé.

Concernant la dernière séance, les données récoltées nous auraient permis de contrôler les acquis des élèves et de mettre en relation les différentes ressources mobilisées tout au long de la séquence. En effet, dans cette séance, les élèves seraient amenés à réaliser une nouvelle affiche en mobilisant l'ensemble des connaissances acquises durant la séquence. C'est par le biais du réinvestissement de ces connaissances, que les élèves, seraient invités à comparer les différents types de ruses en triant et en classant les personnages suivant la manière dont ils ont employé la ruse pour parvenir à leurs fins. Ainsi, en catégorisant l'ensemble des personnages vus au cours de la séquence, les élèves, après une première phase de rappel et en prenant appui sur les différentes affiches déjà réalisées, devraient mobiliser l'ensemble des acquis assimilés lors du travail sur le conte, ils seraient ainsi amenés à faire, de plus, du lien entre les textes et en ce qui concerne la thématique de cette lecture en réseau notamment : le personnage rusé de conte. En effet, selon, Tauveron et Sève, "C'est dire qu'enfin la mise en relation doit apparaître comme le problème à résoudre." (Tauveron et Sève 1999 p.132). Ainsi, la réalisation de cette ultime affiche ainsi que le dernier bilan permettraient d'aboutir à nos objectifs finaux : la mise en relation de ces différents contes et la cristallisation des savoirs. Cela nous permettrait ainsi d'avoir un retour et un bilan de la séquence, de ce qui aurait fonctionné et de ce qui aurait moins fonctionné suivant ce que les élèves auraient retenu, et ce qui pourrait potentiellement les interroger encore.

Nous espérions ainsi qu'au fur et à mesure de la séquence, les représentations premières des élèves auraient évolué au profit d'une réflexion moins fermée, plus vague et plus ouverte quant aux différents rôles que peut endosser un même personnage de conte au cours d'une même histoire. De plus, nous espérions que les choix didactiques effectués en amont de la mise en place de la séquence auraient servi afin d'aider à l'évolution de ces représentations, notamment en ce qui concerne l'ordre et le choix des contes dans la lecture en réseau. De sorte à procéder à l'évaluation de notre travail d'une part, et à l'évolution de leurs représentations d'autre part, nous aurions pu également confronter les perceptions des élèves en début de séquence à celles des élèves en fin de séquence. Cette mise en confrontation, cette analyse des représentations et des données dans leur ensemble auraient également pu nous permettre un retour réflexif quant à notre propre pratique.

III. Forces et faiblesses de ce travail de recherche

III. 1. Limites et écueils de l'étude

Le temps est une donnée que nous pouvons difficilement contrôler mais qu'il nous faut appréhender et prendre en considération. Cependant, la gestion du temps a toutefois était un élément problématique pour nous, l'enseignante que nous avions contactée ne prévoyait la séquence qu'en période trois ou quatre. Nous avions quant à nous d'autres impératifs à cette période-là de l'année, nous étions toutes les deux en stage courant janvier, dont l'une d'entre nous à l'étranger ce qui n'a pas favorisé les échanges. Puis nous devions également préparer le concours du CRPE[5]. Toutefois nous avions trouvé un créneau convenant à la fois aux enseignantes et à nous-mêmes, même si cela n'a pas pu se faire par la suite. La gestion du temps fut également problématique pour ce qui relève de la rédaction du mémoire. De fait, au départ nous devions passer le concours avant de rendre le mémoire et avons donc eu quelques difficultés à nous lancer dans la rédaction.

Ainsi, il ne faut pas oublier le contexte inédit auquel nous avons dû faire face. En effet, nous n'avons malheureusement finalement pas pu mettre en place notre séquence. Cela présente un véritable écueil tant pour notre experience personnelle, que pour notre travail de recherche, nous avons dû imaginer les données que nous aurions pu récolter, ce qui a complexifié leur analyse, ainsi que l'interprétation que nous aurions pu en tirer ; et cela a également joué dans les derniers temps sur le travail de recherches les médiathèques, les libraires et les CRD[6] ayant été obligés de fermer.

III. 2. Avancée et continuité de l'étude

Cependant, nous espérons pouvoir utiliser cette séquence l'an prochain dans nos classes respectives. En effet, nous avons fourni du temps et de l'énergie tant sur le travail de recherche que sur la manière de mettre en place, en classe, une telle séquence. Celle-ci pourrait toutefois donner lieu à quelques modifications après un retour réflexif de notre part concernant notamment les différents temps de chaque séance, et la manière de mettre les enfants au cœur de leurs apprentissages. Nous pourrions ainsi récolter de nouvelles données, que nous pourrions par la suite analyser et interpréter en les comparant aux données que nous avions envisagées, mais aussi en

[5] Concours de Recrutement des Professeurs des écoles
[6] Centres de Ressources Documentaires

comparant les données de nos classes respectives. Ce travail autour du personnage rusé de conte peut également être élargi à d'autres genres littéraires, il pourrait ainsi servir d'entrée en matière dans l'univers du théâtre ou du roman notamment. De plus, nous pensons que cette séquence peut également être adaptée à tous les cycles si nous nous basons plus sur le travail sur l'implicite, qui est une des clefs de la compréhension en lecture, que sur le personnage rusé de conte en lui-même. Concernant la proposition de séquence elle-même et le personnage rusé de conte, nous pourrions également envisager d'ouvrir la problématique à sa représentation par exemple. Ainsi, nous pourrions imaginer un travail en interdisciplinarité avec le domaine des arts plastiques, autour d'un projet collectif visant à mettre en place la rédaction d'un conte où, les élèves, dans la continuité de la séquence pourraient rédiger puis illustrer leur propre schéma mental du conte, et notamment du personnage.

CONCLUSION

Le personnage de conte apparaît comme l'entrée privilégiée en classe pour la compréhension de l'implicite à travers ses actions et ses buts. Par ce travail nous avons essayé, à travers ces trois contes que sont : *Le Petit Chaperon rouge*, *Hansel et Gretel* et *Le Chat Botté*, de présenter le lien entre personnage rusé, implicite, et transmission de valeurs morales. S'il y a énormément de points à aborder concernant le conte, c'est que ce genre littéraire a toujours existé et est depuis longtemps favorisé pour l'entrée dans la littérature à l'école. Nous avons abordé le rôle de celui-ci dans le développement de l'enfant car il permet à ce dernier d'acquérir les valeurs de la société dans laquelle il va évoluer et grandir. Nous avons également vu que le conte est un des outils privilégiés des enseignants puisqu'il est, pour l'élève, support à des apprentissages comme : la lecture, la langue, le langage ou l'écriture. Ces compétences se développant tout au long de la scolarité, il est donc intéressant d'aborder le conte de la maternelle aux études supérieures. L'étude s'est ici centrée sur le personnage rusé et nous avons abordé les différents rôles de celui-ci comme outil médiateur et comme vecteur de valeurs morales, mais cette étude, s'est également intéressée à l'implicite et à son rôle dans la compréhension du texte, de la ruse et aussi des valeurs véhiculées par les personnages.

Ici, grâce à la séquence que nous avons construite, nous avons compris que les possibilités étaient infinies concernant le travail pouvant être fait autour du personnage de conte. De plus, nous espérons que par le biais de cette séquence, les élèves apprennent que la compréhension du personnage apporte de l'aide à la compréhension globale de l'histoire à travers notamment l'implicite. Cette notion, nous l'avons vu, est difficile à appréhender à l'école primaire, si elle n'est pas travaillée dans la continuité, et qui, peut être l'une des causes majeures d'une mauvaise interprétation, d'une compréhension erronée de l'élève dans un texte littéraire, mais aussi dans le quotidien de la classe notamment lors des passations de consignes.

Nous n'avons malheureusement, au vu du contexte sanitaire dans lequel est plongé depuis plusieurs mois maintenant notre pays, pas pu mettre en place la séquence que nous avions élaborée en dernier lieu. Cependant, par l'imagination de données que nous aurions aimé recueillir, nous avons pu répondre à notre problématique de départ : En quoi le personnage rusé de conte permet une réflexion sur les valeurs morales auprès d'élèves de cycle 2 et 3 ?

En effet, comme dit précédemment, nous nous sommes aperçu, par le biais de ce travail de recherche, et notamment lors de la concrétisation de nos recherches avec la conception de la séquence, que le personnage de conte, mais aussi d'autres genres littéraires était une entrée judicieuse dans la littérature, mais aussi dans ce qui en découle. Ici, la transmission de valeurs morales. En effet, nous avons vu que par le biais de la perception de l'implicite, les élèves seront amenés à travailler sur ce que font, ce que disent et ce que pensent les personnages. Cet implicite basés sur des sous-entendus, des présupposés ou de l'impliqué, entrave la bonne compréhension du texte. Cependant, l'élève peut ne pas en avoir conscience, et il revient alors à l'enseignant de l'étayer vers une bonne compréhension de cet implicite. Ce dernier permettant alors une compréhension globale de l'histoire. Ainsi, dans les contes que nous avions choisis comme supports didactiques, mais dans d'autres également, l'implicite peut entraver la compréhension, l'appropriation de l'histoire mais surtout des valeurs véhiculées par le conte. De fait, un élève qui aurait par exemple, réalisé une interprétation erronée de *Hansel et Gretel*, aurait alors des difficultés à se rendre compte, par exemple, du danger de faire confiance aux inconnus, même s'ils donnent l'impression de vouloir apporter de l'aide.

Ainsi, nous avons vu qu'il existait différentes entrées pédagogiques possibles par le biais du personnage. Les élèves peuvent d'une part être amenés à rencontrer ce personnage de conte lors d'une lecture intégrale de conte suivie d'une discussion centrée sur ce personnage. Ils peuvent d'autre part être amenés à rencontrer ce personnage au détour de lectures partielles, ces lectures pouvant se centrer sur différents extraits de conte comme lors de la séance 3. Chaque extrait permettra alors la rencontre des élèves avec un ou plusieurs personnages du conte. Ici, nous avons également fait le choix de privilégier des extraits où nous pouvions également étudier la ruse ; notre problématique portant sur le personnage rusé de conte et non, seulement, sur le personnage de conte. Nous sommes cependant conscientes qu'il existe bien d'autres entrées possibles par le personnage, la mise en place réelle de la séquence aurait pu nous permettre d'adapter ces entrées au public que nous aurions eu en face de nous. Face à l'impossibilité de la mettre en place, nous avons toutefois fait le choix de la garder tel quel même si, nous l'avons vu, elle pourra être amenée à évoluer dans le futur, par le biais de modifications, d'adaptations.

Nous tenions cependant à soulever le fait que travailler sur ce projet nous aura non seulement permis d'évoluer sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan personnel. En effet ce travail de recherche nous a permis de développer notre esprit collaboratif et notre esprit d'entraide. Cela nous aura également permis d'approfondir nos connaissances sur un sujet bien précis, tout en

nous permettant d'aiguiser notre sens de la recherche. Nous sommes fières du chemin parcouru tout au long de l'année afin de parvenir à l'aboutissement de ce projet, qui n'a pu se faire comme nous le souhaitions mais qui nous en sommes sûres connaîtra une suite.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages scientifiques

Bettelheim, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : R. Laffont, 1976.

De Ketele, Jean-Marie, et Roegiers, Xavier. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck, 2015.

Denizot, Jean-Claude. *Structures de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne, 1995.

Ducrot, Oswald, et Schaeffer, Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, 1995.

Larousse. *Le Petit Larousse illustré : 2007.* Paris : Larousse, 2007.

Martin, Serge. *Les contes à l'école : Le(s) petit(s) Chaperon(s) rouge(s)*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1997.

Tauveron, Catherine. *Le Personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé, 1995.

Tolkien, J.R.R. *Du Conte de Fées*. Paris : République des Lettres, 2017.

Velay-Vallantin, Catherine. *L'histoire des contes*. Paris : Fayard, 1992.

Articles de revues scientifiques

Bishop, Marie-France, et Boiron, Véronique. « Des usages didactiques du personnage ». *Le français aujourd'hui* N° 201, n° 2 (25 juin 2018) : 5‑11. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-5.htm

Blouin, Corinne, et Landel, Christine. « L'importance du conte dans une situation pédagogique ». *Empan* n° 100, n° 4 (2015) : 183‑88. https://www.cairn.info/revue-empan-2015-4-page-183.htm

Delarue, François-Paul. « Valeur éducative des contes populaires ». *Enfance* 9, n° 3 (1956): 125‑33. https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1531.

Grandjeat, Josèphe. « Les contes et récits à l'école maternelle ». *Enfance* 9, n° 3 (1956) : 141‑57. https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1533.

Laroque, Lydie. « Contes et valeurs : quelle évolution depuis 1923 à l'école primaire ? » *Le français aujourd'hui* N° 197, nº 2 (3 août 2017) : 15‑26. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-15.htm

Platiel, Suzy. « L'enfant face au conte ». *Cahiers de Littérature Orale* 33 (1993) : 55‑73. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00606144

Reuter, Yves. « L'importance du personnage ». *Pratiques* 60, nº 1 (1988) : 3‑22. https://doi.org/10.3406/prati.1988.1494.

Tauveron, Catherine, et Bishop, Marie-France. « La vie secrète du personnage ». *Le français aujourd'hui* N° 201, nº 2 (25 juin 2018) : 13‑26. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-13.htm

Tauveron, Catherine, et Sève, Pierre. « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 19, nº 1 (1999) : 103‑38. https://doi.org/10.3406/reper.1999.2292.

Articles d'encyclopédie

« Charles Perrault. Histoires ou Contes du temps passé. Édition de 1697. Préface. » In *Wikisource*, s. d. https://fr.wikisource.org/wiki/Utilisateur:Philippe_Kurlapski/Perrault/Pr%C3%A9face.

« Morphologie du conte de Vladimir Propp ». In *Wikipédia*, s. d. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Morphologie_du_conte&oldid=168186732.

Documents officiels

Ministère de l'Éducation nationale et Direction générale de l'enseignement scolaire. « Une culture littéraire à l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3 », Eduscol, 2008. https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale. « Programme d'enseignement de l'école maternelle ». Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2015. https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm.

Ministère de l'Éducation nationale. « Lire en réseaux », Eduscol, 2016. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/3/7-RA16_C3_FRA_5_lire_en_reseaux_591013.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale. « Programme du cycle 2 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019 ». Eduscol, 2018a. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale. « Programme du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019 ». Eduscol, 2018b. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf.

Sitographie

Contes de Grimm. « Hansel et Gretel - Grimm ». Consulté à l'adresse https://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/hansel_et_gretel.

Contes de Grimm. « Le Roi-grenouille ou Henri-le-Ferré - Grimm ». Consulté à l'adresse https://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/la_fille_du_roi_et_la_grenouille.

Prieur, Thierry, et Descol, Elisabeth. « Contes de ruse Animation Pédagogique REP ». Consulté à l'adresse http://ecoles.ac-rouen.fr/havreouest/SITE_HO_2007/_documents/anim_peda/Projet%20Contes%20REP/Contes%20de%20ruse%20Animation%20Pedagogique%20REP.pdf.

Retz, Editions. « Lector et Lectrix Cycle 3 - SEGPA (+ CD Rom/Téléchargement) ». Les Editions Retz, Consulté à l'adresse https://www.editions-retz.com/pedagogie/maitrise-de-la-langue/lector-et-lectrix-cycle-3-segpa-cd-romtelechargement-9782725638263.html.

Rubens, Alain, et Montenot, Jean. « Le freudien courant pour les nuls ». lexpress.fr, Consulté à l'adresse https://www.lexpress.fr/culture/livre/le-freudien-courant-pour-les-nuls_811690.html.

The Walt Disney Company. « Disney+ Paid Subscriber Count Surpasses 50 Million Milestone ». The Walt Disney Company, Consulté à l'adresse https://thewaltdisneycompany.com/disney-paid-subscriber-count-surpasses-50-million-milestone-2/.

ANNEXES

ANNEXES **54**

Annexe 1 : Énoncé n°1 contenant de l'implicite 1

Annexe 2 : Énoncé n°2 contenant de l'implicite 1

Annexe 3 : Le Petit Chaperon rouge des frères Grimm 2

Annexe 4 : Hansel et Gretel des frères Grimm 5

Annexe 5 : Le Chat Botté de Charles Perrault 12

Annexe 6 : Présentation de la séquence 16

Annexe 7 : Présentation de la séance 1 18

Annexe 8 : Présentation du questionnaire envisagé pour la séance 1 en phase 3 20

Annexe 9 : Grille présentant les différents résultats que nous aurions pu recueillir avec le questionnaire de la séance 1 (annexe 7) 21

Annexe 10 : Présentation de la séance 2 23

Annexe 11 : Exemple de photographies d'affiches que nous aurions pu recueillir à la suite de la phase 3 de la séance 2 25

Annexe 12 : Présentation de la séance 3 26

Annexe 13 : Grille du tri des données après les diverses lectures partielles du conte en séance 3 29

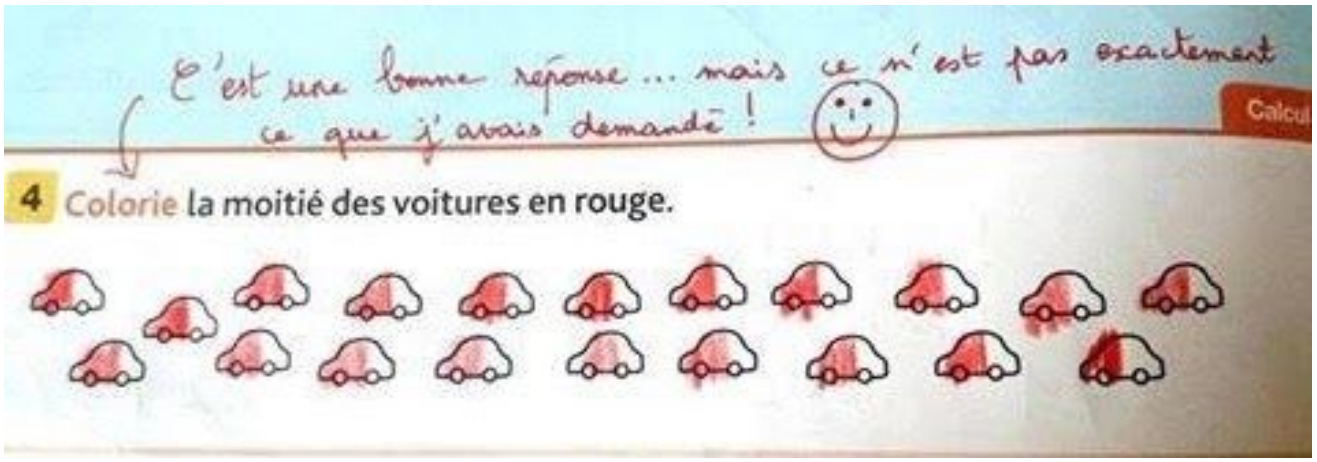
Annexe 14 : Présentation de la séance 4 32

Annexe 15 : Présentation de la séance 5 34

Annexe 16 : Exemple de photographies d'affiches que nous aurions pu recueillir à la suite de la phase 3 de la séance 4 36

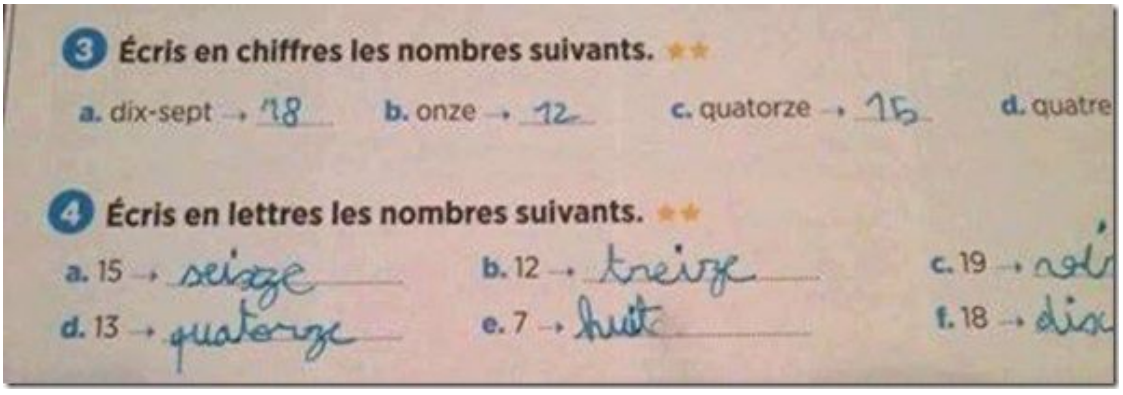
Annexe 1 : Énoncé n°1 contenant de l'implicite

COPIE DOUBLE. *Voitures rouges ?* [en ligne]. Copie-Double.com, 2010-2013. Consulté à l'adresse http://www.copie-double.com



Annexe 2 : Énoncé n°2 contenant de l'implicite

COPIE DOUBLE. *Les nombres suivants* [en ligne]. Copie-Double.com, 2010-2013. Consulté à l'adresse http://www.copie-double.com



Annexe 3 : *Le Petit Chaperon rouge* des frères Grimm

Bibliothèque nationale de France. *Les frères Grimm (1812)* [en ligne]. BnF, 2001. Consulté à l'adresse http://expositions.bnf.fr/contes/gros/chaperon/grimm.htm

Il était une fois une petite fille que tout le monde aimait bien, surtout sa grand-mère. Elle ne savait qu'entreprendre pour lui faire plaisir. Un jour, elle lui offrit un petit bonnet de velours rouge, qui lui allait si bien qu'elle ne voulut plus en porter d'autre. Du coup, on l'appela "Chaperon rouge".
Un jour, sa mère lui dit : "Viens voir, Chaperon rouge : voici un morceau de gâteau et une bouteille de vin. Porte-les à ta grand-mère ; elle est malade et faible ; elle s'en délectera ; fais vite, avant qu'il ne fasse trop chaud. Et quand tu seras en chemin, sois bien sage et ne t'écarte pas de ta route, sinon tu casserais la bouteille et ta grand-mère n'aurait plus rien. Et quand tu arriveras chez elle, n'oublie pas de dire bonjour et ne va pas fureter dans tous les coins."
"Je ferai tout comme il faut", dit le petit Chaperon rouge à sa mère. La fillette lui dit au revoir. La grand-mère habitait loin, au milieu de la forêt, à une demi-heure du village. Lorsque le petit Chaperon rouge arriva dans le bois, il rencontra le Loup. Mais il ne savait pas que c'était une vilaine bête et ne le craignait point. "Bonjour, Chaperon rouge", dit le Loup. "Bien merci, Loup", dit le Chaperon rouge.
– Où donc vas-tu si tôt, Chaperon rouge ?
– Chez ma grand-mère.
– Que portes-tu dans ton panier ?
– Du gâteau et du vin. Hier nous avons fait de la pâtisserie, et ça fera du bien à ma grand-mère. Ça la fortifiera.
– Où habite donc ta grand-mère, Chaperon rouge ?
– Oh ! à un bon quart d'heure d'ici, dans la forêt. Sa maison se trouve sous les trois gros chênes. En dessous, il y a une haie de noisetiers, tu sais bien ? dit le petit Chaperon rouge.
Le Loup se dit : "Voilà un mets bien jeune et bien tendre, un vrai régal ! Il sera encore bien meilleur que la vieille. Il faut que je m'y prenne adroitement pour les attraper toutes les deux !"
Il l'accompagna un bout de chemin et dit : "Chaperon rouge, vois ces belles fleurs autour de nous. Pourquoi ne les regardes-tu pas ? J'ai l'impression que tu n'écoutes même pas comme les oiseaux chantent joliment. Tu marches comme si tu allais à l'école, alors que tout est si beau, ici, dans la forêt !" Le petit Chaperon rouge ouvrit les yeux et lorsqu'elle vit comment les rayons de soleil dansaient de-ci, de-là à travers les arbres, et combien tout était plein de fleurs, elle pensa : "Si

j'apportais à ma grand-mère un beau bouquet de fleurs, ça lui ferait bien plaisir. Il est encore si tôt que j'arriverai bien à l'heure."

Elle quitta le chemin, pénétra dans le bois et cueillit des fleurs. Et, chaque fois qu'elle en avait cueilli une, elle se disait : "Plus loin, j'en vois une plus belle" ; et elle y allait et s'enfonçait toujours plus profondément dans la forêt.

Le Loup, lui, courait tout droit vers la maison de la grand-mère. Il frappa à la porte.

– Qui est là ?

– C'est le petit Chaperon rouge qui t'apporte du gâteau et du vin.

– Tire la chevillette, dit la grand-mère. Je suis trop faible et ne peux me lever.

Le Loup tire la chevillette, la porte s'ouvre, et sans dire un mot, il s'approche du lit de la grand-mère et l'avale. Il enfile ses habits, met sa coiffe, se couche dans son lit et tire les rideaux. Pendant ce temps, le petit Chaperon rouge avait fait la chasse aux fleurs. Lorsque la fillette en eut tant qu'elle pouvait à peine les porter, elle se souvint soudain de sa grand-mère et reprit la route pour se rendre auprès d'elle. Elle fut très étonnée de voir la porte ouverte. Et lorsqu'elle entra dans la chambre, cela lui sembla si curieux qu'elle se dit : "Mon Dieu, comme je suis craintive aujourd'hui. Et cependant, d'habitude, je suis contente d'être auprès de ma grand-mère !"

Elle s'écria : "Bonjour !" Mais nulle réponse. Elle s'approcha du lit et tira les rideaux. La grand-mère y était couchée, sa coiffe tirée très haut sur son visage. Elle avait l'air bizarre.

"Oh grand-mère, comme tu as de grandes oreilles !"

– C'est pour mieux t'entendre...

– Oh grand-mère, comme tu as de grands yeux !

– C'est pour mieux te voir !

– Oh grand-mère, comme tu as de grandes mains !

– C'est pour mieux t'étreindre !

– Oh grand-mère, comme tu as une horrible et grande bouche !

– C'est pour mieux te manger !

A peine le Loup eut-il prononcé ces mots, qu'il bondit hors du lit et avala le pauvre petit Chaperon rouge.

Lorsque le Loup eut apaisé sa faim, il se recoucha, s'endormit et commença à ronfler bruyamment. Un chasseur passait justement devant la maison. Il se dit : "Comme cette vieille ronfle ! Il faut que je voie si elle a besoin de quelque chose." Il entre dans la chambre et quand il arrive devant le lit, il voit que c'est un loup qui y est couché.

– Ah ! c'est toi, bandit ! dit-il. voilà bien longtemps que je te cherche...

Il se prépare à faire feu lorsque tout à coup l'idée lui vient que le Loup pourrait bien avoir avalé la grand-mère et qu'il serait peut-être encore possible de la sauver. Il ne tire pas, mais prend des ciseaux et commence à ouvrir le ventre du Loup endormi. A peine avait-il donné quelques coups de ciseaux qu'il aperçoit le Chaperon rouge. Quelques coups encore et la voilà qui sort du Loup et dit : "Ah, comme j'ai eu peur ! Comme il faisait sombre dans le ventre du Loup !" Et voilà que la grand-mère sort à son tour, pouvant à peine respirer. Le petit Chaperon rouge se hâte de chercher de grosses pierres. Ils en remplissent le ventre du Loup. Lorsque celui-ci se réveilla, il voulut s'enfuir. Mais les pierres étaient si lourdes qu'il s'écrasa par terre et mourut.

Ils étaient bien contents tous les trois : le chasseur dépouilla le Loup et l'emporta chez lui. La grand-mère mangea le gâteau et but le vin que le petit Chaperon rouge avait apporté. Elle s'en trouva toute ragaillardie. Le petit Chaperon rouge cependant pensait : "Je ne quitterai plus jamais mon chemin pour aller me promener dans la forêt, quand ma maman me l'aura interdit."

Annexe 4 : *Hansel et Gretel* des frères Grimm

CONTES DE GRIMM. *Hansel et Gretel. Un conte des frères Grimm* [en ligne]. Grimmstories.com, 2020. Consulté à l'adresse https://www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/hansel_et_gretel

À l'orée d'une grande forêt vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants. Le garçon s'appelait Hansel et la fille Grethel. La famille ne mangeait guère. Une année que la famine régnait dans le pays et que le pain lui-même vint à manquer, le bûcheron ruminait des idées noires, une nuit, dans son lit et remâchait ses soucis. Il dit à sa femme

- Qu'allons-nous devenir? Comment nourrir nos pauvres enfants, quand nous n'avons plus rien pour nous-mêmes?

- Eh bien, mon homme, dit la femme, sais-tu ce que nous allons faire? Dès l'aube, nous conduirons les enfants au plus profond de la forêt nous leur allumerons un feu et leur donnerons à chacun un petit morceau de pain. Puis nous irons à notre travail et les laisserons seuls. Ils ne retrouveront plus leur chemin et nous en serons débarrassés.

- Non, femme, dit le bûcheron. je ne ferai pas cela! Comment pourrais-je me résoudre à laisser nos enfants tout seuls dans la forêt! Les bêtes sauvages ne tarderaient pas à les dévorer.

- Oh! fou, rétorqua-t-elle, tu préfères donc que nous mourions de faim tous les quatre? Alors, il ne te reste qu'à raboter les planches de nos cercueils.

Elle n'eut de cesse qu'il n'acceptât ce qu'elle proposait.

- Mais j'ai quand même pitié de ces pauvres enfants, dit le bûcheron.

Les deux petits n'avaient pas pu s'endormir tant ils avaient faim. Ils avaient entendu ce que la marâtre disait à leur père. Grethel pleura des larmes amères et dit à son frère:

- C'en est fait de nous

- Du calme, Grethel, dit Hansel. Ne t'en fais pas; Je trouverai un moyen de nous en tirer.

Quand les parents furent endormis, il se leva, enfila ses habits, ouvrit la chatière et se glissa dehors. La lune brillait dans le ciel et les graviers blancs, devant la maison, étincelaient comme des diamants. Hansel se pencha et en mit dans ses poches autant qu'il put. Puis il rentra dans la maison et dit à Grethel:

- Aie confiance, chère petite soeur, et dors tranquille. Dieu ne nous abandonnera pas.

Et lui-même se recoucha.

Quand vint le jour, avant même que le soleil ne se levât, la femme réveilla les deux enfants:

- Debout, paresseux! Nous allons aller dans la forêt pour y chercher du bois. Elle leur donna un morceau de pain à chacun et dit:

- Voici pour le repas de midi; ne mangez pas tout avant, car vous n'aurez rien d'autre.

Comme les poches de Hansel étaient pleines de cailloux, Grethel mit le pain dans son tablier. Puis, ils se mirent tous en route pour la forêt. Au bout de quelque temps, Hansel s'arrêta et regarda en direction de la maison. Et sans cesse, il répétait ce geste. Le père dit:

- Que regardes-tu, Hansel, et pourquoi restes-tu toujours en arrière? Fais attention à toi et n'oublie pas de marcher!

- Ah! père dit Hansel, Je regarde mon petit chat blanc qui est perché là-haut sur le toit et je lui dis au revoir.

La femme dit:

- Fou que tu es! ce n'est pas le chaton, c'est un reflet de soleil sur la cheminée. Hansel, en réalité, n'avait pas vu le chat. Mais, à chaque arrêt, il prenait un caillou blanc dans sa poche et le jetait sur le chemin.

Quand ils furent arrivés au milieu de la forêt, le père dit:

- Maintenant, les enfants, ramassez du bois! je vais allumer un feu pour que vous n'ayez pas froid.

Hansel et Grethel amassèrent des brindilles au sommet d'une petite colline. Quand on y eut mit le feu et qu'il eut bien pris, la femme dit:

- Couchez-vous auprès de lui, les enfants, et reposez-vous. Nous allons abattre du bois. Quand nous aurons fini, nous reviendrons vous chercher.

Hansel et Grethel s'assirent auprès du feu et quand vint l'heure du déjeuner, ils mangèrent leur morceau de pain. Ils entendaient retentir des coups de hache et pensaient que leur père était tout proche. Mais ce n'était pas la hache. C'était une branche que le bûcheron avait attachée à un arbre mort et que le vent faisait battre de-ci, de-là. Comme ils étaient assis là depuis des heures, les yeux finirent par leur tomber de fatigue et ils s'endormirent. Quand ils se réveillèrent, il faisait nuit noire. Grethel se mit à pleurer et dit:

- Comment ferons-nous pour sortir de la forêt?

Hansel la consola

- Attends encore un peu, dit-il, jusqu'à ce que la lune soit levée. Alors, nous retrouverons notre chemin.

Quand la pleine lune brilla dans le ciel, il prit sa soeur par la main et suivit les petits cailloux blancs. Ils étincelaient comme des écus frais battus et indiquaient le chemin. Les enfants marchèrent toute

la nuit et, quand le jour se leva, ils atteignirent la maison paternelle. Ils frappèrent à la porte. Lorsque la femme eut ouvert et quand elle vit que c'étaient Hansel et Grethel, elle dit:

- Méchants enfants! pourquoi avez-vous dormi si longtemps dans la forêt? Nous pensions que vous ne reviendriez jamais.

Leur père, lui, se réjouit, car il avait le coeur lourd de les avoir laissés seuls dans la forêt.

Peu de temps après, la misère régna de plus belle et les enfants entendirent ce que la marâtre disait, pendant la nuit, à son mari:

- Il ne nous reste plus rien à manger, une demi-miche seulement, et après, finie la chanson! Il faut nous débarrasser des enfants; nous les conduirons encore plus profond dans la forêt pour qu'ils ne puissent plus retrouver leur chemin; il n'y a rien d'autre à faire.

Le père avait bien du chagrin. Il songeait - « Il vaudrait mieux partager la dernière bouchée avec les enfants. » Mais la femme ne voulut n'en entendre. Elle le gourmanda et lui fit mille reproches. Qui a dit « A » doit dire « B. »Comme il avait accepté une première fois, il dut consentir derechef.

Les enfants n'étaient pas encore endormis. Ils avaient tout entendu. Quand les parents furent plongés dans le sommeil, Hansel se leva avec l'intention d'aller ramasser des cailloux comme la fois précédente. Mais la marâtre avait verrouillé la porte et le garçon ne put sortir. Il consola cependant sa petite soeur:

- Ne pleure pas, Grethel, dors tranquille; le bon Dieu nous aidera.

Tôt le matin, la marâtre fit lever les enfants. Elle leur donna un morceau de pain, plus petit encore que l'autre fois. Sur la route de la forêt, Hansel l'émietta dans sa poche; il s'arrêtait souvent pour en jeter un peu sur le sol.

- Hansel, qu'as-tu à t'arrêter et à regarder autour de toi? dit le père. Va ton chemin!

- Je regarde ma petite colombe, sur le toit, pour lui dire au revoir! répondit Hansel.

- Fou! dit la femme. Ce n'est pas la colombe, c'est le soleil qui se joue sur la cheminée.

Hansel, cependant, continuait à semer des miettes de pain le long du chemin.

La marâtre conduisit les enfants au fin fond de la forêt, plus loin qu'ils n'étaient jamais allés. On y refit un grand feu et la femme dit:

- Restez là, les enfants. Quand vous serez fatigués, vous pourrez dormir un peu nous allons couper du bois et, ce soir, quand nous aurons fini, nous viendrons vous chercher.

À midi, Grethel partagea son pain avec Hansel qui avait éparpillé le sien le long du chemin. Puis ils dormirent et la soirée passa sans que personne ne revînt auprès d'eux. Ils s'éveillèrent au milieu de la nuit, et Hansel consola sa petite soeur, disant:

- Attends que la lune se lève, Grethel, nous verrons les miettes de pain que j'ai jetées; elles nous montreront le chemin de la maison.
Quand la lune se leva, ils se mirent en route. Mais de miettes, point. Les mille oiseaux des champs et des bois les avaient mangées. Les deux enfants marchèrent toute la nuit et le jour suivant, sans trouver à sortir de la forêt. Ils mouraient de faim, n'ayant à se mettre sous la dent que quelques baies sauvages. Ils étaient si fatigués que leurs jambes ne voulaient plus les porter. Ils se couchèrent au pied d'un arbre et s'endormirent.
Trois jours s'étaient déjà passés depuis qu'ils avaient quitté la maison paternelle. Ils continuaient à marcher, s'enfonçant toujours plus avant dans la forêt. Si personne n'allait venir à leur aide, ils ne tarderaient pas à mourir. À midi, ils virent un joli oiseau sur une branche, blanc comme neige. Il chantait si bien que les enfants s'arrêtèrent pour l'écouter. Quand il eut fini, il déploya ses ailes et vola devant eux. Ils le suivirent jusqu'à une petite maison sur le toit de laquelle le bel oiseau blanc se percha. Quand ils s'en furent approchés tout près, ils virent qu'elle était faite de pain et recouverte de gâteaux. Les fenêtres étaient en sucre. - Nous allons nous mettre au travail, dit Hansel, et faire un repas béni de Dieu. Je mangerai un morceau du toit; ça a l'air d'être bon!
Hansel grimpa sur le toit et en arracha un petit morceau pour goûter. Grethel se mit à lécher les carreaux. On entendit alors une voix suave qui venait de la chambre

- Langue, langue lèche!
Qui donc ma maison lèche?

Les enfants répondirent

- C'est le vent, c'est le vent.
Ce céleste enfant.

Et ils continuèrent à manger sans se laisser détourner de leur tâche. Hansel, qui trouvait le toit fort bon, en fit tomber un gros morceau par terre et Grethel découpa une vitre entière, s'assit sur le sol et se mit à manger. La porte, tout à coup, s'ouvrit et une femme, vieille comme les pierres, s'appuyant sur une canne, sortit de la maison. Hansel et Grethel eurent si peur qu'ils laissèrent tomber tout ce qu'ils tenaient dans leurs mains. La vieille secoua la tête et dit:
- Eh! chers enfants, qui vous a conduits ici? Entrez, venez chez moi! Il ne vous sera fait aucun mal.

Elle les prit tous deux par la main et les fit entrer dans la maisonnette. Elle leur servit un bon repas, du lait et des beignets avec du sucre, des pommes et des noix. Elle prépara ensuite deux petits lits. Hansel et Grethel s'y couchèrent. Ils se croyaient au Paradis.

Mais l'amitié de la vieille n'était qu'apparente. En réalité, c'était une méchante sorcière à l'affût des enfants. Elle n'avait construit la maison de pain que pour les attirer. Quand elle en prenait un, elle le tuait, le faisait cuire et le mangeait. Pour elle, c'était alors jour de fête. La sorcière avait les yeux rouges et elle ne voyait pas très clair. Mais elle avait un instinct très sûr, comme les bêtes, et sentait venir de loin les êtres humains. Quand Hansel et Grethel s'étaient approchés de sa demeure, elle avait ri méchamment et dit d'une voix mielleuse:

- Ceux-là, je les tiens! Il ne faudra pas qu'ils m'échappent!

À l'aube, avant que les enfants ne se soient éveillés, elle se leva. Quand elle les vit qui reposaient si gentiment, avec leurs bonnes joues toutes roses, elle murmura:

- Quel bon repas je vais faire!

Elle attrapa Hansel de sa main rêche, le conduisit dans une petite étable et l'y enferma au verrou. Il eut beau crier, cela ne lui servit à rien. La sorcière s'approcha ensuite de Grethel, la secoua pour la réveiller et s'écria:

- Debout, paresseuse! Va chercher de l'eau et prépare quelque chose de bon à manger pour ton frère. Il est enfermé à l'étable et il faut qu'il engraisse. Quand il sera à point, je le mangerai.

Grethel se mit à pleurer, mais cela ne lui servit à rien. Elle fut obligée de faire ce que lui demandait l'ogresse. On prépara pour le pauvre Hansel les plats les plus délicats. Grethel, elle, n'eut droit qu'à des carapaces de crabes. Tous les matins, la vieille se glissait jusqu'à l'écurie et disait:

- Hansel, tends tes doigts, que je voie si tu es déjà assez gras.

Mais Hansel tendait un petit os et la sorcière, qui avait de mauvais yeux, ne s'en rendait pas compte. Elle croyait que c'était vraiment le doigt de Hansel et s'étonnait qu'il n'engraissât point. Quand quatre semaines furent passées, et que l'enfant était toujours aussi maigre, elle perdit patience et décida de ne pas attendre plus longtemps.

- Holà! Grethel, cria-t-elle, dépêche-toi d'apporter de l'eau. Que Hansel soit gras ou maigre, c'est demain que je le tuerai et le mangerai.

Ah, comme elle pleurait, la pauvre petite, en charriant ses seaux d'eau, comme les larmes coulaient le long de ses joues!

- Dieu bon, aide-nous donc! s'écria-t-elle. Si seulement les bêtes de la forêt nous avaient dévorés! Au moins serions-nous morts ensemble!

- Cesse de te lamenter! dit la vieille; ça ne te servira à rien!

De bon matin, Grethel fut chargée de remplir la grande marmite d'eau et d'allumer le feu.

- Nous allons d'abord faire la pâte, dit la sorcière. J'ai déjà fait chauffer le four et préparé ce qu'il faut. Elle poussa la pauvre Grethel vers le four, d'où sortaient de grandes flammes.

- Faufile-toi dedans! ordonna-t-elle, et vois s'il est assez chaud pour la cuisson. Elle avait l'intention de fermer le four quand la petite y serait pour la faire rôtir. Elle voulait la manger, elle aussi. Mais Grethel devina son projet et dit:

- Je ne sais comment faire , comment entre-t-on dans ce four?

- Petite oie, dit la sorcière, l'ouverture est assez grande, vois, je pourrais y entrer moi-même.

Et elle y passa la tête. Alors Grethel la poussa vivement dans le four, claqua la porte et mit le verrou. La sorcière se mit à hurler épouvantablement. Mais Grethel s'en alla et cette épouvantable sorcière n'eut plus qu'à rôtir.

Grethel, elle, courut aussi vite qu'elle le pouvait chez Hansel. Elle ouvrit la petite étable et dit:

- Hansel, nous sommes libres! La vieille sorcière est morte!

Hansel bondit hors de sa prison, aussi rapide qu'un oiseau dont on vient d'ouvrir la cage. Comme ils étaient heureux! Comme ils se prirent par le cou, dansèrent et s'embrassèrent! N'ayant plus rien à craindre, ils pénétrèrent dans la maison de la sorcière. Dans tous les coins, il y avait des caisses pleines de perles et de diamants.

- C'est encore mieux que mes petits cailloux! dit Hansel en remplissant ses poches.

Et Grethel ajouta

- Moi aussi, je veux en rapporter à la maison!

Et elle en mit tant qu'elle put dans son tablier.

- Maintenant, il nous faut partir, dit Hansel, si nous voulons fuir cette forêt ensorcelée.

Au bout de quelques heures, ils arrivèrent sur les bords d'une grande rivière.

- Nous ne pourrons pas la traverser, dit Hansel, je ne vois ni passerelle ni pont.

- On n'y voit aucune barque non plus, dit Grethel. Mais voici un canard blanc. Si Je lui demande, il nous aidera à traverser.

Elle cria:

- Petit canard, petit canard,
Nous sommes Hansel et Grethel.
Il n'y a ni barque, ni gué, ni pont,
Fais-nous passer avant qu'il ne soit tard.

Le petit canard s'approcha et Hansel se mit à califourchon sur son dos. Il demanda à sa soeur de prendre place à côté de lui.

- Non, répondit-elle, ce serait trop lourd pour le canard. Nous traverserons l'un après l'autre.

La bonne petite bête les mena ainsi à bon port. Quand ils eurent donc passé l'eau sans dommage, ils s'aperçurent au bout de quelque temps que la forêt leur devenait de plus en plus familière. Finalement, ils virent au loin la maison de leur père. Ils se mirent à courir, se ruèrent dans la chambre de leurs parents et sautèrent au cou de leur père. L'homme n'avait plus eu une seule minute de bonheur depuis qu'il avait abandonné ses enfants dans la forêt. Sa femme était morte. Grethel secoua son tablier et les perles et les diamants roulèrent à travers la chambre. Hansel en sortit d'autres de ses poches, par poignées. C'en était fini des soucis. Ils vécurent heureux tous ensemble.

Annexe 5 : *Le Chat Botté* de Charles Perrault

Association CLPAV. *Le Maître Chat ou Le Chat Botté de Charles Perrault* [en ligne].clpav.fr, 2006-2009. Consulté à l'adresse https://clpav.fr/lecture-chat-botte.htm

Un Meunier ne laissa pour tous biens à trois enfants qu'il avait, que son Moulin, son âne, et son chat. Les partages furent bientôt faits, ni le Notaire, ni le Procureur n'y furent point appelés. Ils auraient eu bientôt mangé tout le pauvre patrimoine. L'aîné eut le Moulin, le second eut l'âne, et le plus jeune n'eut que le Chat. Ce dernier ne pouvait se consoler d'avoir un si pauvre lot :
Mes frères, disait-il, pourront gagner leur vie honnêtement en se mettant ensemble ; pour moi, lorsque j'aurai mangé mon chat, et que je me serai fait un manchon de sa peau, il faudra que je meure de faim.

Le Chat qui entendait ce discours, mais qui n'en fit pas semblant, lui dit d'un air posé et sérieux : Ne vous affligez point, mon maître, vous n'avez qu'à me donner un Sac, et me faire faire une paire de Bottes pour aller dans les broussailles, et vous verrez que vous n'êtes pas si mal partagé que vous croyez. Quoique le Maître du chat ne fît pas grand fond là-dessus, il lui avait vu faire tant de tours de souplesse, pour prendre des Rats et des Souris, comme quand il se pendait par les pieds, ou qu'il se cachait dans la farine pour faire le mort, qu'il ne désespéra pas d'en être secouru dans sa misère.

Lorsque le chat eut ce qu'il avait demandé, il se botta bravement, et mettant son sac à son cou, il en prit les cordons avec ses deux pattes de devant, et s'en alla dans une garenne où il y avait grand nombre de lapins. Il mit du son et des lasserons dans son sac, et s'étendant comme s'il eût été mort, il attendit que quelque jeune lapin, peu instruit encore des ruses de ce monde, vînt se fourrer dans son sac pour manger ce qu'il y avait mis. À peine fut-il couché, qu'il eut contentement ; un jeune étourdi de lapin entra dans son sac, et le maître chat tirant aussitôt les cordons le prit et le tua sans miséricorde. Tout glorieux de sa proie, il s'en alla chez le Roi et demanda à lui parler. On le fit monter à l'Appartement de sa Majesté, où étant entré il fit une grande révérence au Roi, et lui dit : Voilà, Sire, un Lapin de garenne que Monsieur le Marquis de Carabas (c'était le nom qu'il lui prit en gré de donner à son Maître), m'a chargé de vous présenter de sa part. Dis à ton Maître, répondit le Roi, que je le remercie, et qu'il me fait plaisir.

Une autre fois, il alla se cacher dans un blé, tenant toujours son sac ouvert ; et lorsque deux Perdrix y furent entrées, il tira les cordons, et les prit toutes deux. Il alla ensuite les présenter au Roi,

comme il avait fait le Lapin de garenne. Le Roi reçut encore avec plaisir les deux Perdrix, et lui fit donner pour boire. Le chat continua ainsi pendant deux où trois mois à porter de temps en temps au Roi du Gibier de la chasse de son Maître. Un jour qu'il sut que le Roi devait aller à la promenade sur le bord de la rivière avec sa fille, la plus belle Princesse du monde, il dit à son Maître : Si vous voulez suivre mon conseil, votre fortune est faite : vous n'avez qu'à vous baigner dans la rivière à l'endroit que je vous montrerai, et ensuite me laisser faire. Le Marquis de Carabas fit ce que son chat lui conseillait, sans savoir à quoi cela serait bon.

Dans le temps qu'il se baignait, le Roi vint à passer et le Chat se mit à crier de toute sa force : Au secours, au secours, voilà Monsieur le Marquis de Carabas qui se noie ! À ce cri le Roi mit la tête à la portière, et reconnaissant le Chat qui lui avait apporté tant de fois du Gibier, il ordonna à ses Gardes qu'on allât vite au secours de Monsieur le Marquis de Carabas. Pendant qu'on retirait le pauvre Marquis de la rivière, le Chat s'approcha du Carrosse, et dit au Roi que dans le temps que son Maître se baignait, il était venu des Voleurs qui avaient emporté ses habits, quoiqu'il eût crié au voleur de toute sa force ; le drôle les avait cachés sous une grosse pierre.

Le Roi ordonna aussitôt aux Officiers de sa Garde-robe d'aller quérir un de ses plus beaux habits pour Monsieur le Marquis de Carabas. Le Roi lui fit mille caresses, et comme les beaux habits qu'on venait de lui donner relevaient sa bonne mine (car il était beau, et bien fait de sa personne), la fille du Roi le trouva fort à son gré et le Comte de Carabas ne lui eut pas jeté deux ou trois regards fort respectueux, et un peu tendres, qu'elle en devint amoureuse à la folie. Le Roi voulut qu'il montât dans son Carrosse, et qu'il fût de la promenade.

Le Chat ravi de voir que son dessein commençait à réussir, prit les devants, et ayant rencontré des Paysans qui fauchaient un Pré, il leur dit : Bonnes gens qui fauchez, si vous ne dites au Roi que le pré que vous fauchez appartient à Monsieur le Marquis de carabas, vous serez tous hachés menu comme chair à pâté. Le Roi ne manqua pas à demander aux Faucheux à qui était ce Pré qu'ils fauchaient. C'est à Monsieur le Marquis de Carabas, dirent ils tous ensemble car la menace du Chat leur avait fait peur. Vous avez là un bel héritage, dit le Roi au Marquis de Carabas. Vous voyez, Sire, répondit le Marquis, c'est un pré qui ne manque point de rapporter abondamment toutes les années. Le maître Chat, qui allait toujours devant, rencontra des Moissonneurs, et leur dit : Bonnes gens qui moissonnez, si vous ne dites que tous ces blés appartiennent à Monsieur le Marquis de carabas, vous serez tous hachés menu comme chair à pâté. Le Roi, qui passa un moment après, voulut savoir à qui appartenaient tous les blés qu'il voyait. C'est à Monsieur le Marquis de Carabas,

répondirent les Moissonneurs, et le Roi s'en réjouit encore avec le Marquis. Le Chat, qui allait devant le Carrosse, disait toujours la même chose à tous ceux qu'il rencontrait ; et le Roi était étonné des grands biens de Monsieur le Marquis de Carabas.

Le maître Chat arriva enfin dans un beau Château dont le Maître était un Ogre, le plus riche qu'on ait jamais vu, car toutes les terres par où le Roi avait passé étaient de la dépendance de ce Château. Le Chat, qui eut soin de s'informer qui était cet Ogre, et ce qu'il savait faire, demanda à lui parler disant qu'il n'avait pas voulu passer si près de son Château, sans avoir l'honneur de lui faire la révérence.

L'Ogre le reçut aussi civilement que le peut un Ogre, et le fit reposer. On m'a assuré, dit le Chat, que vous aviez le don de vous changer en toute sorte d'Animaux, que vous pouviez par exemple, vous transformer en Lion, en Éléphant ? Cela est vrai, répondit l'Ogre brusquement, et pour vous le montrer, vous m'allez voir devenir Lion. Le Chat fut si effrayé de voir un Lion devant lui, qu'il gagna aussitôt les gouttières, non sans peine et sans péril, à cause de ses bottes qui ne valaient rien pour marcher sur les tuiles. Quelque temps après, le Chat, ayant vu que l'Ogre avait quitté sa première forme, descendit, et avoua qu'il avait eu bien peur. On m'a assuré encore, dit le Chat, mais je ne saurais le croire, que vous aviez aussi le pouvoir de prendre la forme des plus petits Animaux, par exemple, de vous changer en un Rat, en une Souris ; je vous avoue que je tiens cela tout à fait impossible.

Impossible ? reprit l'Ogre, vous allez voir, et en même temps il se changea en une Souris, qui se mit à courir sur le plancher. Le Chat ne l'eut pas plus tôt aperçue qu'il se jeta dessus, et la mangea. Cependant le Roi, qui vit en passant le beau Château de l'Ogre, voulut entrer dedans.

Le Chat, qui entendit le bruit du Carrosse qui passait sur le pont-levis, courut au-devant, et dit au Roi : Votre Majesté soit la bienvenue dans ce Château de Monsieur le Marquis de Carabas. Comment, Monsieur le Marquis, s'écria le Roi, ce Château est encore à vous ! Il ne se peut rien de plus beau que cette cour et que tous ces Bâtiments qui l'environnent ; voyons les dedans, s'il vous plaît. Le Marquis donna la main à la jeune Princesse, et suivant le Roi qui montait le premier, ils entrèrent dans une grande Salle où ils trouvèrent une magnifique collation que l'Ogre avait fait préparer pour ses amis qui le devaient venir voir ce même jour-là, mais qui n'avaient pas osé entrer sachant que le Roi y était. Le Roi charmé des bonnes qualités de Monsieur le Marquis de Carabas, de même que sa fille qui en était folle, et voyant les grands biens qu'il possédait, lui dit, après avoir

bu cinq ou six coups : Il ne tiendra qu'à vous, Monsieur le Marquis, que vous ne soyez mon gendre. Le Marquis, faisant de grandes révérences, accepta l'honneur que lui faisait le Roi ; et dès le même jour épousa la Princesse. Le Chat devint grand Seigneur et ne courut plus après les souris que pour se divertir.

Annexe 6 : Présentation de la séquence

Séances	Objectifs	Déroulement
Séance 1 : Les personnages de conte	Introduire la notion de personnages de conte et amorcer le travail sur l'implicite.	Se remémorer différents contes et leurs protagonistes, afin de répondre à un questionnaire sur les personnages de conte (annexe 8). À la suite de quoi nous pourrons commencer à introduire la notion de bien et de mal, et nous pourrons également commencer à amorcer le travail sur l'interprétation.
Séance 2 : *Le Petit Chaperon rouge*	Amorcer la notion de personnage rusé et distinguer ce que disent et font les personnages de ce qu'ils pensent.	Lecture du conte puis discussion autour de ce récit afin d'acquérir certaines connaissances, certaines compétences utiles à la réalisation d'affiches, en binômes, sur ce que pense/dit le Loup et sur ce que pense/dit le Petit Chaperon rouge (annexe 11). À la suite de la réalisation de ces affiches, un temps sera pris pour réaliser un retour.
Séance 3 : *Hansel et Gretel*	Renforcer la notion de personnage rusé et approfondir	Lectures partielles du conte, suivies de discussion en lien

	le travail sur l'implicite.	avec les extraits racontés. Puis réalisation d'affiches en binômes, avec ce que disent/pensent les différents personnages principaux, suivi d'un temps de retour pour valider, ou amener les élèves à corriger certaines idées.
Séance 4 : *Le Chat Botté*	Approfondir la notion de personnage rusé grâce à son ambivalence et poursuivre le travail sur l'implicite.	Lecture du conte suivie d'une discussion autour des différentes actions du Chat Botté. Réaliser une pancarte par groupe sur ce que pense/dit le Chat pour le passage à analyser (4 groupes pour 4 passages).
Séance 5 : Le personnage de conte rusé	Réinvestir les connaissances acquises précédemment.	Se remémorer ce qui a été fait au cours des séances précédentes, puis travail en groupes sur les différentes catégorisations du personnage de conte (en se référant aux différents buts que dessert la ruse). Ce travail sera suivi d'une mise en commun permettant un bilan des acquis.

Annexe 7 : Présentation de la séance 1

<table>
<tr><td colspan="3">FICHE DE PREPARATION
Titre de la séance : Les personnages de conte.
Domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes ou outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « la représentation du monde et de l'activité humaine ».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séquence : Le personnage rusé de conte comme vecteur de valeurs morales.</td><td>Place de la séance dans la séquence : Séance 1</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif de l'activité : Introduire la notion de personnages de conte et amorcer le travail sur l'implicite.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences : "Participer à des échanges dans des situations diverses", "Dire pour être entendu et compris".</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cycle : 2 et 3
Niveaux de classe : CE1, CE2, CM1, CM2</td><td>Période de l'année scolaire : 1 - 2 - 3 - 4 - 5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dispositif :
Classe entière</td><td>Type d'activité :
Découverte</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel : questionnaire</td></tr>
<tr><td colspan="3">Déroulement</td></tr>
<tr><td></td><td>Rôle des élèves</td><td>Rôle des enseignantes</td></tr>
<tr><td>phase 1 : mise en situation

en groupe classe

5'</td><td>Écoute attentive.</td><td>Se présenter. Présenter le projet (Pourquoi ? Comment ? Durée ?).

Demander aux élèves s'ils connaissent les différents contes sur lesquels on va travailler.</td></tr>
<tr><td>phase 2 : phase de remémoration

en classe entière

10'</td><td>Se remémorer les personnages de contes lus durant le rallye lecture (Barbe bleue, Boucles d'Or et les Trois Ours, Raiponce, Ali Baba et les Quarante Voleurs), durant les lectures offertes ou encore à la maison (constitution d'un réservoir de personnages connus).</td><td>Questionner les élèves:
- Qui a lu ce conte ?
- Quels sont les personnages ?
- Que se passe-t-il ?</td></tr>
</table>

phase 3 : travail de recherche en classe entière 20’	Les élèves doivent répondre à un questionnaire en classe entière concernant les personnages de conte : - Quels personnages de conte connaissez-vous ? - Quels sont ceux qui font le bien ? - Quels sont ceux qui font le mal ? - Quels sont ceux qui font les deux ? - Avec quel personnage de conte souhaiteriez-vous devenir ami ? Et pourquoi ?	Gestion des relations, de la classe dans son ensemble. Encadrement pour éviter les dérives (personnages de roman etc). Garder de la distance par rapport à l’observation, ne pas trop intervenir. Enrôlement : susciter la curiosité et l’envie de participer des élèves et éviter les décrochages.
Phase 4 : synthèse en classe entière 10’	Écoute attentive et interactions si questionnement.	Retour sur les différents personnages évoqués et sur ce qui a permis de distinguer ceux qui font le bien de ceux qui font le mal notamment. Travail autour de la compréhension et de ce qui est induit mais pas explicite.

Annexe 8 : Présentation du questionnaire envisagé pour la séance 1 en phase 3

Questionnaire

1) Quels personnages de contes connaissez-vous ?

2) Quels sont ceux qui font le bien ?

3) Quels sont ceux qui font le mal ?

4) Quels sont ceux qui font les deux ?

5) Avec quel personnage de conte souhaiteriez-vous devenir ami ? Pourquoi ?



Annexe 9 : Grille présentant les différents résultats que nous aurions pu recueillir avec le questionnaire de la séance 1 (annexe 7)

	Personnages	Explications
Quels personnages de conte connus ?	Le Petit Chaperon rouge, le Loup, les Trois Petits Cochons, Ali Baba, Raiponce, Barbe bleue, les Trois Ours, Boucles d'Or, Cendrillon, etc.	
Ceux qui font le bien	Le Petit Chaperon rouge, Les Trois Petits Cochons, Raiponce, Cendrillon	- Le Petit Chaperon rouge veut apporter à manger à sa grand-mère malade et faible. - Les Trois Petits Cochons veulent vivre tranquillement en se protégeant du Loup. - Cendrillon s'oppose au mauvaises valeurs véhiculées par ses sœurs et sa belle mère en décidant de ne plus se laisser asservir et en bravant les interdits pour faire ce qui lui semble juste.
Ceux qui font le mal	Le Loup que rencontre Le Petit Chaperon rouge, Barbe bleue, La belle-mère de Raiponce, La belle-mère de Cendrillon, Le Loup des Trois	- Le Loup veut manger les Petits Cochons. - Barbe bleue a tué ses femmes et veut tuer celle avec qui il vit.

	Petits Cochons	
Ceux qui font les deux ou ni l'un ni l'autre	Boucles d'Or, Les Trois Ours, Les parents du Petit Poucet, Le Petit Poucet, La Belle au bois dormant,	- Boucles d'Or n'est pas méchante mais elle n'est pas gentille non plus, elle s'introduit dans la maison des Ours et casse des affaires. - Les Trois Ours ne font pas de mal à Boucles d'Or mais sont tout de même en colère. Ils ne font rien de gentil mais rien de méchant non plus. - Les parents du Petit Poucet veulent abandonner leurs enfants mais ils ont le cœur serré et font ça pour leur bien. - Le Petit Poucet est malin, il veut se sauver, lui et ses frères, mais pour se faire il sacrifie les 7 filles de l'Ogre, qui n'avaient fait aucun mal. - La Belle au bois dormant subit un mauvais sort mais elle ne fait ni le bien ni le mal.
Avec qui aimeriez-vous être ami ?	Raiponce, Le Petit Chaperon rouge, les Trois Ours	- Pour libérer Raiponce. - Le Petit Chaperon rouge car elle a l'air gentille et courageuse. - Pour aider les Ours à réparer leurs affaires et avoir des amis animaux.

Annexe 10 : Présentation de la séance 2

<table>
<tr><td colspan="3">FICHE DE PREPARATION
Titre de la séance : Le Petit Chaperon rouge.
Domaine(s) : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes ou outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « la représentation du monde et de l'activité humaine ».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séquence : Le personnage rusé de conte comme vecteur de valeurs morales.</td><td>Place de la séance dans la séquence : Séance 2</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif de l'activité : Amorcer la notion de personnage rusé et distinguer ce que disent et font les personnages de ce qu'ils pensent.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences : "Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte", "Dire pour être entendu et compris"(Cycle 2), "Parler en prenant en compte son auditoire" (Cycle 3), "Participer à des échanges dans des situations diverses", "Comprendre un texte et contrôler sa compréhension".</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cycle : 2 et 3

Niveau de classe : CE1, CE2, CM1, CM2</td><td>Période de l'année scolaire :
1 - 2 - 3 - 4 - 5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dispositif :
- Classe entière
- Par deux</td><td>Type d'activité :
- Manipulation
- Découverte</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel : Conte Le Petit Chaperon rouge, papier pour réalisation affiches</td></tr>
<tr><td colspan="3">Déroulement</td></tr>
<tr><td>phase 1 : mise en situation

en groupe classe lecture du conte

15'</td><td>Écoute attentive.</td><td>Lire le conte (Le Petit Chaperon rouge).</td></tr>
</table>

phase 2 : discussion autour du conte Dans un premier temps raconter l'histoire puis discuter autour des différentes actions des personnages en classe entière 20'	Participer et écouter. Raconter l'histoire. Argumenter ses propos.	*Posture d'étayage* But : en venir au fait que le Loup est un personnage de conte rusé. Pour cela travailler sur la notion de ruse (du Loup), ce dernier veut influer sur les opinions du Chaperon rouge. Travailler la manière dont le personnage cherche à modifier la manière de penser, de croire de l'autre personnage. Travail sur l'implicite.
phase 3 : synthèse Par deux 15'	Réaliser en binômes une affiche avec "ce que le Loup dit", "ce que le Loup pense" et "ce que le Petit Chaperon rouge dit", "ce que le Petit Chaperon rouge fait".	Bien mettre en opposition ce que pensent et ce que font les personnages. Vérifier la bonne compréhension du conte pour tous.
phase 4 : mise en commun et institutionnalisation classe entière 10'	Partager les résultats et comprendre ses erreurs et ses réussites.	Gérer le groupe, organiser la mise en commun, prendre en compte les résultats erronés des élèves pour les corriger.

Annexe 11 : Exemple de photographies d'affiches que nous aurions pu recueillir à la suite de la phase 3 de la séance 2

Ce que le Loup dit	Ce que le Loup pense
« Où habite donc ta grand-mère, Chaperon rouge ? »	« Je veux savoir où tu vas pour prendre de l'avance ! »
« Chaperon rouge, vois ces belles fleurs autour de nous. Pourquoi ne les regardes-tu pas ? J'ai l'impression que tu n'écoutes même pas comme les oiseaux chantent joliment. Tu marches comme si tu allais à l'école, alors que tout est si beau, ici, dans la forêt ! »	« Prends ton temps, traîne dans la forêt que je puisse arriver avant toi et que je puisse manger ta grand-mère avant que tu arrives chez elle ! »
« C'est le petit Chaperon rouge qui t'apporte du gâteau et du vin. »	« C'est le Loup, ouvre-moi que je te dévore ! »

Annexe 12 : Présentation de la séance 3

<table>
<tr><td colspan="3">FICHE DE PREPARATION
Titre de la séance : Hansel et Gretel.
Domaine(s) : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes ou outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « la représentation du monde et de l'activité humaine ».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séquence : Le personnage rusé de conte comme vecteur de valeurs morales.</td><td>Place de la séance dans la séquence : Séance 3</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif de l'activité : Renforcer la notion de personnage rusé et approfondir le travail sur l'implicite.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences : "Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte", "Dire pour être entendu et compris" (cycle 2), "Parler en prenant en compte son auditoire" (cycle 3), "Participer à des échanges dans des situations diverses", "Comprendre un texte et contrôler sa compréhension".</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cycle : 2 et 3

Niveaux de classe : CE1, CE2, CM1, CM2</td><td>Période de l'année scolaire :
1 - 2 - 3 - 4 - 5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dispositif :
- Classe entière
- Par deux</td><td>Type d'activité :
- Manipulation
- Découverte</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel : Texte de Hansel et Gretel avec sélection des passages, feuilles pour les affiches</td></tr>
<tr><td colspan="3">Déroulement</td></tr>
<tr><td></td><td>Rôle des élèves</td><td>Rôle des enseignantes</td></tr>
<tr><td>phase 1 : Première phase de lecture partielle du conte et questionnement : la ruse de Hansel

en groupe classe</td><td>Écoute attentive
- Comprendre et identifier le principe de ruse dans un extrait de texte.</td><td>Lire l'histoire par parties, par ordre chronologique :

1- Ruse de Hansel : dit qu'il regarde son chat blanc sur le toit alors qu'il se retourne pour semer des cailloux.

Faire ressortir le mot "rusé" en s'appuyant sur ce que les élèves ont fait à la séance</td></tr>
</table>

10’		précédente, et en leur posant différentes questions : - Qu’est-ce que Hansel cherche à faire croire à ses parents ? - Que fait-il en réalité? - Quelle est la ruse de Hansel ? (travail sur l’implicite).
phase 2 : Deuxième phase de lecture partielle du conte et questionnement : la ruse de la sorcière en groupe classe 10’	Écoute attentive. Comprendre et identifier le principe de ruse dans un extrait de texte.	2- Ruse de la sorcière : maison en gâteau pour attirer les enfants. - Quelle est la ruse de la sorcière ? - Comment parvient-elle à attirer les enfants ? - Que souhaite-t-elle faire croire à Hansel et Gretel ?
phase 3 : Troisième lecture partielle du conte et questionnement : la ruse de Hansel avec l’os en groupe classe 10’	Écoute attentive. Comprendre et identifier le principe de ruse dans un extrait de texte.	3- Ruse de Hansel qui montre un os pour faire croire que son doigt est maigre. Travail sur l’implicite : - Pourquoi Hansel doit-il être plus gras ? Travail sur la ruse : - Comment influence-t-il les pensées de la sorcière pour lui faire croire quelque chose ?
phase 4 : Quatrième lecture partielle du conte et questionnement : la ruse de Gretel en groupe classe	Écoute attentive. Comprendre et identifier le principe de ruse dans un extrait de texte.	*En faire au moins 3, le 4ème selon le temps.* 4- Ruse de Gretel qui dit à la sorcière de regarder dans le four car il ne fonctionne pas, et la pousse. - Que dit Gretel ? - Pourquoi ?

10’		- Où se trouve la ruse ?
phase 5 : synthèse Par deux 10’	Réaliser une nouvelle affiche en binômes, avec ce que disent/pensent la sorcière, Hansel et Gretel. Chaque binôme travaillera sur l’une des ruses vues auparavant.	But : faire ressortir le fait que la ruse peut servir le bien et le mal et qu’elle permet aux élèves de comprendre une fois de plus l’implicite et les non-dits.
phase 6 : mise en commun et institutionnalisation groupe classe avec groupe classe lecture du conte en entier si le temps le permet. 10’	Partager les résultats et comprendre ses erreurs et ses réussites.	Gérer le groupe, organiser la mise en commun, prendre en compte les résultats erronés des élèves pour les conduire à se corriger.

Annexe 13 : Grille du tri des données après les diverses lectures partielles du conte en séance 3

En vert apparaissent les propositions répondant aux questions.

Au bout de quelque temps, Hansel s'arrêta et regarda en direction de la maison. Et sans cesse, il répétait ce geste. Le père dit: - Que regardes-tu, Hansel, et pourquoi restes-tu toujours en arrière? Fais attention à toi et n'oublie pas de marcher! - Ah! père dit Hansel, Je regarde mon petit chat blanc qui est perché là-haut sur le toit et je lui dis au revoir. La femme dit: - Fou que tu es! ce n'est pas le chaton, c'est un reflet de soleil sur la cheminée. (Grimm, 1812, non paginé).	<u>Qu'est ce que Hansel cherche à faire croire à son père et sa belle-mère ?</u> - Qu'il regarde son chat blanc sur le toit. - Qu'il dépose des cailloux. - Qu'il regarde le reflet du soleil.	<u>Que fait-il en réalité ?</u> - Il lâche des cailloux par terre. - Il regarde son chat.	<u>Quelle est donc la ruse ?</u> - Hansel fait croire à son père et sa belle-mère qu'il regarde son chat sur le toit alors qu'il sème des cailloux, ainsi, les adultes ne surprennent pas Hansel. - Hansel fait croire qu'il regarde son chat alors que c'est le rayon du soleil, il fait une blague.
La vieille secoua la tête et dit : « Eh ! Chers enfants, qui vous a conduits ici ? Entrez, venez chez moi ! Il ne vous sera fait aucun mal. » Elle les prit tous deux par la main et les fit entrer dans la maisonnette. Elle leur servit un bon repas, du lait et des	<u>Qu'est-ce que la sorcière cherche à faire croire aux enfants ?</u> - Qu'elle va leur donner à manger et leur donner un lit.	<u>Que veut-elle faire vraiment ?</u> - Manger les enfants. - Leur donner à manger, les aider.	<u>Quelle est donc la ruse ?</u> - Elle veut faire croire aux enfants qu'elle va les aider, leur donner à manger et des lits, pour les

beignets avec du sucre, des pommes et des noix. Elle prépara ensuite deux petits lits. Hansel et Grethel s'y couchèrent. Ils se croyaient au Paradis. Mais l'amitié de la vieille n'était qu'apparente. (Grimm, 1812, non paginé).	- Qu'elle va les manger.		attirer dans sa maison et les manger plus tard. - Elle veut les aider mais les enfants pensent qu'elle veut les manger.
Tous les matins, la vieille se glissait jusqu'à l'écurie et disait: - Hansel, tends tes doigts, que je voie si tu es déjà assez gras. Mais Hansel tendait un petit os et la sorcière, qui avait de mauvais yeux, ne s'en rendait pas compte. Elle croyait que c'était vraiment le doigt de Hansel et s'étonnait qu'il n'engraissât point. (Grimm, 1812, non paginé).	<u>Que fait Hansel ?</u> - Il tend un os à la sorcière.	<u>Pourquoi fait-il ça ?</u> - Pour faire croire qu'il est maigre. - Pour ne pas que la sorcière le touche.	<u>Quelle est donc la ruse mise en place par Hansel ?</u> - La sorcière croit que Hansel n'a pas grossi car, ayant des problèmes de vue, elle ne comprend pas que c'est un os et pas le doigt de Hansel. Elle attend donc qu'il grossisse pour le manger.

Elle avait l'intention de fermer le four quand la petite y serait pour la faire rôtir. Elle voulait la manger, elle aussi. Mais Grethel devina son projet et dit: - Je ne sais comment faire , comment entre-t-on dans ce four? - Petite oie, dit la sorcière, l'ouverture est assez grande, vois, je pourrais y entrer moi-même. Et elle y passa la tête. Alors Grethel la poussa vivement dans le four, claqua la porte et mit le verrou. (Grimm, 1812, non paginé).	<u>Que dit Gretel ?</u> - Qu'elle ne sait pas faire fonctionner le four.	<u>Pourquoi fait-elle ça ?</u> - Parce qu'elle ne sait pas comment fonctionne le four. -Parce qu'elle veut que la sorcière le fasse elle-même.	<u>Quelle est donc la ruse de Gretel ?</u> - Elle fait croire qu'elle ne sait pas faire fonctionner le four pour que la sorcière se penche pour regarder, et qu'elle puisse la pousser dans le four.

Annexe 14 : Présentation de la séance 4

<table>
<tr><td colspan="3">FICHE DE PREPARATION
Titre de la séance : Le Chat Botté.
Domaine(s) : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes ou outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « la représentation du monde et de l'activité humaine ».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séquence : Le personnage rusé de conte comme vecteur de valeurs morales.</td><td>Place de la séance dans la séquence : Séance 4</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif de l'activité : Approfondir la notion de personnage rusé grâce à son ambivalence et poursuivre le travail sur l'implicite.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences : "Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte", "Dire pour être entendu et compris" (cycle 2), "Parler en prenant en compte son auditoire" (cycle 3), "Participer à des échanges dans des situations diverses", "Comprendre un texte et contrôler sa compréhension".</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cycle : 2 et 3

Niveaux de classe : CE1, CE2, CM1, CM2</td><td>Période de l'année scolaire :
1 - 2 - 3 - 4 - 5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dispositif :
- Classe entière
- Petits groupes</td><td>Type d'activité :
- Manipulation
- Découverte</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel : Texte Le Chat Botté, feuilles pour les affiches</td></tr>
<tr><td colspan="3">Déroulement</td></tr>
<tr><td></td><td>Rôle des élèves</td><td>Rôle des enseignantes</td></tr>
<tr><td>phase 1 : mise en situation

en groupe classe
lecture du conte

15'</td><td>Écoute attentive.</td><td>Lecture du conte (Le Chat Botté).</td></tr>
</table>

phase 2 : discussion autour des différentes actions du Chat en groupe classe 15’	S’engager dans une discussion. Respecter les autres et leurs opinions. Argumenter ses réponses. Émettre un avis sur les actions du Chat (Ce qu’il fait est bien ou non ? Pourquoi ?).	Médiateur et si nécessaire distributeur de parole. Cadrer la discussion autour des actions du Chat, qui cherche-t-il à berner ? au profit de qui ? Est-ce bien ou mal ? Etc. - Que pense le Chat et que fait-il vraiment ? - Que souhaite-il faire croire aux autres?
Phase 3 : synthèse autour du conte du Chat Botté en groupes 15’	Réaliser une pancarte sur ce que pense/dit le Chat. - 4 groupes, 4 passages à analyser.	Expliquer sur quel passage chaque groupe doit travailler 1- Ruse du sac et du Chat qui se fait passer pour mort pour piéger un lapin. 2- Ruse de la rivière. Fait ça pour obtenir les faveurs du roi et de la princesse, et pour la fortune. Le Chat vole les vêtements de son maître et fait croire que ce dernier se noie. 3- Ruse du Chat qui consiste à prétendre que les champs appartiennent à son maître. Menace les paysans et cherche à faire croire à la fortune de son maître. 4- Ruse avec l'ogre qui a le don de se changer en toute sorte d’animaux. Le Chat mange l’ogre.
Phase 4 : retour des différents groupes en classe entière 10’	Écouter les différents groupes (écoute attentive et interactions si questionnements). Un rapporteur par groupe.	Approuver ou faire expliciter différents points. Valoriser les travaux.

Annexe 15 : Présentation de la séance 5

<table>
<tr><td colspan="3">FICHE DE PREPARATION
Titre de la séance : Le personnage de conte rusé.
Domaine(s) : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes ou outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « la représentation du monde et de l'activité humaine ».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séquence : Le personnage rusé de conte comme vecteur de valeurs morales.</td><td>Place de la séance dans la séquence : Séance 5</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif de l'activité : Réinvestir les connaissances acquises précédemment.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences : "Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte", "Dire pour être entendu et compris" (cycle 2), "Parler en prenant en compte son auditoire" (cycle 3), "Participer à des échanges dans des situations diverses", "Comprendre un texte et contrôler sa compréhension".</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cycle : 2 et 3

Niveaux de classe : CE1, CE2, CM1, CM2</td><td>Période de l'année scolaire :
1 - 2 - 3 - 4 - 5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dispositif :
- Petits groupes
- Classe entière</td><td>Type d'activité :
- Manipulation</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel : Feuilles A3</td></tr>
<tr><td colspan="3">Déroulement</td></tr>
<tr><td></td><td>Rôle des élèves</td><td>Rôle des enseignantes</td></tr>
<tr><td>Phase 1 : phase de retour sur les différentes séances

en groupe classe

10"</td><td>Se remémorer ce qui a été fait.

Participer.

Écouter les autres.</td><td>Aiguiller les questions sur les différentes séances si nécessaire.</td></tr>
</table>

Phase 2 : travail autour de la catégorisation des différents personnages de conte en groupes 20''	Phase en groupes avec grandes affiches A3 et différentes images des personnages des contes travaillés jusque-là (en se rapportant à leurs ruses) et les classer en différentes catégories suivant les buts poursuivis par la ruse.	Gestion des relations (un seul qui travaille). Encadrement pour éviter les dérives (une colonne par personnage). Garder distance par rapport à l'observation, ne pas trop intervenir. Expliquer que la catégorisation des personnages doit se faire en fonction des différentes ruses.
phase 3 : mise en commun et institutionnalisation avec groupe classe 25"	Retour en groupe classe. Un rapporteur par groupe qui vient expliquer les différentes catégorisations.	Prendre en note les retours pour faire un bilan des acquis des élèves (sur la compréhension des contes, l'expression à l'oral, l'attitude des élèves vis à vis des différentes valeurs morales etc). Gérer les passages à l'oral.

Annexe 16 : Exemple de photographies d'affiches que nous aurions pu recueillir à la suite de la phase 3 de la séance 4

Ce que le Chat fait	Ce que le Chat pense
Il fait le mort pour attraper un lapin.	Il pense qu'il va attraper un lapin en faisant semblant d'être mort et pourra ainsi permettre à son maître d'être dans les bonnes grâces du Roi. Interprétation erronée possible : Le Chat fait semblant d'être mort pour attraper un lapin et faire plaisir au Roi.
Il dit au Roi que le Marquis de Carabas s'est fait voler ses habits pendant qu'il se baignait.	C'est lui qui a volé les habits de son maître pour que le Roi lui en apporte de plus beaux et ainsi paraître élégant devant la princesse. Interprétation erronée possible : Il va prévenir le Roi afin que son maître puisse se rhabiller.
Il dit que les champs appartiennent au Marquis de Carabas.	Il menace les paysans pour que ces derniers disent que leurs champs appartiennent au Marquis de Carabas, et ainsi que son maître continue à impressionner le Roi. Interprétation erronée possible : Le Chat menace les paysans pour qu'ils donnent leurs champs à son maître.

Il demande à l'Ogre une preuve qu'il peut se transformer en souris.	Il demande à l'Ogre de se transformer en souris afin de pouvoir le manger et poursuivre son objectif de permettre à son maître d'impressionner le Roi. Ainsi, il dit que le château où vivait l'Ogre appartient au Marquis de Carabas. Interprétation erronée possible : Il ne croit pas que l'Ogre peut se transformer en souris alors il lui demande. Une fois qu'il voit la souris, il la mange car les chats aiment les souris.