



HAL
open science

Le conte au service de l'apprentissage de la langue

Marguerite Lacroix-Nahmias

► **To cite this version:**

Marguerite Lacroix-Nahmias. Le conte au service de l'apprentissage de la langue. Education. 2020. dumas-02976269

HAL Id: dumas-02976269

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976269>

Submitted on 23 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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LE CONTE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Mots Clefs : conte, apprentissage, langue

Présenté par : Marguerite Lacroix-Nahmias

Encadré par : Philippe Guittet

SOMMAIRE

Introduction

1. Partie 1 : cadre théorique	2
1.1 Définition	2
1.1.1 Le conte : une structure	2
1.1.2. Le conte : des caractéristiques	2
1.2. Origines et historique du conte	3
1.2.1. Des origines mystérieuses.....	3
1.2.2. Les "grandes figures" du conte	4
1.3. Les théories et fonctions du conte	5
1.3.1. Vladimir Propp et les « 31 fonctions du conte », 1928	5
1.3.2. « Schéma actanciel » selon Greimas, 1966	6
1.3.3. « Schéma quinaire » selon Larivaille, 1974.....	6
1.4. Intérêts du conte dans le développement du langage	7
1.4.1. Apprendre à écouter	7
1.4.2. Entre l'oral et l'écrit : structuration de la pensée	7
1.4.3. L'importance de la mémoire	8
1.5. Intérêts du conte dans la compréhension du langage	9
1.5.1. L'analyse de Lequeux	9
1.5.2. L'enfant et le conte	10
2. Partie 2 : Ma séquence en CE2	12
2.1. Hypothèses de travail : que peut apporter le conte ?	12
2.2. Fiche de séquence	15
3. Partie 3 : Analyse de ma pratique.....	18
3.1. Contexte de l'expérimentation	18
3.2. Profils des élèves	19
3.3 Présentation et justification du protocole de recueil des données	20
3.4. Bilan général de la séquence	23
3.4.1. Résultats des grilles d'évaluation	23
3.4.2. Analyse des résultats	26
4. Conclusion	28
5. Références bibliographiques	29

5.1. Ouvrages	29
5.2. Article dans une revues.....	29
6. Annexes	31
7. Résumé	53

Introduction

D'après Sénèque, philosophe, homme d'état et dramaturge romain du I^{er} siècle : « La vie ressemble à un conte ; ce qui importe, ce n'est pas sa longueur, mais sa valeur »¹. En effet, le conte présente de nombreuses qualités qui lui valent beaucoup de succès auprès des enfants. Aujourd'hui, dans le langage courant, le mot conte désigne « tout récit construit de faits et d'aventures imaginaires, destiné à distraire les enfants »². Au contraire de l'histoire (récit d'événements qui ont réellement eu lieu), le conte appartient au monde de l'imaginaire et de la fiction. Cette richesse en fait un outil pédagogique extrêmement intéressant. Tout d'abord, le conte est, dans son essence, transmis oralement. Production liée à l'acte de conter, il se modifie en même temps qu'il se transmet. S'il n'est pas fixé par l'écrit, s'il n'a pas d'auteur, le conte n'est jamais terminé. Il s'agit là du grand paradoxe du conte : la transmission orale ne permet pas de « fixer » le conte, et pourtant l'écrit est une forme figée qui ne permet plus au conte d'être modifié.

Ensuite, le conte m'a semblé être un outil d'apprentissage privilégié pour la compréhension, orale ou écrite : son caractère répétitif et son schéma narratif peuvent aider à appréhender et assimiler l'histoire plus aisément. Ce « va-et-vient » entre oral et écrit est une piste d'exploitation pédagogique intéressante.

Ayant remarqué une appétence particulière pour ce genre littéraire dans ma classe de CE2, ainsi que des difficultés dans la compréhension et l'expression, mes recherches m'ont conduite à poser la problématique suivante : **quel est le rôle du conte dans l'apprentissage de la langue ?** Les théories de chercheurs tels que Vladimir Propp et les « 31 fonctions du conte »³, Aljidar Julien Greimas et le « schéma actanciel »⁴, ainsi que Bruno Bettelheim⁵ et la célèbre *Psychoanalyse des contes de fées* liées aux ouvrages de pédagogues tels que Philippe Lequeux ou encore Anne Poppet sur l'apprentissage de la langue m'ont permis de mener un travail en trois temps.

En évoquant d'abord les fondements des aspects théoriques du conte, j'étudierai ensuite la séquence mise en place dans ma classe, articulée autour de deux contes : *La Chèvre de M.*

¹ Acquaviva M. (2018). *Education aux médias et à l'information en milieux scolaires* (p.29). Paris : l'Harmattan.

² Conte. (1972). Dans *Le Petit Larousse en couleurs* (p.207). Paris : Larousse.

³ Propp V. (1970). *Morphologie du conte* (p.15). Paris : Seuil.

⁴ Hébert L. (1961). *Dispositif pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée* (p. 174-185). Paris : Pulim.

⁵ Bettelheim B. (1976). *Psychoanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Lafont.

Seguin d'Alphonse Daudet et *Outroupistache* des frères Grimm, en mettant en avant le double enjeu de la compréhension et de l'expression, et enfin, j'aborderai l'analyse de cette séquence et les prolongements possibles, dans le respect des programmes officiels.

1. Partie 1 : cadre théorique

1.1. Définition

1.1.1. Le conte : une structure

Le conte est un récit bref, écrit en prose ou en vers, dont la trame narrative est régie par un schéma appelé « schéma narratif du conte »⁶. Il débute généralement par une formule d'ouverture, la plus célèbre étant « Il était une fois ». Cette formule est associée à ce que l'on appelle « situation initiale » : elle présente les personnages et leur situation. Dans un deuxième temps, vient l'élément perturbateur : un événement se déroule mal, l'histoire et les personnages en sont bouleversés. Ensuite, arrivent les péripéties : les actions en vue de la résolution du problème, et enfin, l'histoire se conclut par la situation finale, où les personnages reviennent à une situation d'équilibre. Ce schéma proposé par Larivaille⁷ (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution, situation finale) est celui qui est le plus souvent utilisé à l'école, et celui qui m'a paru le plus complet. Par sa clarté et le nombre réduit d'étapes, les élèves le connaissent rapidement par cœur et peuvent s'y référer. Mais comme nous allons le voir, il n'est qu'une proposition parmi d'autres.

1.1.2. Le conte : des caractéristiques

La variété des personnages est une des grandes caractéristiques du conte : humains, animaux, objets personnifiés sont autant d'adjuvants (ceux qui aident) ou d'opposants (ceux qui s'opposent) au héros⁸. Tous ces personnages ont rarement un nom et sont davantage désignés par un surnom qui caractérise un trait physique (le Petit Poucet⁹), un accessoire (Cendrillon¹⁰) ou un vêtement (Le Petit Chaperon Rouge¹¹). Parfois, leur fonction sociale (le

⁶ Popet E., Roques E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (p.114). Paris : RETZ.

⁷ Larivaille P., (1982). *Le réalisme du merveilleux : structures et histoires du conte*. (p.49). Paris : Université de Paris X-Nanterre.

⁸ Hébert L. (1961). *Dispositif pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée* (p. 192-212). Paris : Pulim.

⁹ Personnage issu du livre de Perrault C. (1697). *Le Petit Poucet*.

¹⁰ Personnage issu du conte *Cendrillon*, dont l'auteur et les origines ne nous sont pas connus.

¹¹ Personnage issu du livre de Perrault C. (1697) *Le Petit Chaperon Rouge*.

roi, la princesse, le marquis, le pêcheur...) ou bien leur situation familiale (la veuve, l'orphelin...) leur fait office de nom¹².

Le conte a des critères de genre bien définis. Nous pouvons évoquer la classification internationale des contes : *The Type of the folke-tale*, de Antti Aarne et Stith Thompson (1973), avec 2340 types de contes. Cette classification comprend quatre grands types de contes : « contes merveilleux », « contes ordinaires », « contes facétieux », « contes à formules ».

Il existe aussi une classification nationale : *Conte populaire français : catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française et d'outre-mer* (1997), par Paul Delarue, auteur français du XIXe siècle, et Marie-Louise Tenèze, théoricienne littéraire du XXe siècle, que nous évoquions plus haut, et qui propose aussi quatre grandes catégories : « contes merveilleux » (genre où interviennent des éléments surnaturels ou féeriques, des opérations magiques, des événements miraculeux), « contes religieux » (contes qui narrent des faits religieux), « contes d'animaux » (contes où interviennent des animaux de toute sorte), « contes-nouvelles » (contes très courts avec un nombre réduit de personnages).

1.2. Origines et historique du conte

1.2.1. Des origines mystérieuses

L'origine lointaine des contes est en réalité inconnue. Récit sacré qui peut raconter la création du monde, le mythe se situe dans un temps étranger à l'histoire : les récits qui constituent la mythologie grecque en sont un exemple. Andrew Lang, homme de lettres écossais connu pour ses travaux sur le conte, distingue très clairement le conte du mythe¹³ : le conte n'a pas cet « *explanatory purpose* »¹⁴, (en français, un « but explicatif »). En effet, le conte n'a pas été imaginé pour expliquer un phénomène naturel : la morale qui en découle n'est pas explicative, mais davantage éducative¹⁵.

La légende, elle, s'inspire de faits historiques réels, qui sont romancés, à l'image de la « Légende du roi Arthur »¹⁶, qui traverse le Moyen-Âge, et qui prend ses sources dans le

¹² Popet E., Roques E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (p.116). Paris : RETZ.

¹³ Martens C. (1894). « L'Origine des contes populaires ». (p. 257-258). *Revue néo-scolastique* n°3.

¹⁴ Martens C. (1894). « L'Origine des contes populaires. (p. 258). *Revue néo-scolastique* n°3.

¹⁵ Popet E., Roques E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (p.120). Paris : RETZ.

¹⁶ Wace R. (1836). *Le Roman de Brut*. Paris : E. Frère.

Roman de Brut, composé pour le roi d'Angleterre Henri II Plantagenêt, inspiré de l'idéal chevaleresque. Quant au conte, il nous emmène dans des lieux imaginaires, et ne relève pas de faits réels ni sacrés : dans *Jack et le haricot magique*¹⁷, par exemple, il est question d'un univers magique où se côtoient humains et créatures fantastiques.

Bruno Bettelheim¹⁸, psychanalyste des contes, souligne qu'on a identifié une version du conte de *Cendrillon* en Chine du IXe, qui avait déjà des versions antérieures. Le conte a donc une tradition orale extrêmement ancienne et son origine est difficile à saisir.

Les premiers recueils de contes orientaux¹⁹ arrivent en France dès le XIIIe siècle. A la veille de la Révolution française, entre 1785 et 1789, les contes merveilleux des classes cultivées sont consignés dans les 41 volumes du « Cabinet des fées ». Ils contiennent les contes depuis Perrault jusqu'aux imitations des *Mille et une nuits*.

1.2.2. Les « grandes figures » du conte

Nous connaissons à ce jour de nombreux auteurs et théoriciens qui ont aidé à la propagation du conte, à sa conservation : Célestin Freinet, pédagogue français du XXe, les a promus grâce à l'imprimerie (en 1927, l'instituteur Célestin Freinet et ses élèves ont collecté un corpus de contes qui ont été publiés dans les journaux scolaires), Paul Delarue, auteur et spécialiste du conte, les a étudiés. La collecte des récits oraux a été longue et laborieuse, organisée par des auteurs au répertoire varié²⁰, comme François-Marie Luzel, écrivain du XIXe. Aujourd'hui encore, la liste des contes n'est pas exhaustive, les recherches se poursuivent.

En France, le genre littéraire ne naquit véritablement qu'au XVIIIe avec le recueil de Charles Perrault, *Contes de ma mère l'Oye*, 1697. En Allemagne, les Frères Grimm en sont les précurseurs. Collecteurs de contes, Jacob et Wilhem Grimm sont, comme Perrault, universellement connus, à tel point qu'on les confond parfois. En effet, la plupart des contes de Perrault ont été également publiés dans une version allemande par les frères Grimm, et certaines éditions françaises pour enfants mentionnent même sous le titre suivant : « d'après C. Perrault et J. et W. Grimm ».

¹⁷ *Jack et le haricot magique*, (XVIIIe siècle). Conte anglais dont l'auteur nous est inconnu.

¹⁸ Bettelheim B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées* (p.210). Paris : Robert Lafont.

¹⁶ Loiseleur-Deslongchamps A. (1837). *Essai historique sur les contes orientaux* (p.44). Paris : Auguste Desrez.

²⁰ De Cruyenaere J.-P. (1990). *Le conte, Vade mecum du professeur de français* (p.17), Paris : Didier Hatier.

Andrew Lang souligne qu'il existe deux types de contes²¹ : d'une part, ceux qu'il nomme « *heroic and romantics tales* »²², (en français, « les contes héroïques et romantiques »), d'autre part, les fabliaux, « contes à rire », nom qui qualifiait au Moyen-Âge les petites histoires simples et amusantes²³. M. Lang donne une idée générale des contes merveilleux en les classant : d'abord, les contes « grossiers » : contes qui proviennent des tribus, puis les « jolies légendes rustiques » : les contes de fées. Enfin, il évoque les contes qui s'attachent à des personnages historiques, tels que Charlemagne, ou encore les Saints.

1.3. Les théories et fonctions du conte

Plusieurs théoriciens du conte ont proposé des schémas structurels qui nous permettent de donner un « squelette » au conte :

1.3.1. Vladimir Propp et les 31 fonctions²⁴ du conte

Vladimir Propp était un folkloriste russe qui s'est rendu célèbre en Occident par son étude de la composition des contes merveilleux russes. Dans *Morphologie du conte*, paru en 1928, il propose de découper le conte en trente-et-une parties que l'on doit retrouver systématiquement. Celles-ci couvrent tout l'éventail des actions significatives à l'intérieur des contes²⁵. Propp nous indique que « la succession des fonctions est toujours identique »²⁶, et que les éléments constants du conte sont les fonctions des personnages. Il donne ainsi une définition du conte : « On peut appeler conte merveilleux du point de vue morphologique tout développement partant d'un méfait ou d'un manque et passant par les fonctions intermédiaires pour aboutir au mariage ou à d'autres fonctions utilisées comme dénouement. La fonction terminale peut être la récompense (...) Chaque nouveau méfait ou préjudice, chaque nouveau manque, donne lieu à une nouvelle séquence »²⁷.

²¹ Martens C. (1894), L'Origine des contes populaires (p. 256-257), *Revue néo-scholastique* n°3.

²² Martens C. (1894), L'Origine des contes populaires (p. 256), *Revue néo-scholastique* n°3.

²³ Fabliau. (1972). Dans *Le Petit Larousse en couleurs* (p.318). Paris : Larousse.

²⁴ Propp V. (1970). *Morphologie du conte*, (p.31-32). Paris : Seuil.

²⁵ Propp V. (1970). *Morphologie du conte*. (p.31-32). Paris : Seuil. Ces 31 fonctions sont : l'éloignement, l'interdiction, la transgression, l'interrogation, l'information, la tromperie, la complicité, le méfait/manque, la médiation, le début de l'action contraire, le départ, la première fonction du donateur, la réaction du héros, la réception de l'objet magique, le déplacement dans l'espace, le combat, le manque, la victoire, la réparation, le retour, la poursuite, le secours, l'arrivée incognito, les prétentions mensongères, la tâche difficile, la tâche accomplie, la reconnaissance, la découverte, la transfiguration, la punition, le mariage.

²⁶ Parmentier E. (2004). *L'écriture vive*. Paris : Labor et Fide.

²⁷ Propp V. (1970). *Morphologie du conte*, (p.112). Paris : Seuil.

1.3.2. Greimas et le schéma actanciel, 1966²⁸

Algridas Julien Greimas, linguiste et sémioticien, propose le chemin suivant :

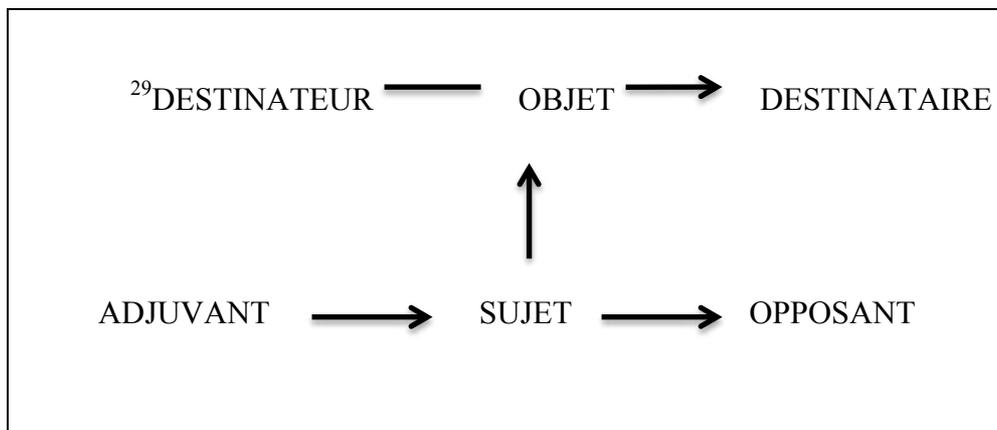


Figure 1 : Schéma actanciel de Algridas Julien Greimas, 1966

Le personnage principal, ici sujet, poursuit la quête d'un objet. La quête est commanditée par un *destinateur* au bénéfice d'un *destinataire*. Ce schéma se rapproche du schéma « classique » de Larivaille, mais il m'a semblé plus difficile à appréhender pour des élèves de CE2 : la structure est complexe et il est difficile de repérer ces étapes et personnages dans tous les contes.

1.3.3. « Schéma quinaire » selon Larivaille³⁰

Paul Larivaille, linguiste, s'inspire des idées de Vladimir Propp pour construire son schéma :

Situation initiale → élément déclencheur → péripéties → élément de résolution → situation finale

Figure 2 : Schéma quinaire de Paul Larivaille, 1974

Il précise également que certaines étapes peuvent être supprimées par l'auteur, d'autres être doublées ou triplées. Comme il est mentionné plus haut, ce schéma est celui que j'utilise

²⁸ Hébert L. (1961). *Dispositif pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée* (p. 190). Paris : Pulim.

²⁹ Hébert L. (1961). *Dispositif pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée* (p. 200). Paris : Pulim.

³⁰ Larivaille P. (1974). « L'analyse (morpho) logique du récit ». *Poétique* n°19.

durant la séquence. Il permet d'intégrer des « dimensions situationnelles »³¹, éléments du conte (repères spatio-temporels, éléments de causalité, personnages), essentiels à la compréhension de celui-ci.

1.4. Intérêts du conte dans le développement du langage

1.4.1. Entre l'oral et l'écrit : structuration de la pensée

Après avoir lu de nombreux théoriciens du conte et du langage, il m'a semblé que la pratique du conte à l'école était essentielle dans la maîtrise de la langue. Elle ne peut cependant se résumer à lecture-écriture : la dimension orale est nécessaire. C'est l'occasion d'apprendre à raconter, à dire, à mettre en mots. La pratique orale du conte se prête donc parfaitement aux objectifs que se fixe l'école aujourd'hui : au cycle 2, les programmes officiels³² affirment que la maîtrise du langage est « centrale ». Comme je le proposerai plus tard dans mes hypothèses de séquence, travailler le conte en classe permettrait de mieux comprendre et de mieux s'exprimer : l'énonciation relève de stratégies cognitives et langagières où l'anticipation et la mémoire jouent un grand rôle³³. La régularité du conte peut permettre aux élèves d'organiser leur propos. En effet, le schéma du conte étant très cadré (cinq étapes, un nombre donné de personnages, un rythme, parfois des répétitions de comptines ou de phrases), cela peut permettre à l'élève de structurer sa pensée et donc son propos : il anticipe les étapes, il sait qu'à chaque prise de parole, il y a, comme dans un conte, une « situation initiale » et une « situation finale ». Travailler avec le conte, c'est construire un rapport à la langue fondé sur le plaisir de jouer avec les mots et avec les formules. L'apprentissage de la langue nécessite des conditions favorables : pour devenir efficace, il doit s'inscrire dans la durée et dans un projet qui donne sens aux activités.

1.4.2. Apprendre à écouter

En écoutant le conte, les élèves constituent pour eux-mêmes un bagage de thèmes, de motifs, de structures et de récits, et cette écoute s'apprend. En effet, j'ai rapidement pris conscience de cela dans la classe : certains élèves réutilisent souvent les mêmes mots ou expressions lorsqu'ils racontent. Ils repèrent ainsi la mobilité des motifs qui se retrouvent d'un conte à l'autre. S'instaure alors une attitude comparative face aux textes, qui aboutit à la

³¹ Blanc N. (2009). « La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? » (p.607). *L'année psychologique* n°109.

³² *Programmes pour l'enseignement du cycle 2.* (2018). Paris.

³³ Popet E., Roques E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue* (p.123). Paris : RETZ.

pratique de l'intertextualité. La compréhension est une activité mentale, qui, dans le cas du conte, peut déjà avoir lieu lors de l'écoute. D'après Sylvie Loiseau³⁴ : « Pris dans les récits du conteur, l'auditeur éprouve d'emblée une première certitude : celle du pouvoir de la parole, de la captation insidieuse, et délicate, dont il est l'objet ». Du regard, du geste, de la voix, le conteur construit l'histoire, crée des images dans l'esprit des auditeurs. Cette maîtrise du « dire » n'est pas spontanée, elle s'acquiert, s'apprend.

Prenons l'exemple du conte *Outroupistache* qui suscite beaucoup d'intérêt, d'après Nadine Decourt³⁵ : il s'agit « d'une fable sur le langage ». La fille d'un meunier se trouve confrontée à une épreuve insurmontable : « filer la paille et la transformer en or pur ». Ses pleurs font apparaître ce qu'on pense être un adjutant : un petit lutin qui accomplit la tâche à sa place en échange de bijoux. À la troisième épreuve, n'ayant plus rien à offrir, la fille du meunier accepte de donner son premier enfant, lorsque le roi l'aura épousée. Un an plus tard, lorsque le lutin revient réclamer ce qu'il mérite à la jeune reine, celle-ci refuse et pleure. Le lutin accepte de lui laisser son enfant si elle découvre, dans un délai de trois jours, son prénom. La reine cherche mais ne trouve pas : l'auditoire s'essaie à des hypothèses cadrées dans un champ lexical spécifique, celui des prénoms. Un soir, le serviteur de la reine entend le lutin chanter :

« Ah ! Qu'il est bon que nul ne sache
Que je m'appelle Outroupistache ! ».

Ainsi, le langage est au cœur de ce conte : *Outroupistache*, se pensant plus intelligent que la reine, jubile à l'idée que celle-ci ne trouve pas son prénom. Pourtant, c'est en chantant et donc en utilisant la parole qu'il se fait prendre. C'est pourquoi il m'a paru intéressant d'étudier ce conte dans le cadre de ma séquence.

1.4.3. L'importance de la mémoire

L'élève donne au conte une interprétation qui s'appuie sur les images suscitées par la narration³⁶. Cette narration, pour être efficiente, doit faire appel à la mémoire. La mémoire joue un rôle essentiel, qu'elle soit sollicitée par l'écoute (d'un conteur par exemple) ou par la vue (lecture). Tout ce que l'élève conserve en mémoire, il le réutilisera pour conter. En effet, le contage impose à l'élève le respect de l'organisation du récit, d'opérer des choix langagiers

²⁶ Loiseau N. (1992). *Les pouvoirs du conte* (p.56), Paris : PUF.

³⁵ Loiseau N. (1992). *Les pouvoirs du conte* (p.60), Paris : PUF.

³⁶ Guerette C. (2003). *Vivre le conte dans sa classe* (p.37). Paris : HMH.

pour captiver le public. Dans le conte, la figuration joue un très grand rôle, puisqu'il est formé presque entièrement d'images et de mises en scène dramatisées. L'enfant qui dit le conte doit bien connaître l'histoire, et doit être capable de mémoriser le schéma narratif du conte. Il doit pouvoir pratiquer une mise en image mentale des moments importants du récit. L'art du conteur réside dans sa capacité à simultanément se représenter le conte dans son aspect logique (schéma) et dans son aspect visuel (motifs) et à les mettre en mots.

Le conte contribue au développement des compétences narratives lorsqu'il est envisagé dans une démarche organisée autour de la dialectique réception/production³⁷. En effet, la pratique du conte est propice aux échanges : il permet de développer le langage en situation narrative et discursive. Ainsi, tout le domaine de la maîtrise de la langue se retrouve concerné : apprendre à écouter, comprendre et mémoriser, apprendre à mieux dire, s'entraîner à dire, recourir à l'écrit pour conter.

1.5. Intérêts du conte dans la compréhension du langage

1.5.1. L'enfant et le conte

Le conte ne peut être pensé que comme une histoire lue. En effet, comme nous le disions plus haut, son exploitation doit faire l'objet d'un va-et-vient entre l'oral et l'écrit³⁸. Si son étude est centrée sur l'oral, alors il doit y avoir un recours à l'écrit pour structurer la pensée. L'étude du conte en classe peut alors être celle de dessins séquentiels, de parcours narratifs, des schémas, de plans, de questionnaires... L'écrit devient un outil au service du projet de pratique orale du conte, et pas forcément une fin en soi. Les élèves utilisent l'écrit pour structurer leur pensée et mémoriser, améliorer leurs productions orales, imaginer... Pour comprendre comment s'effectue ce va-et-vient entre l'oral et l'écrit, il est nécessaire de s'intéresser aux qualités psychiques de l'enfant qui favorisent la création et la réception des contes.

« L'enfant, dans ses premières années, jouit avec le poète d'un privilège exceptionnel : il se fond dans un univers, un univers à son image, agissant, vibrant, où la vérité éclate en toute chose. Par ce don merveilleux, l'animisme, qui s'atténue peu à peu à partir de 3 ans, quand survient la crise de personnalité qui s'oppose aux êtres et aux objets, le jeune enfant donne au monde dans lequel il vit les mêmes intentions que lui : il frappe la table contre laquelle il s'est heurté, il arrose un caillou... rien d'étonnant donc que dans les histoires les héros les plus divers parlent, pleurent, jouent, s'ennuient après leur maman. Entre ces êtres

³⁷ Loiseau N., (1992). *Les pouvoirs du conte* (p.62). Paris : PUF.

³⁸ De Cruyenaere J.-P. (1990). *Le conte, Vade mecum du professeur de français* (p.82). Paris : Didier Hatier.

réellement animés ou non il n'y a plus de barrière qu'entre lui et eux et toutes les aventures sont possibles. Lui-même peut espérer devenir l'un d'entre eux »³⁹.

Comprenons ainsi que pour un enfant, une volonté dirige toutes ses actions. Lequeux parle de « mentalité magique », c'est-à-dire d'égoïsme. Centré sur lui-même, livré à ses problèmes qu'il projette, l'enfant est privé des catégories mentales qui permettent « d'unir ou de distinguer les choses afin de les ordonner entre elles et de les construire pour les substituer aux perspectives subjectives d'où elles sortent »⁴⁰. L'enfant croit en la réalité, en l'exactitude de tout ce qu'il pense. Ce « pouvoir magique » peut donc lui aussi appartenir à tous les objets, à toutes les personnes des fictions que l'on crée, ou que l'on écoute : c'est l'atmosphère des contes.

« Même quand se produit le choc avec le réel (3-4 ans), l'enfant passe de l'animisme à l'artificialisme (jusqu'à 7 ou 8 ans) », selon Lequeux, « il croit que tout est produit artificiellement et est du à l'activité rassurante d'un artisan »⁴¹, comme on trouve dans les contes : le « faiseur de pluie » par exemple. L'animisme est l'attitude consistant à attribuer aux choses une âme analogue à l'âme humaine, et l'artificialisme est une démarche qui attribue l'existence des éléments et autres phénomènes naturels à l'action d'un être humain ou d'un être imaginaire qui agit comme un humain.

1.5.2. L'analyse de Lequeux

Lequeux propose une analyse chronologique du développement psychique de l'enfant.

Entre 3 et 7 ans, l'enfant est encore indécis face à la distinction entre le réel et imaginaire. Cette volonté de fiction demeure dans les jeux jusqu'à 7 ou 8 ans puis ne survit que dans le domaine verbal, ce qui explique le goût que l'enfant garde pour les contes. Entre six et huit ans, les enfants insistent souvent pour jouer avec d'autres. Toutefois, ils veulent être le joueur le plus important. La lecture des contes basés sur le partage entre le héros et les autres personnages peut les aider à comprendre cette idée.

À partir de 8 ans, les enfants discernent mieux la notion de bien et de mal, ils commencent également à mieux comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre. Ils développent leur sens de la justice.

³⁹ Lequeux P., (1974). *L'enfant et le conte, du réel à l'imaginaire* (p.213). Paris : L'Ecole.

³² Lequeux P., (1974). *L'enfant et le conte, du réel à l'imaginaire* (p.64). Paris : L'Ecole.

³³ Wallon H. (1941). *L'Evolution psychologique de l'enfant* (p.120). Paris : A. Colin.

De 8 à 12 ans, les enfants commencent à faire une distinction entre le réel et l'imaginaire. Ils entreprennent de démêler ce qui est possible de ce qui ne l'est pas. En cinquième et en sixième, naissent la capacité d'abstraction et la pensée formelle, l'enfant a de moins en moins de difficultés à se séparer du concret. Il peut entrer dans l'imaginaire des contes de façon consciente. Vers 11-12 ans, c'est l'âge où l'expérience, et la socialisation ont organisé la « pensée objective » selon Lequeux, c'est-à-dire non teintée de jugement subjectif.

En classe, les élèves doivent être dans de bonnes dispositions pour écouter. Ces réceptions créent une attente propice à l'écoute. Plusieurs étapes sont nécessaires lors de l'étude du conte :

- 1) Écoute qui s'accompagne d'imprégnation
- 2) Tentatives de restitution
- 3) Mise en mémoire de thèmes narratifs, d'images, de formules, de structures linguistiques et de structures narratives
- 4) Énonciation.

La fonction pédagogique est inhérente au contage, dont plusieurs caractéristiques facilitent la mémorisation. C'est ainsi que certains contes sont, en fait, par-delà une fiction prétexte, lisibles comme des fables sur les valeurs et le fonctionnement de la langue et du langage, comme nous avons pu le voir avec *Outroupistache*. L'écrit apparaît alors comme un outil d'exploration de l'oral, et il y a une véritable solidarité entre ces deux modes de communication et de traitement des données.

2. Partie 2 : ma séquence en CE2

2.1. Hypothèses de travail : que peut apporter le conte ?

Afin de construire cette séquence, il a été nécessaire d'émettre des hypothèses de travail, qui nous ont permis de partir de postulats, points de départ pour mener notre analyse.

<p>COMPRENDRE</p>	<p>Aux élèves en difficulté dans la compréhension de l'écrit, pour qui les inférences qu'ils doivent générer pour comprendre le texte ne vont pas de soi</p>	<p>Si le vocabulaire n'est pas toujours compréhensible par mes élèves lors de la lecture d'une histoire, il n'est jamais un véritable obstacle à la compréhension globale du récit. En revanche, la pratique d'inférences peut poser problème à certains de mes élèves : ils se rattachent à l'aspect littéral du récit sans chercher à comprendre « entre les lignes ». Ces inférences sont un ensemble de processus cognitifs qui intègrent les informations lues et les connaissances du lecteur pour construire une représentation cognitive du contenu du texte⁴². Toutes ces informations ne sont pas données, l'élève doit parfois les comprendre par lui-même.</p> <p>Hypothèse 1 : Le caractère répétitif du conte (un schéma et des personnages) et le travail effectué avec le professeur autour de ces « dimensions situationnelles » va permettre aux élèves de s'appropriier ces étapes de compréhension afin de parvenir à faire des inférences.</p>
	<p>Aux élèves qui présentent des facilités en compréhension</p>	<p>Le conte permet d'acquérir une structure qui peut être réinvesti dans d'autres types d'écrits.</p> <p>Hypothèse 2 : La structure narrative du conte va aider les élèves, lorsqu'ils seront</p>

⁴² Champion N. (1999). *Inférences et compréhension de texte* (p.494). Paris : PUF.

		confrontés à d'autres types d'écrits plus difficiles, à contrôler leur compréhension. En effet, ils pourront adapter le schéma du conte à d'autres textes, et seront attentifs aux inférences.
S'EXPRIMER	Aux élèves en difficulté dans l'expression orale pour qui le manque de vocabulaire est un obstacle à l'expression	<p>Hypothèse 3 : Quelle que soit la situation décrite dans le conte, les élèves vont s'efforcer d'organiser leur représentation des événements rapportés suivant les « dimensions situationnelles » en présence, (repères spatio-temporels, éléments de causalité, personnages). Si ces dernières sont maîtrisées, c'est-à-dire travaillées de manière régulière afin d'être repérées facilement et rapidement par les élèves, elles serviront de point d'appui à l'expression.</p> <p>Hypothèse 4 : La régularité du conte permet aux élèves d'organiser leur propos. En effet, le schéma du conte étant très cadré (5 étapes, un nombre donné de personnages, un rythme, parfois des répétitions de comptines ou de phrases), cela permet aux élèves de structurer leur pensée et donc leur propos : ils vont anticiper les étapes, il savent qu'à chaque prise de parole, il y a, comme dans un conte, une « situation initiale » et une « situation finale ».</p>
	Aux élèves en difficulté dans l'expression orale pour qui parler en public est une épreuve difficile voire	Hypothèse 5 : L'écoute de conteurs ou de l'enseignante va rendre possible l'acquisition des composantes principales de l'expression orale (posture, ton, rythme) qui vont mettre en confiance les élèves lorsqu'il s'agira de parler

	impossible	devant les autres.
	Aux élèves en difficulté dans l'expression écrite, pour qui l'orthographe est un obstacle pour écrire	Hypothèse 6 : Le conte va aider les élèves à acquérir un « bagage » de structures syntaxiques, de répétitions, de constructions grammaticales... Grâce à un processus de répétition, de va-et-vient entre l'oral et l'écrit, les mots vont être visualisés et écrits puis répétés par les élèves, ce qui va favoriser la mémorisation.
	Aux élèves qui présentent des facilités en expression orale ou/et écrite	Hypothèse 7 : Les élèves en facilité vont pouvoir pratiquer l'expression orale et écrite afin de structurer une « manière de dire le conte », qui implique des tournures, des formules, une posture.
APPORT CULTUREL ET PSYCHOLOGIQUE	A tous les élèves	Hypothèse 8 : L'étude du conte va permettre aux élèves de mettre en mots leurs émotions. Le conte a ici un double intérêt, culturel et psychologique : - Le conte a une fonction de catharsis et aide l'enfant à exprimer et dépasser ses peurs. La description d'un univers où le bien lutte contre le mal permet à l'enfant de surmonter sa peur, sa tristesse, ses angoisses, sa joie, et de prendre conscience des dangers qui le guettent. Tous ces sentiments sont inhérents à l'Homme et donc à l'enfant. Le conte permet de les rencontrer sans s'y confronter de manière brutale : c'est une première approche qui permet de mettre des mots sur des émotions que les élèves vont ou ont déjà ressenties. Pour que cette catharsis se développe, le travail doit s'effectuer de manière approfondie et ne pas se borner à

		<p>l'étude purement littérale du conte. Il est nécessaire d'interroger ces sentiments et émotions avec les élèves.</p> <p>- L'identification (ou non) à des personnages permettra à l'élève d'acquérir progressivement la confiance dont il a besoin pour une évolution positive dans la structure scolaire et familiale.</p> <p>- Le conte est un outil émotionnel : les métaphores du conte permettent de mieux appréhender et comprendre le quotidien et les « grandes questions » que se posent les enfants de cet âge : la notion de bien et de mal (il semble important ici de bien interroger le caractère manichéen du conte), la question de la vie et de la mort, de la structure familiale et sociale, de l'amour et de l'amitié...</p>
--	--	--

2.2. Fiche de séquence⁴³

Objectif de la séquence : rendre les élèves capables de parvenir, au prisme du conte, à une meilleure compréhension du français ainsi qu'une meilleure expression.

Séance 1

Date : Janvier.

Durée : 1h.

Objectif : Hiérarchiser des informations entendues à l'écrit.

Compétences :

- Ecouter un conte : comprendre ce qu'est une attitude d'écoute.
- Etudier les caractéristiques du conte
- Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes.
- Répondre à une grille de compréhension

Déroulement :

⁴³ Cf annexe n°1 page 31.

- PE fait une liste au tableau des contes connus : étude des caractéristiques du conte.
- Ecoute de *La Chèvre de M. Seguin* par Fernandel.
- Présentation de l'auteur et du narrateur par PE.
- Travail autour de la restitution écrite du conte.
- Les élèves remplissent une grille de compréhension différenciée proposée par PE.

Séance 2

Date : Janvier.

Durée : 1h.

Objectif : Déterminer les informations essentielles pour raconter un conte.

Compétences :

- Réinvestir ce qui a été vu en séance précédente.
- Restituer oralement un conte.
- Prendre conscience de ce qu'implique une restitution orale.
- Hiérarchiser les informations.

Déroulement :

- Tentative de restitution orale du conte, pour se le rappeler et le rappeler aux autres.
- Les élèves établissent une grille d'évaluation collective.
- Dialogue entre PE et élèves sur les stratégies du conteur.
- PE précise la première grille d'évaluation en ajoutant des critères d'oralité sous la dictée des élèves.

Séance 3

Date : Février.

Durée : 1h.

Objectif : Comprendre et s'appropriier les notions de personnages, espace, temps, causalité.

Compétences :

- Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension.
- S'appropriier les divers éléments du conte *La Chèvre de M. Seguin* en les manipulant/chercher la définition de mots.
- Améliorer son écrit.

Déroulement :

- PE lit aux élèves *La Chèvre de M. Seguin*, en faisant des pauses et en mettant le ton.

- Étude des mots difficiles : tous les mots ne sont pas étudiés, mais certains, choisis par PE, sont pointés du doigt.
- Étude de *La Chèvre de M. Seguin* : personnages, repères spatio-temporels et éléments de causalité entre les situations à l'aide de dessins/bande dessinée à reconstituer.
- Etablissement d'une grille d'évaluation collective.
- Travail d'écriture : deuxième jet avec grille d'évaluation.

Séance 4

Date : Mars (séance non effectuée).

Durée : 1h.

Objectif : Comprendre et s'appropriier le schéma narratif du conte

Compétences :

- Etudier les différentes phases du schéma narratif (« dimensions situationnelles »)
- Prendre la parole au sein d'un débat

Déroulement :

- Etude du schéma narratif : PE dessine le schéma « La montagne conte » avec les élèves.
- Lecture collective des éléments du schéma.
- Débat interprétatif.
- Travail d'expression orale : deuxième essai avec grille d'évaluation.

Séance 5

Date : Mars (séance non effectuée).

Durée : 1h.

Objectif : S'aider du schéma narratif pour comprendre le conte.

Compétences :

- Manipuler le conte : réinvestir ses connaissances pour comprendre un nouveau conte.
- Ecrire le schéma narratif du conte *Outroupistache*.
- Mémoriser pour réinvestir le vocabulaire entendu dans les textes.

Déroulement :

- Rappel de ce qui a été vu en séance précédente.
- PE lit un nouveau conte aux élèves : *Outroupistache*. Puis lecture individuelle.
- Etude autour du vocabulaire du conte.
- PE dispose au tableau des images illustrant ces mots.

- Application du schéma narratif à ce conte.

Séance 6

Date : Mars (séance non effectuée).

Durée : 1h.

Objectif : Réinvestir le schéma narratif pour s'approprier le conte : rajouter un épisode fictif.

Compétences :

- Utiliser le travail effectué sur le schéma narratif
- Insérer un épisode dans le conte *La Chèvre de M. Seguin*.
- Améliorer un écrit.

Déroulement :

- Les élèves soulignent en couleurs les étapes du schéma narratif.
- Les élèves insèrent un épisode fictif de *La Chèvre de M. Seguin* dans le conte.
- Mise en commun.
- Travail d'écriture : troisième jet avec grille d'évaluation affinée.

Séance 7

Date : Mars (séance non effectuée).

Durée : 1h.

Objectif : Réinvestir ce qui a été vu tout au long de la séquence.

Compétences : Améliorer ses productions.

Déroulement :

- Travail d'écriture : quatrième jet avec grille d'évaluation.
- Travail d'expression orale : troisième essai avec grille d'évaluation.
- Présentation à l'autre classe de CE2.

3. Partie 3 : analyse de ma pratique

3.1. Contexte de l'expérimentation

La séquence a été proposée à une classe de CE2 de 28 élèves relativement hétérogène, avec 19 garçons et 9 filles, ainsi qu'un élève présentant des troubles autistiques. L'école est située dans le XVI^e arrondissement de Paris, rue Chernoviz. Afin de répondre à mes hypothèses, le projet a été mis en place durant plusieurs mois au cours de séances espacées : j'ai repris les séances sur le conte durant deux mois, lorsque j'avais la classe en

responsabilité. Malheureusement, le contexte sanitaire n'a pas permis la réalisation des quatre dernières séances, qui étaient pourtant essentielles dans le processus de récolte des données.

Par ailleurs, il est important de mentionner que les expérimentations ont été effectuées sur un échantillon réduit (les 28 élèves de la classe). Aussi tous les résultats que nous avons pu récolter sont à nuancer et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves de CE2.

3.2. Les profils des élèves

La rédaction des hypothèses de travail⁴⁴ a été le fruit d'observations des besoins des élèves. Avant de débiter le travail de récolte de données, j'ai pris connaissance des besoins des élèves en français, en compréhension de l'écrit et en expression orale et écrite. Ce travail s'est effectué en amont du mémoire, tout au long de l'année, au prisme d'évaluations formatives et sommatives, qui ont été le point d'appui des hypothèses. Rapidement, trois « groupes » d'élèves se sont dessinés : les élèves A, avec des difficultés, les élèves B, élèves au niveau moyen, et les élèves C, présentant des facilités. Ma classe comprenait 10 élèves A, 11 élèves B et 7 élèves C. Ainsi, les hypothèses proposées supposaient que les apports didactiques du conte répondaient à ces besoins.

Les profils de ces trois groupes sont les suivants :

Groupe A : élèves présentant des difficultés scolaires de manière générale dans toutes les matières et ici en français dans le domaine de la compréhension écrite et de l'expression orale et écrite. Ces élèves ont donc besoin d'une aide en compréhension de texte, en écriture et en expression orale : trois éléments travaillés et approfondis durant la séquence. D'autre part, ces élèves présentent des difficultés de concentration et d'attention. Le travail autour du conte, par son aspect ludique et ses approches didactiques variées, a été pour moi une manière de mettre à l'épreuve ces difficultés de mise au travail.

Groupe B : élèves présentant des difficultés moyennes en français, notamment en expression écrite. La plupart présente des facilités en expression orale. Les élèves du groupe B sont davantage conscients des attentes de l'enseignante et rigoureux que les élèves du groupe A. La mise au travail n'est pas problématique mais la faute est rapidement considérée comme un échec et génère un manque de confiance dans leurs capacités. La pédagogie de projet ayant

⁴⁴ Cf page 12.

portée ses fruits avec ce groupe d'élève, le travail systématisé autour du conte m'a semblé être approprié.

Groupe C : élèves en facilité en français, pour qui la mise au travail n'est pas un problème. Cependant, leur timidité engendre des difficultés en expression orale. Le travail autour du conteur et de l'oralité a donc été le lieu d'un travail approfondi avec ce groupe d'élèves.

Face à ces différents profils, l'enseignement du français dans ma classe prend des formes variées, et d'autant plus durant cette séquence : le groupe classe peut être scindé en deux ou en trois, en fonction des séances. Cependant, la création de ces groupes n'efface en aucun cas les individualités de chaque élève, et les difficultés propres à chacun, qui sont présentées dans les hypothèses de travail⁴⁵.

3.3. Présentation et justification du protocole de recueil des données

Afin de construire cette séquence, je devais dans un premier temps évaluer quels étaient les besoins de mes élèves face aux compétences qu'ils devaient mobiliser. En effet, les élèves devaient prendre conscience de ce qu'implique une restitution orale, hiérarchiser les informations nécessaires pour raconter, repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, s'approprier les divers éléments du conte en les manipulant/chercher la définition de mots, améliorer son écrit... C'est pourquoi j'ai, dès le début de la séquence, décidé d'effectuer une évaluation diagnostique à l'aide d'un QCM de compréhension orale⁴⁶. Par la suite, les élèves ont eux-mêmes créé des grilles d'évaluation de leurs pairs et d'auto-évaluation, qu'ils ont affinées au fur-et-à-mesure des séances. J'ai utilisé ces mêmes grilles pour pouvoir me rendre compte de l'évolution des connaissances et compétences des élèves.

Afin de recueillir les données, j'ai utilisé les trois groupes d'élèves A, B et C.

Le recueil des données s'est effectué grâce à trois éléments :

- Un premier QCM⁴⁷ « diagnostic » différencié, pour la compréhension de l'oral, que j'avais réalisé en amont afin de déterminer ce que les élèves avaient compris, et les différents niveaux de compréhension. Certaines questions, proposées en bleu, relevaient

⁴⁵ Cf page 12.

⁴⁶ Cf annexe 2 page 40.

⁴⁷ Cf annexe 2 page 40.

d'un second degré de compréhension : elles abordaient des éléments complexes du récit, comme des détails sur les sentiments des personnages.

- Des grilles d'évaluation d'expression orale et écrite⁴⁸.
- Des histogrammes⁴⁹ établis grâce aux grilles d'évaluation qui m'ont permis de définir combien d'élèves maîtrisent les différents critères proposés dans les grilles.

⁴⁸ Cf annexes 10 et 11 page 51.

⁴⁹ Cf figures 5, 6 pages 24 et 25.

Pour évaluer l'expression orale, voici les critères utilisés :

	Élève
Il/elle nomme tous les personnages.	
L'histoire est claire : je la comprends.	
Il y a un début et une fin.	
Il/elle utilise le ton.	
Il/elle utilise différents rythmes : lent, rapide, normal.	
Il/elle prend sa respiration au bon moment et fait des pauses.	
Il/elle change de voix en fonction des personnages.	
Il/elle module sa voix : (grave, aigu) tout au long de l'histoire.	
Il/elle me donne envie de continuer à l'écouter.	
Il/elle utilise des connecteurs pour relier les phrases.	
Il/elle utilise l'imparfait.	
Le vocabulaire vu pendant la séquence est réinvestit.	

Figure 3 : Grille n°2, séance 2/4 : *La Chèvre de M. Seguin* : comment évaluer un camarade en expression orale ? Grille affinée en séance 2 après un travail autour des stratégies de Fernandel pour garder l'auditeur attentif.

Pour évaluer l'expression écrite, une grille similaire a été utilisée, avec des critères différents⁵⁰. Afin de réaliser les grilles d'évaluation avec les élèves, j'avais prévu tous les critères au préalable et je savais ainsi ce que j'attendais d'eux.

Par ailleurs, notons que les grilles sont de différente sortes : pour l'expression orale, il s'agissait d'évaluer un camarade, tandis que pour l'expression écrite, une difficulté s'est ajoutée : les élèves devaient s'auto-évaluer. Pour évaluer un camarade en expression orale, il était important avant toute chose de faire une évaluation diagnostique, un « premier essai », qui a été effectué en séance 2. Après ce premier essai, les élèves ont pu déterminer quelles étaient les lacunes et les qualités des restitutions, et ce qu'il fallait retravailler.

Quant à l'expression écrite, nous avons déjà beaucoup travaillé cet exercice avec les élèves. Ainsi, nombre d'entre eux connaissaient leurs lacunes et leurs facilités.

⁵⁰ Cf annexe 10 page 51.

J'ai donc pu évaluer :

- Le niveau initial des élèves en compréhension avec le QCM de la séance 1,
- Le niveau initial des élèves en expression orale avec une grille établie par les élèves en séance 2,
- Le niveau initial des élèves en expression écrite avec une grille établie par les élèves en séance 1, et leur niveau après un travail sur les axes de progrès de leur premier jet, sur l'expression orale, une nouvelle écoute du conte, un travail sur les stratégies du conteur, les mots difficiles et les personnages, repères spatio-temporels et éléments de causalité.

3.4. Bilan général de la séquence

3.4.1 Résultats des grilles d'évaluation

Malgré le contexte délicat, j'ai heureusement pu mettre en place les trois premières séances de ma séquence. Ces séances ont été le lieu de premières évaluations qui, si le contexte l'avait autorisé, auraient pu me permettre de valider ou invalider mes hypothèses.

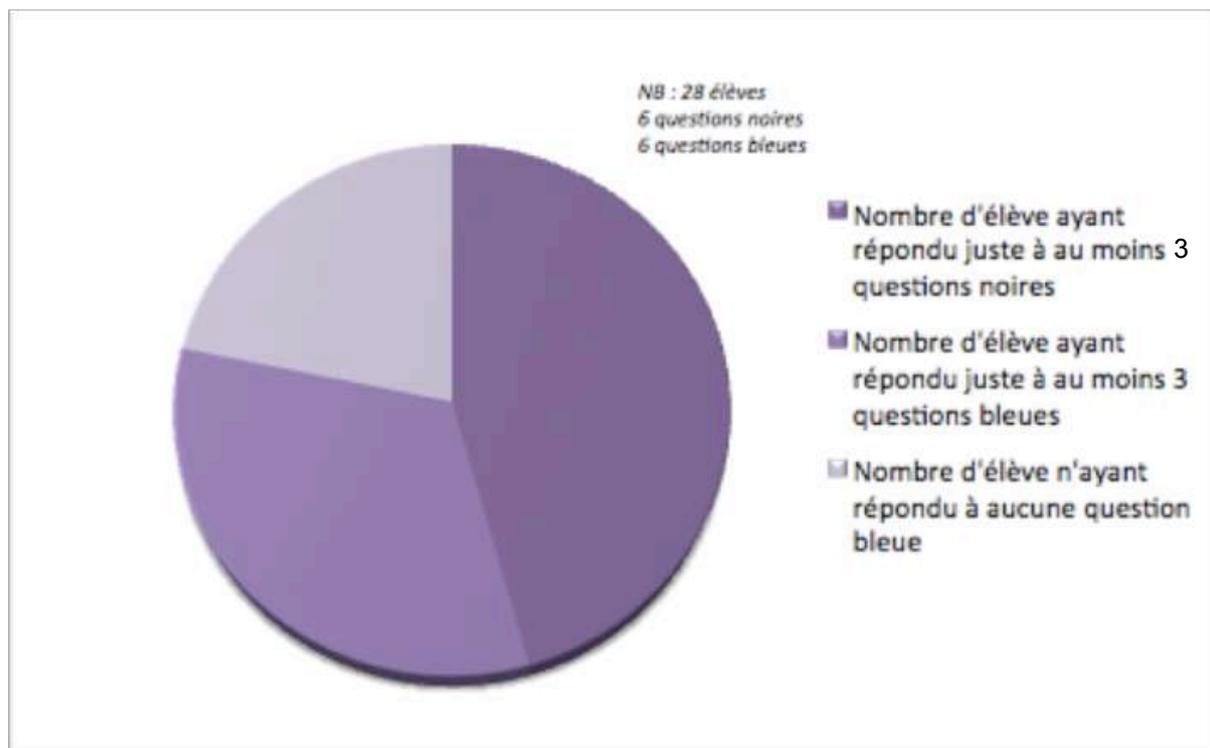


Figure 4 : graphique circulaire des résultats du QCM de la séance 1, illustrant le nombre d'élèves ayant répondu juste à au moins 3 questions noires, le nombre d'élèves ayant répondu juste à au moins 3 questions bleues, et le nombre d'élèves n'ayant répondu à aucune question bleue, sur un total de 28 élèves.

Le graphique circulaire m'a ici permis de représenter un petit nombre de valeurs : les élèves, par des angles proportionnels à l'effectif de ces valeurs. Ce graphique est une évaluation diagnostique de la compréhension. Il ne répond pas à mes hypothèses : il est le point de départ de la séquence.

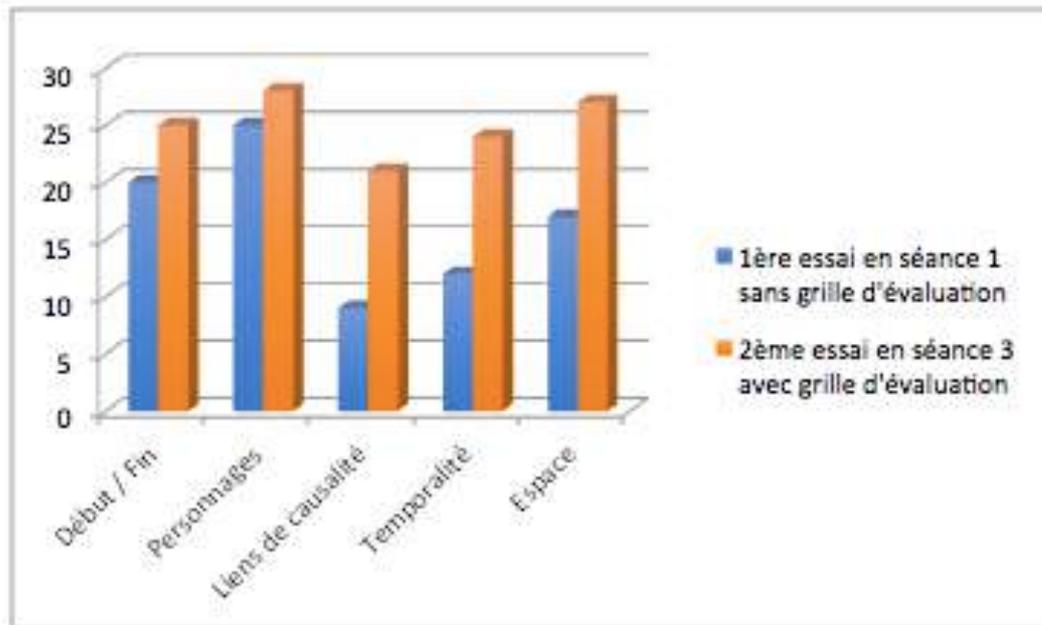


Figure 5 : histogramme illustrant les résultats de l'expression écrite sur *La Chèvre de M. Seguin* en séance 1, sans grille d'évaluation, et en séance 3, avec grille d'évaluation.

L'histogramme m'a semblé être un outil intéressant pour classer les données recueillies : il permet d'avoir une vision plus générale des résultats, en comparant différents éléments par rapport à l'une de leurs caractéristiques. L'utilisation de bâtons est ici un choix visuel : l'écart est très net et permet une rapide interprétation des résultats.

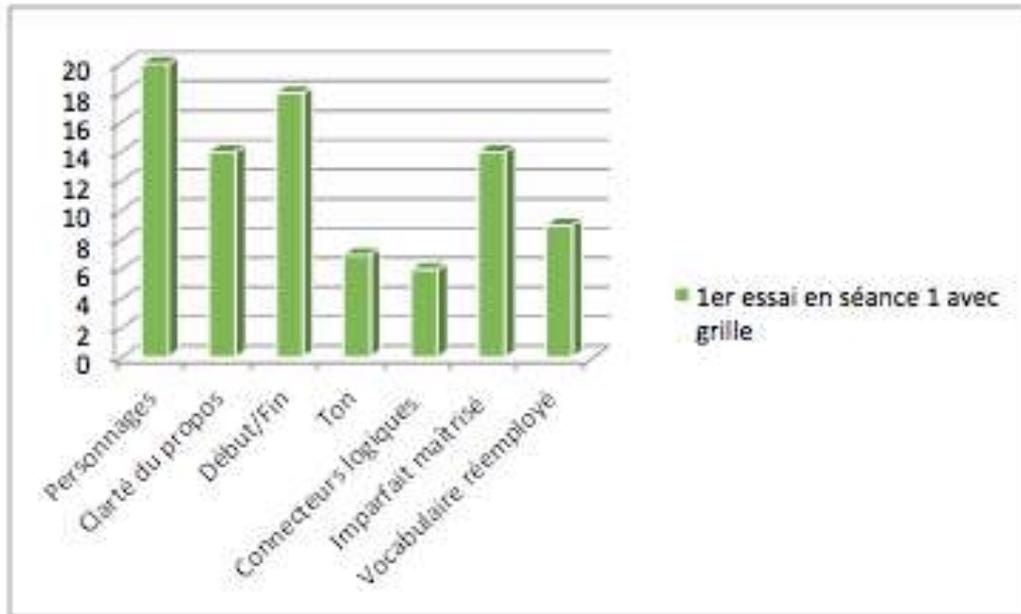


Figure 6 : histogramme illustrant les résultats de l'expression orale sur *La Chèvre de M. Seguin* en séance 1 avec grille d'évaluation⁵¹.

Si cet histogramme ne peut être comparé avec un autre, il m'a aidé à me rendre compte du chemin à parcourir tout au long de la séquence, et il est à relier à mon hypothèse 5 : l'écoute de conteurs ou de l'enseignante va rendre possible l'acquisition des composantes principales de l'expression orale (posture, ton, rythme) qui vont mettre en confiance les élèves lorsqu'il s'agira de parler devant les autres.

Malheureusement, les figures 4 et 6 ne permettent pas de déterminer une évolution significative dans les apprentissages des élèves : il ne s'agit que d'évaluations diagnostiques.

⁵¹ Cf annexe 4 page 42.

3.4.2 Analyse des résultats

La figure 4, évaluation diagnostique, a confirmé mes groupes A, B et C : 6 élèves n'ont répondu à aucune question bleue, et ces 6 élèves faisaient partie du groupe A. Le fait de ne pas répondre illustre une difficulté à se confronter à ce qui peut sembler difficile. En effet, ces mêmes élèves répondent rarement voire jamais aux questions « bonus » dans les évaluations sommatives. Les 4 autres élèves A ont tenté de répondre aux questions bleues mais les réponses étaient erronées ou incomplètes. Cette évaluation diagnostique m'a donc confortée dans la connaissance des profils de mes élèves, et dans les hypothèses que j'avais pu proposer.

La figure 6 nous montre les besoins des élèves en séance 1 : les difficultés sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, la présence des personnages avec leur nom complet dans les récits oraux des élèves a été lacunaire : seulement 19 élèves sur 28 ont évoqué les 3 personnages du conte : M. Seguin, Blanquette et le loup. Certains ne parlaient que d'une « chèvre » sans nom. Ces élèves faisaient partie des groupes A et B. La présence de noms propres dans les récits est souvent problématique lors d'une restitution orale pour ces deux groupes : soit les élèves ne se souviennent pas du nom exact donc l'éliminent complètement, soit ils tentent de le restituer en se trompant. Cette première évaluation a appuyé mon hypothèse n°4 : le conte pourra permettre aux élèves de structurer leur pensée et donc leur propos : ils anticiperont les étapes, sauront qu'à chaque prise de parole, il y a, comme dans un conte, une « situation initiale » et une « situation finale ».

Pour ce qui est de la clarté du propos, j'ai pu l'évaluer avec des critères qui m'étaient propres : il fallait que le propos soit compris par tous. Les 15 élèves en difficulté ici appartenaient à tous les groupes, à ma grande surprise : si l'histoire est comprise, elle n'est pas forcément correctement restituée à l'orale. Cette difficulté est, pour beaucoup d'élèves, en lien avec leur timidité face au groupe classe.

Ce critère va de pair avec la présence d'un début et d'une fin dans la restitution orale : pour 11 élèves, l'histoire n'était pas structurée par ces deux éléments. J'ai aussi pu relier cette difficulté à l'absence de connecteurs logiques dans les phrases, éléments maîtrisés par seulement 6 élèves.

Enfin, les difficultés liées au ton et à l'emploi d'un vocabulaire précis étaient tout à fait attendues : de nombreuses séances y étaient consacrées.

Par ailleurs, est intéressant d'étudier la figure 5, histogramme illustrant les résultats de l'expression écrite sur *La Chèvre de M. Seguin* en séance 1, sans grille d'évaluation, et en séance 3, avec grille d'évaluation. En effet, durant l'intervalle de temps entre la séance 1 et la séance 3 ont eu lieu des apprentissages qui ont permis aux élèves d'améliorer leurs écrits⁵². J'ai pu récolter ces travaux⁵³ en utilisant le classement A, B, C en fonction du niveau des élèves. Cela m'a permis de déterminer ce que chaque groupe avait retenu et réinvestit dans l'expression écrite. Ainsi, ces résultats permettent d'affirmer les éléments suivants :

- Pour toutes les notions étudiées (début/fin de l'histoire, personnages, liens de causalité, temporalité, espace) les élèves ont progressé en expression écrite entre les séances 1 et 3, grâce au travail effectué durant les séances 1, 2 et 3. Cela s'explique par l'écoute et la pratique de restitutions orales, qui ont permis aux élèves de structurer davantage leur pensée, l'établissement d'une grille d'évaluation, l'étude des mots difficiles qui étaient parfois des obstacles à la compréhension.
- La temporalité dans le conte est l'élément qui a le plus été compris entre la séance 1 et la séance 3. Il semble que cela soit dû au travail autour des bandes dessinées à reconstituer : elles ont aidé certains élèves à mieux comprendre le récit et à le structurer dans le temps. J'ai pu prendre conscience de l'incidence de cette activité en travaillant par groupes différenciés autour de ces bandes dessinées. Il est intéressant de noter que les élèves A sont ceux qui ont le plus progressé durant ces 3 séances. Cela peut être dû à la formation de groupes de travail hétérogènes : cela a favorisé le tutorat.
- Il demeure, en séance 3, des élèves qui ne maîtrisent pas ces notions en expression écrite. Il s'agit de 4 élèves A, 8 élèves B et 5 élèves C. En effet, il est normal que, malgré un travail approfondi, tous les élèves ne maîtrisent pas parfaitement ces notions, et si les conditions sanitaires l'avaient permis, les séances suivantes auraient, je l'espère, aidées ces élèves à les travailler davantage.

Ces résultats nous permettent également de valider une des hypothèses émises en début de séquence, l'hypothèse 3 : quelle que soit la situation décrite dans le conte, les élèves vont s'efforcer d'organiser leur représentation des événements rapportés suivant les « dimensions situationnelles » en présence, (repères spatio-temporels, éléments de causalité, personnages).

⁵² Cf annexe 1 page 31.

⁵³ Cf annexe 2 page 40.

Ainsi, nous pouvons supposer que si le travail avait pu aboutir, ces éléments auraient pu servir de point d'appui à l'expression.

4. Conclusion

Ces expérimentations ne nous permettent malheureusement pas de tirer une conclusion définitive. Cependant, nous pouvons admettre que l'utilisation du conte en classe favorise la compréhension : les élèves ont acquis une organisation « type » des éléments du récit, qui leur a permis de progresser en expression écrite entre les séances 1 et 3. De plus, les élèves ont montrés de la volonté à l'égard du projet, en prenant conscience de leurs besoins et de ce que cette séquence pouvait leur apporter.

La mesure des écarts effectuée auprès des élèves de cette classe permet de vérifier notre hypothèse n°3, tous ayant progressé en expression écrite.

Le bilan de cette expérience est donc positif, malgré une grande frustration due à l'impossibilité de la mener à son terme. Les trois premières séances m'ont aidée à prendre conscience des écarts entre les groupes d'élèves, et travailler sur ces écarts pour montrer ce que chacun pouvait apporter au groupe classe.

5. Références bibliographiques

5.1 Ouvrages

- Acquaviva M. (2018). *Education aux médias et à l'information en milieux scolaires*. Paris : l'Harmattan.
- Auzou G. *La Chèvre de M. Seguin*. (2012). Paris : Auzou.
- Bettelheim B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Lafont.
- Champion N. (1999). *Inférences et compréhension de texte*. Paris : PUF.
- Daudet A. (2010). *Lettres de mon moulin*. Paris : Casterman.
- De Cruyenaere J.-P. (1990). *Le conte, Vade mecum du professeur de français*. Paris : Didier Hatier.
- Guerette C. (2003). *Vivre le conte dans sa classe*. Paris : HMH.
- Hébert L. (1961). *Dispositif pour l'analyse des textes et des images : introduction à la sémiotique appliquée*. Paris : Pulim.
- Larivaille P., (1982). *Le réalisme du merveilleux : structures et histoires du conte*. Paris : Université de Paris X-Nanterre.
- Lequeux P., (1974). *L'enfant et le conte, du réel à l'imaginaire*. Paris : L'Ecole.
- Loiseau N. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : PUF.
- Loiseau-Deslongchamps A. (1837). *Essai historique sur les contes orientaux*. Paris : Auguste Desrez.
- Parmentier E. (2004). *L'écriture vive*. Paris : Labor et Fide.
- Perrault C. (1965) *Le Petit Chaperon Rouge*. Paris : Maeght.
- Perrault C. (2010). *Le Petit Poucet*. Paris : Mango Jeunesse.
- Popet E., Roques E. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris : RETZ.
- Propp V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- Wace R. (1836). *Le Roman de Brut*. Paris : E. Frère.
- Wallon H. (1941). *L'Evolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.

5.2 Articles dans une revue

- Blanc N. (2009). « La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? » (p.607-609). *L'année psychologique n°109*.
- Larivaille P. (1974). « L'analyse (morpho) logique du récit ». *Poétique n°19*.

- Martens C. (1894). « L'Origine des contes populaires ». (p. 257-258). *Revue néo-scholastique n°3*.

6. Annexes

Annexe n°1 : fiches de préparation des séances

Séance n°1

Domaine : Français	Objectif : Hiérarchiser des informations entendues à l'écrit.	Matériel : Feuilles à carreaux, carte de France.	
Date : Janvier Durée : 1h	Compétences : - Ecouter un conte : comprendre ce qu'est une attitude d'écoute. - Etudier les caractéristiques du conte - Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome). - Répondre à une grille de compréhension.	Phase : Evaluation diagnostique : l'écrit.	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
		Actions de l'élève	Dispositif
<p>- PE présente la nouvelle séquence aux élèves : le conte. « Aujourd'hui, nous allons débiter une nouvelle séance sur le conte. Connaissez-vous des contes ? Si oui, lesquels ? »</p> <p>- PE fait une liste au tableau des contes connus des élèves.</p> <p>- Etude des caractéristiques principales : « Quels sont les éléments que nous allons systématiquement retrouver dans un conte ? » PE note sur une affiche sous la dictée des élèves : des personnages : des méchants et des gentils (qu'on nommera plus tard « adjuvants ou « opposants »), un héros, une histoire avec un début et une fin.</p> <p>- Ecoute de <i>La Chèvre de M. Seguin</i> par Fernandel.</p> <p>- Volontairement, PE ne demande pas aux élèves de résumer l'histoire.</p> <p>- « Est-ce un conte ? Pourquoi ? »</p> <p>- Petite présentation de l'auteur et du narrateur par PE : « Quelqu'un connaît la différence entre auteur et narrateur ? »</p> <p>- « L'auteur d'une histoire, c'est celui qui l'écrit. Le narrateur, c'est celui qui la raconte. Alphonse Daudet est l'auteur de <i>La Chèvre de M. Seguin</i>, il a écrit cette histoire en 1869, dans un livre qui s'appelle <i>Lettres de mon moulin</i>. C'est un livre qui contient plusieurs petites histoires, on appelle cela des nouvelles. La personne qui raconte l'histoire, c'est Fernandel, le narrateur. Fernandel est un acteur français, qui a vécu après Alphonse Daudet : il est né en 1903 alors qu'Alphonse Daudet est née en 1840. D'ailleurs, combien ont-ils d'années d'écart ? »</p>		<p>- Ecouter</p> <p>- S'organiser</p> <p>- Produire</p> <p>- Mettre en commun</p> <p>- Dire</p> <p>- Lire</p> <p>- Ecrire</p> <p>- Mémoriser</p> <p>- Recopier</p> <p>- Corriger</p>	<p>- Grand groupe</p> <p>- Individuel</p> <p>- Binômes</p> <p>- Groupes différenciés</p>

<ul style="list-style-type: none"> - PE écrit les définitions d’auteur et narrateur sur des affiches. - « Fernandel était un acteur et chanteur français. Il aimait beaucoup les histoires d’Alphonse Daudet et a donc décidé de se faire enregistrer en train de lire <i>Lettres de mon moulin</i>. Comme Alphonse Daudet, il venait du Sud de la France : il est né à Marseille et Alphonse Daudet est née à Nîmes : regardez sur la carte au tableau, ce sont des villes proches. Pour lui, c’était donc très important de raconter une histoire qui parlait de là où il avait vécu ». - PE fait montrer les villes au tableau, sur une carte : les élèves qui n’ont pas beaucoup participé sont sollicités. - Une image de Fernandel et une image d’Alphonse Daudet sont collées dans la classe, dans le coin « artistes que nous avons rencontrées dans nos travaux ». - Travail autour de la restitution écrite : « Vous allez écrire un résumé du conte en 4 lignes. Quelqu’un peut me dire ce qu’est un résumé ? »⁵⁴ - PE propose à des élèves volontaires de venir lire au tableau leur résumé : on pointe les réussites/les erreurs et on cherche des axes de progrès. Les idées sont notées sur des affiches sous la dictée des élèves puis recopiées dans le classeur de français. - Les élèves remplissent un QCM de compréhension différencié proposé par PE⁵⁵. 		
---	--	--

⁵⁴ Cf annexe 2 page 40.

⁵⁵ Cf annexe 3 page 41.

Séance n°2

Domaine : Français	Objectif : déterminer les informations essentielles pour raconter un conte.	Matériel : X	
Date : Janvier Durée : 1h	Compétences : - Réinvestir ce qui a été vu en séance précédente. - Restituer oralement un conte. - Prendre conscience de ce qu'implique une restitution orale (parler distinctement, prendre en compte l'auditoire etc.) - Hiérarchiser les informations.	Phase : Evaluation diagnostique : l'oral.	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
		Actions de l'élève	Dispositif
<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de ce qui a été vu en séance précédente. « A présent, nous allons travailler l'expression orale : certains d'entre vous vont venir résumer l'histoire au tableau ». - Les élèves volontaires viennent au tableau (3 ou 4 élèves) : tentative de restitution orale du conte, pour se le rappeler et le rappeler aux autres. PE propose son aide si elle remarque des difficultés et rajoute les éléments manquants pour s'assurer que tous les élèves ont compris. - PE note au tableau sous la dictée des élèves les éléments positifs/négatifs de la restitution, en réutilisant les affiches de la séance n°1 : la présence ou non de tous les personnages, la clarté de l'histoire (un début et une fin). - Les élèves établissent une grille d'évaluation collective : PE demande : « Comment évaluer quelqu'un en expression orale ? C'est-à-dire : comment être sûr qu'un camarade raconte correctement une histoire ? » et écrit au tableau sous la dictée des élèves⁵⁶. - Nouvelle écoute du conte : « Nous allons écouter le conte. J'aimerais que vous soyez extrêmement attentifs à la façon dont Fernandel raconte l'histoire. Il utilise des stratégies pour ne pas qu'on s'ennuie : pour nous garder attentifs. ». - Dialogue entre PE et élèves : « Quelles sont les stratégies de Fernandel ?⁵⁷ » Les élèves « petits parleurs » sont sollicités. - PE précise la première grille d'évaluation en ajoutant des critères d'oralité sous la dictée des élèves⁵⁸. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter - S'organiser - Produire - Mettre en commun - Dire - Lire - Ecrire - Mémoriser - Recopier - Corriger 	<ul style="list-style-type: none"> - Grand groupe - Individuel - Binômes - Groupes différenciés

⁵⁶ Cf annexe 4 page 42.

⁵⁷ Cf annexe 6 page 43.

⁵⁸ Cf annexe 5 page 43.

Séance n°3

Domaine : Français	Objectif : Comprendre et s'approprier les notions de personnages, espace, temps, causalité.	Matériel : bandes dessinées vierges à remplir, feuilles à carreaux.	
Date : Février Durée : 1h	Compétences : - Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension. - S'approprier les divers éléments du conte <i>La Chèvre de M. Seguin</i> en les manipulant/chercher la définition de mots. - Améliorer son écrit.	Phase : Découverte – Recherche manipulation – Entraînement – Institutionnalisation – Réinvestissement – Evaluation	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de ce qui a été vu en séance précédente. - PE lit aux élèves <i>La Chèvre de M. Seguin</i>, en faisant des pauses et en mettant le ton. - Étude des mots difficiles : tous les mots ne sont pas étudiés, mais certains, choisis par PE, sont pointés du doigt. - D'abord, quelques expressions : « A votre avis, que signifie 'une barbiche de sous officier'? 'Tomber en garde'? 'Des babines d'amadou?' » - Puis, les mots relevant du champ lexical de la ferme de M. Seguin : « A votre avis, que signifie 'un pieu'? 'Une écuelle'? 'Une étable'? » - Les élèves émettent des hypothèses, puis PE affiche des images de ces mots au tableau. Les élèves valident ou invalident leurs hypothèses : « A votre avis, à quel mot correspond telle ou telle image? »⁵⁹. - Deux textes sont distribués en fonction du niveau de difficulté : le texte 1 est la version originale, le texte 2 est une version simplifiée⁶⁰. - Étude de <i>La Chèvre de M. Seguin</i> : personnages, repères spatio-temporels et éléments de causalité entre les situations à l'aide de dessins/bande dessinée à reconstituer : « Je vais vous distribuer la bande dessinée de <i>La Chèvre de M. Seguin</i>. Quelqu'un peut me dire ce qu'est une bande dessinée? Par binômes, vous allez devoir la remplir, à l'aide du texte que je vous ai donné. Regardons ensemble (PE affiche au tableau la BD agrandie et pointe du doigt la première case) : que représente cette première case? Que dois-je écrire dans la bulle? Quelle est la particularité de cette bulle? Il s'agit de ce que le personnage pense et non de ce qu'il dit. Ainsi, vous allez devoir écrire ce que M. Seguin pense sur 		Actions de l'élève	Dispositifs
		<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter - S'organiser - Produire - Mettre en commun - Dire - Lire - Ecrire - Mémoriser - Recopier - Corriger 	<ul style="list-style-type: none"> - Grand groupe - Individuel - Binômes - Groupes différenciés

⁵⁹ Cf annexe 7 page 46.

⁶⁰ Cf annexe 8 page 46.

cette première image. Pour vous aider, lisez bien le texte en face de l'image. Attention : vous ne pouvez pas écrire plus d'une phrase⁶¹. »

Certains binômes sont organisés sur le principe du tutorat, et d'autres sont organisés en fonction du niveau des élèves. Cela dépend des élèves et de leur capacité à se mettre au travail.

- Correction collective « Nous allons reconstituer l'histoire ensemble. » PE dessine un schéma du récit au tableau à l'aide de la bande dessinée, selon ce que disent les élèves.

- « Quels sont les éléments qui permettent de lier les différentes étapes de l'histoire entre elles ? Souvenez-vous, nous les avons déjà étudiés. » Travail autour des indicateurs de temps : PE en fait des affiches qui seront collées dans la classe.

- Les élèves reprennent leurs premiers jets d'écriture et le relisent individuellement.

- Etablissement d'une grille d'évaluation collective : « A partir de ce que vous avez relu de vos résumés, à votre avis, quels sont les éléments essentiels pour que mon résumé soit clair ? » PE note ces éléments sur une affiche. Les élèves recopient cette affiche, qui est une grille d'évaluation de l'écrit.

- Travail d'écriture : deuxième jet⁶² avec grille d'évaluation⁶³.

⁶¹ Cf annexe 9 page 46.

⁶² Cf annexe 2 page 40.

⁶³ Cf annexe 10 page 51.

Séance n°4

Domaine : Français	Objectif : Comprendre et s'approprier le schéma narratif du conte.	Matériel : Feuilles à carreaux, grille d'évaluation.	
Date : Mars (séance non effectuée) Durée : 1h	Compétences : - Etudier les différentes phases du schéma narratif (« dimensions situationnelles ») - Prendre la parole au sein d'un débat	Phase : Découverte – Recherche manipulation – Entraînement – Institutionnalisation – Réinvestissement – Evaluation	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de ce qui a été vu en séance précédente. - Etude du schéma narratif : PE dessine le schéma « La montagne conte » avec les élèves : elle explicite les diverses étapes du schéma narratif en demandant aux élèves de les appliquer au conte <i>La Chèvre de M. Seguin</i>. « Pour étudier un conte, nous pouvons nous aider d'un schéma, que j'ai appelé 'montagne conte'. Ce schéma nous permet de découper l'histoire en plusieurs parties. Le début du conte, nous l'appelons 'situation initiale' : c'est là où l'auteur nous présente les personnages et leur situation. Dans <i>La Chèvre de M. Seguin</i>, quelle est la situation initiale ? Ensuite, arrivent l'élément perturbateur : quelque chose se passe mal, et les personnages en sont bouleversés. Ici, quel est l'élément perturbateur ? Puis, il y a ce que nous appelons les péripéties : toutes les aventures que va rencontrer le héros : qu'arrive-t-il à Blanquette dans notre conte ? Enfin, c'est la situation finale, la fin de l'histoire. Quelle est la fin de notre conte ? » - Lecture collective des éléments du schéma⁶⁴. - Débat interprétatif : « Et vous, à la place de Blanquette, qu'auriez-vous fait ? » PE rappelle les règles du débat (dont le respect de la parole des autres) et effectue un rappel sur la notion d'argument. PE dispose les tables en cercle. - PE note les arguments/contre arguments au tableau. - Travail d'expression orale : deuxième essai avec grille d'évaluation⁶⁵. 		Actions de l'élève	Dispositifs
		<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter - S'organiser - Produire - Mettre en commun - Dire - Lire - Ecrire - Mémoriser - Recopier - Corriger 	<ul style="list-style-type: none"> - Grand groupe - Individuel - Binômes - Groupes différenciés

⁶⁴ Cf annexe 12 page 51.

⁶⁵ Cf annexe 5 page 43.

Séance n°5

Domaine : Français	Objectif : s'aider du schéma narratif pour comprendre le conte.	Matériel : feuilles à carreaux, classeur de français.	
Date : Mars (séance non réalisée) Durée : 1h.	Compétences : - Manipuler le conte : réinvestir ses connaissances pour comprendre un nouveau conte : <i>Outroupistache</i> . - Ecrire le schéma narratif du conte <i>Outroupistache</i> . - Mémoriser pour réinvestir le vocabulaire entendu dans les textes.	Phase : Découverte – Recherche manipulation – Entraînement – Institutionnalisation – Réinvestissement – Evaluation	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de ce qui a été vu en séance précédente. - PE lit un nouveau conte aux élèves : <i>Outroupistache</i>. Puis lecture individuelle. - « Quelqu'un peut-il résumer l'histoire ? » PE interroge les élèves qui présentaient des difficultés dans les séances précédentes. - Etude autour du vocabulaire du conte : « A votre avis, que signifie le mot 'meunier' ? 'Filer la paille en or' ? 'Quenouille' ? » - PE dispose au tableau des images illustrant ces mots, comme il avait été fait avec <i>La Chèvre de M. Seguin</i>. - Application du schéma narratif à ce conte : PE distribue une feuille à carreaux à chaque élève : « Sortez le schéma narratif de <i>La Chèvre de M. Seguin</i> que vous aviez dessiné. J'aimerais que nous fassions la même chose avec <i>Outroupistache</i>. » - Les élèves en difficulté sont mis en binômes. - Mise en commun. 		Actions de l'élève	Dispositif
		<ul style="list-style-type: none"> - Ecouter - S'organiser - Produire - Mettre en commun - Dire - Lire - Ecrire - Mémoriser - Recopier - Corriger 	<ul style="list-style-type: none"> - Grand groupe - Individuel - Binômes - Groupes différenciés

Séance n°6

Domaine : Français	Objectif : réinvestir le schéma narratif pour s'approprier le conte : rajouter un épisode fictif.	Matériel : Episode photocopié et texte <i>La Chèvre de M. Seguin</i>	
Date : Mars (séance non réalisée) Durée : 1h.	Compétences : - Utiliser le travail effectué sur le schéma narratif - Insérer un épisode dans le conte <i>La Chèvre de M. Seguin</i> . - Améliorer un écrit.	Phase : Découverte – Recherche manipulation – Entraînement – Institutionnalisation – Réinvestissement – Evaluation	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
- Rappel de ce qui a été vu en séance précédente. - « Vous allez sortir les textes <i>La Chèvre de M. Seguin</i> . J'aimerais que vous souligniez en couleurs (au crayon de couleur) les étapes du schéma narratif. Vous avez le droit d'utiliser la BD pour vous aider. J'accroche au tableau le schéma de la montagne conte pour vous aider. » - « Maintenant, je vais vous distribuer un passage de <i>La Chèvre de M. Seguin</i> qui n'existe pas. J'aimerais que vous l'insériez dans le texte au bon endroit, c'est-à-dire à un endroit où cela vous semble logique. » PE passe dans les rangs pour aider les élèves en difficulté⁶⁶. - Mise en commun. - Affinage de la grille d'évaluation de l'expression écrite. - Travail d'écriture : troisième jet avec grille d'évaluation affinée ⁶⁷ .		Actions de l'élève	Dispositif
		- Ecouter - S'organiser - Produire - Mettre en commun - Dire - Lire - Ecrire - Mémoriser - Recopier - Corriger	- Grand groupe - Individuel - Binômes - Groupes différenciés

⁶⁶ Cf annexe 13 page 52.

⁶⁷ Cf annexe 11 page 51.

Séance n°7

Domaine : Français	Objectif : réinvestir ce qui a été vu tout au long de la séquence.	Matériel : Grille d'évaluation, feuilles à carreaux.	
Date : Mars (séance non réalisée) Durée : 1h.	Compétences : Améliorer ses productions.	Phase : Découverte – Recherche manipulation – Entraînement – Institutionnalisation – Réinvestissement – Evaluation	
Déroulement : (Toutes les consignes données par l'enseignante sont reformulées par les élèves) Consignes Différenciation/étayage		L'élève	
		Actions de l'élève	Dispositif
- Travail d'écriture : quatrième jet avec grille d'évaluation. - Travail d'expression orale : troisième essai avec grille d'évaluation. - Présentation à l'autre classe de CE2.		- Ecouter - S'organiser - Produire - Mettre en commun - Dire - Lire - Ecrire - Mémoriser - Recopier - Corriger	- Grand groupe - Individuel - Binômes - Groupes différenciés

Annexe n°2 : traces des élèves en expression écrite, séances 1 et 3

NB : l'orthographe originale et la ponctuation ont été conservées.

Suivi de 6 élèves : deux élèves A, deux élèves B et deux élèves C.

A : élèves avec des difficultés

B : élèves moyens

C : élèves avec des facilités

Elève A : Nail

Texte n°1 : janvier

C'est une chèvre blancete dan la maison de m cegin mais m cegin ne ve pas laissé allé dan la montange y va le loup la mange

Entre janvier et février, les élèves réécoutent Fernandel et étudient les mots difficiles du texte, les personnages, les repères spatio-temporels et les éléments de causalité entre les situations.

Texte n°2 : février

C'est l'histoire de blanquette la chèvre. M. seguin la pris et la mise dans un clos pour etre sur qu'elle s'enva pas. Mais maleureusement elle s'enva dans la montagne. Ensuite elle s'amuse puis la nuit le loup la mange.

Entre février et mars, les élèves étudient le schéma narratif du conte.

Texte n°3 : mars

Non effectué.

Elève B : Hippolyte

Texte n°1 : janvier

Il était une fois une chèvre. Elle ve aller dans la montagne mai m. seguin dis non tu ne pe pas y aller y a le loup qui a déjà tuer une autre chèvre renaude mais blanquette y vat et le loup la mange. fin

Texte n°2 : février

Il était une fois une chèvre qui s'appeller Blanquette. Elle vivait dans un clos. Mais M. seguin ne vouler pas qu'elle aille dans la montange. Car il y avat le loup dans la montagne. Enfin elle y ala quand même et se bati avec le loup qui fini par la tuer.

Texte n°3 : mars

Non effectué.

Elève C : Elie

Texte n°1 : janvier

Il était une fois une chèvre blanquette et m. Seguin. M. Seguin ne voulait pas que blanquette aille dans la montagne. Mais elle n'écoua pas et se fi tué par le loup.

Texte n°2 : février

Il était une fois un vieux monsieur qui s'appelait M. Seguin. Il avait une chèvre Blanquette. Il refusait qu'elle aille dans la montagne car le loup pouvait la manger. Cependant la maleureuse désobéit. Elle se fit tuer. Fin.

Texte n°3 : mars

Non effectué.

Annexe n°3 : QCM de compréhension orale, séance 1

Je m'évalue en compréhension orale :

Les questions en bleu sont des questions bonus : si tu n'arrives pas à y répondre, passe aux suivantes.

Coche la bonne case :

Où l'histoire se déroule-t-elle ?

- Dans un clos.
- Dans une étable.
- Dans un jardin.

Blanquette est :

- Une très vieille chèvre.
- La première chèvre de M. Seguin.
- La septième chèvre de M. Seguin.

Qu'est-il arrivé à de nombreuses chèvres de M. Seguin ?

- Elles ont été vendues.
- Le loup les a mangé.
- Elles ont trouvé une autre famille.

Pourquoi Blanquette désire-t-elle quitter le clos ?

- Parce qu'elle a rencontré d'autres chèvres.
- Parce qu'elle s'ennuie.
- Parce qu'elle n'aime pas M. Seguin.

Que lui propose M. Seguin pour qu'elle reste ?

- D'allonger sa corde.
- De la laisser gambader.
- D'aller lui trouver des amies chèvres.

Que décide M. Seguin pour l'empêcher de partir ?

- Il l'enferme dans une étable toute noire.
- Il l'enferme dans la maison.
- Il attache sa corde très fort.

Quelles rencontres fait la petite chèvre dans la montagne ?

- Elle rencontre des lapins qui deviennent ses amis.
- Elle rencontre un troupeau de chamois.
- Elle rencontre un coq.

Qu'entend la chèvre quand le soir arrive ?

- Les oiseaux
- Le hurlement du loup
- Des enfants

Lorsque Blanquette aperçoit le loup, il est :

- Allongé dans l'herbe
- En train de courir
- Assis sur son derrière

Lors du combat contre le loup, quelle est l'attitude de Blanquette ?

- Elle est courageuse et ne se laisse pas faire.
- Elle est peureuse et tente de s'enfuir.
- Elle est triste et se met à pleurer.

Combien de fois la chèvre a-t-elle réussi à faire reculer le loup ?

- Jamais.
- Une fois.
- Plus de dix fois.

Annexe n°4 : grille d'analyse n°1 séance 2 : J'évalue un camarade en expression orale

Coche pour « oui » et pour « non » :

	Hippolyte
Il/elle nomme tous les personnages.	X
L'histoire est claire : je la comprends.	
Il y a un début et une fin.	X

Annexe n°5 : grille n°2, séance 2/4 : *La Chèvre de M. Seguin*. Grille affinée en séance 2 après un travail autour des stratégies de Fernandel pour garder l'auditeur attentif

J'évalue un camarade en expression orale :

Coche pour « non » et pour « oui » :

Première essai en séance 3 :

	Hippolyte
Il/elle nomme tous les personnages.	X
L'histoire est claire : je la comprends.	
Il y a un début et une fin.	X
Il/elle utilise le ton.	
Il/elle utilise différents rythmes : lent, rapide, normal.	X
Il/elle prend sa respiration au bon moment et fait des pauses.	X
Il/elle change de voix en fonction des personnages.	X
Il/elle module sa voix : (grave, aigu) tout au long de l'histoire.	X
Il/elle me donne envie de continuer à l'écouter.	
Il/elle utilise des connecteurs pour relier les phrases.	
Il/elle utilise l'imparfait.	
Le vocabulaire vu pendant la séquence est réinvestit. (Au moins 5 mots)	X

Deuxième essai en séance 4 : non effectué.

Annexe n°6 : dialogue entre l'enseignante et les élèves, séance 2

PE - *Bien. Nous avons donc vu qu'il est difficile de garder l'attention des auditeurs lors d'une histoire longue. Alors, après avoir écouté ce conte, quelqu'un peut me dire ce que fait Fernandel pour garder notre attention ?*

Louise - *Quand il fait la voix de Blanquette, de M. Seguin, du narrateur ou du loup, il fait différentes voix.*

PE - *Oui. Quelqu'un connaît le mot pour dire qu'il « fait différentes voix » ? Quel est le mot qui signifie que je change ma voix ? (PE donne un exemple en parlant fort/doucement).*

Elie - *C'est le ton. Et aussi, parfois il coupe les mots.*

PE - *Très bien, le ton. Parfois je parle fort, puis je change de ton ; je parle plus doucement. Elie nous dit que Fernandel coupe les mots. A votre avis, pourquoi ?*

Léo - *Pour qu'on a l'impression que ça fait peur ou que c'est joyeux par exemple.*

PE - *Pour qu'on ait l'impression, oui, très bien. En coupant les mots, il veut produire quelque chose en nous : nous faire peur, nous donner envie... Ecoutez bien : si je dis « Il marchait lentement » et si je dis « Il mar-chait len-te-ment ». Quelle est la différence ? (PE fait des petits pas lents en même temps).*

Christophe - *Bah quand tu dis « len-te-ment » on dirait que c'est vraiment lentement parce que tu fais le ton et tu coupes le mot.*

PE - *Je mets le ton, oui. Très bien. Que fait-il d'autre pour nous garder attentifs ?*

Julien - *Quand il décrit l'herbe, ça donne envie.*

PE - *Oui, moi aussi ça me donne envie d'en manger !*

Elliott - *Bah oui ! Alors qu'on sait très bien que les êtres humains ne mangent pas d'herbe !*

PE - *Exactement. Pourquoi, à votre avis, avons-nous tant envie de cette herbe ?*

Julien - *Bah parce que ya pleins de mots qui donnent envie et qu'il met le ton. Par exemple « savoureuse, fine, dentelée » ça donne envie.*

PE - *Oui, mais alors ce que tu dis ne vient pas de Fernandel : c'est l'auteur, Alphonse Daudet qui utilise ces mots pour nous donner envie. D'ailleurs, quelle est la nature de ces mots : « savoureuse, fine, dentelée » ?*

Hippolyte - *Des adjectifs qualificatifs de « herbe ».*

PE - *Oui, ce sont des adjectifs, très bien : ils qualifient le mot « herbe ». Mais maintenant j'aimerais savoir comment Fernandel nous donne envie ! Ecoutez : si je lis « Et quelle herbe. Savoureuse fine dentelée ». Puis : « Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée ! »*

Lakhdar - *Tu fais des pauses, tu parles plus fort pour donner envie.*

PE - *Oui, très bien. Je prends ma respiration : c'est très important quand on lit, de respirer au bon moment. Pourquoi ?*

Lakhdar - *Comme ça les gens qui écoutent ont envie d'en savoir plus.*

PE - *Oui très bien. Quoi d'autre ?*

Léo - *On entend des bruits d'oiseaux on dirait qu'on y est parce que ya comme un enregistrement derrière.*

PE - *Oui, très bien.*

Léo - *Ca nous met dans l'ambiance (rires)*

PE - *Oui, tu as raison, il crée une ambiance avec ces sons.*

César - *Moi je trouve que ça ressemble au théâtre.*

PE - *Ah ! César nous dit quelque chose de très important. Tout le monde a entendu ? Et pourquoi, à ton avis, ça ressemble au théâtre ?*

César - *Parce que on entend le vent, c'est calme, les clochettes au loin et il fait plein de voix comme plein de personnages.*

PE - *Oui. Au théâtre, il y a souvent plusieurs personnages sur scène. Ici, c'est comme si Fernandel jouait tous les personnages en même temps ! Mais comment fait-il ?*

Naïl - *Ben il a une voix pour chaque personnage : la chèvre Blanquette a une voix très douce mais le loup fait peur.*

PE - *Oui, exactement. Il change de ton en fonction des personnages.*

Naïl - *Et aussi on dirait qu'on voit ce qu'il dit.*

PE - *Oui, c'est très intéressant ce que tu dis. Comment peux-tu expliquer ça ?*

Naïl - *Par exemple, quand Blanquette elle est dans la montagne, comme t'as dit l'herbe donne envie parce que elle est très bien expliquée, et le paysage aussi est très bien expliqué.*

PE - *Oui, tu as raison. Le paysage est très bien décrit par Fernandel, grâce au ton et à tout ce que nous avons dit.*

Viktorija - *Pour le loup il y a un écho : on dirait un vrai ! Et la trompe aussi.*

PE - *Oui, tu as raison : lorsque Fernandel fait « Hou ! Hou ! », il y a un écho. Viktorija, peux-tu nous expliquer ce qu'est un écho ?*

Viktorija - *Oui, c'est quand ça résonne comme dans la montagne par exemple.*

PE - *Oui. Quand je suis dans un très grand espace sans rien autour de moi, mon cri peut résonner.*

Alone - *Bah je voulais dire que la dernière phrase fait très peur.*

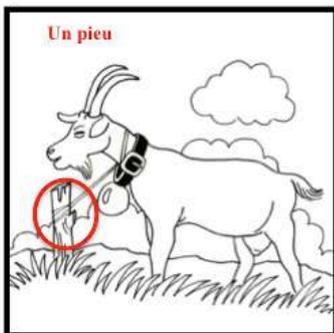
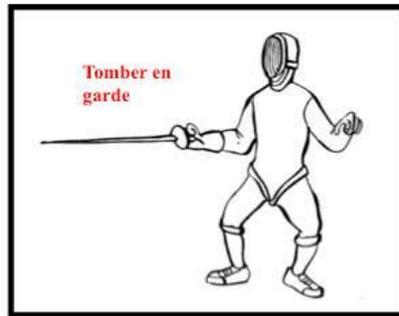
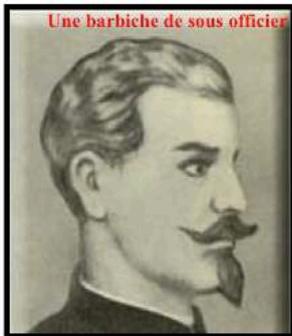
PE - *Oui tu as raison, à moi aussi elle me fait peur. Tu saurais nous dire pourquoi ?*

Alone - *Je sais pas.*

Joséphine - *Parce qu'il fait une voix très grave et il parle pas vite il fait exprès pour nous faire peur.*

PE - *Oui, très bien. Il parle plus lentement, pour ménager le suspense, et avec cette voix très grave, c'est effrayant, vous avez raison.*

Annexe n°7 : flashcards des mots difficiles dans La Chèvre de M. Seguin, séance 3



Annexes n°8 et 9 : deux versions de La Chèvre de M. Seguin, séance 3

TEXTE N°1

M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres.

Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait. Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était, paraît-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté.

Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait :

- C'est fini ; les chèvres s'ennuient chez moi, je n'en garderai pas une.

Cependant il ne se découragea pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième ; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitue mieux à demeurer chez lui.

Ah ! Qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! C'était presque aussi charmant que le cabri d'Esméralda, et puis, docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre...

M. Seguin avait derrière sa maison un clos entouré d'aubépines. C'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire. Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

- Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi !

M. Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya.

Un jour, elle se dit en regardant la montagne :

- Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le cou !... C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !... Les chèvres, il leur faut du large.

À partir de ce moment, l'herbe du clos lui parut fade. L'ennui lui vint. Elle maigrit, son lait se fit rare. C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe, la tête tournée du côté de la montagne, la narine ouverte, en faisant *Mê* !... tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était... Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois :

- Écoutez, monsieur Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne.

- Ah ! Mon Dieu !... Elle aussi ! Cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre :

- Comment Blanquette, tu veux me quitter !

Et Blanquette répondit :

- Oui, monsieur Seguin.

- Est-ce que l'herbe te manque ici ?

- Oh ! Non ! Monsieur Seguin.

- Tu es peut-être attachée de trop court ; veux-tu que j'allonge la corde ?

- Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin.

- Alors, qu'est-ce qu'il te faut ! Qu'est-ce que tu veux ?

- Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.

- Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?...

- Je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.

- Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude qui était ici l'an dernier ? Une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis, le matin, le loup l'a mangée.

- Pécaïre ! Pauvre Renaude !... Ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.

- Bonté divine !... dit M. Seguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger... Eh bien, non... je te sauverai malgré toi, coquine ! Et de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable, et tu y resteras toujours.

Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement, il avait oublié la fenêtre, et à peine eut-il le dos tourné, que la petite s'en alla...

Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne, ce fut un ravissement général. Jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli. On la reçut comme une petite reine. Les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage, et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête.

Vous pensez, si notre chèvre était heureuse ! Plus de corde, plus de pieu... rien qui l'empêchât de gambader, de brouter à sa guise... C'est là qu'il y en avait de l'herbe ! Jusque par-dessus les cornes !... Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes... C'était bien autre chose que le gazon du clos. Et les fleurs donc !... De grandes campanules bleues, des digitales de pourpre à longs calices, toute une forêt de fleurs sauvages débordant de suc capiteux !...

La chèvre blanche, à moitié soûle, se vautrait là dedans les jambes en l'air et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes... Puis, tout à coup, elle se redressait d'un bond sur ses pattes. Hop ! La voilà partie, la tête en avant, à travers les maquis et les buisseries, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là-haut, en bas, partout... On aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M. Seguin dans la montagne.

C'est qu'elle n'avait peur de rien la Blanquette.

Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume. Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate et se faisait sécher par le soleil... Une fois, s'avançant au bord d'un plateau, une fleur de cytise aux dents, elle aperçut en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M. Seguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes.

- Que c'est petit ! dit-elle ; comment ai-je pu tenir là dedans ?

Pauvrette ! De se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde...

En somme, ce fut une bonne journée pour la chèvre de M. Seguin. Vers le milieu du jour, en courant de droite et de gauche, elle tomba dans une troupe de chamois en train de croquer une lambrusque à belles dents. Notre petite coureuse en robe blanche fit sensation. On lui donna la meilleure place à la lambrusque, et tous ces messieurs furent très galants... Il paraît même, qu'un jeune chamois à pelage noir, eut la bonne fortune de plaire à Blanquette. Les deux amoureux s'égarèrent parmi le bois une heure ou deux, et si tu veux savoir ce qu'ils se dirent, va le demander aux sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse.

Tout à coup le vent fraîchit. La montagne devint violette ; c'était le soir...

- Déjà ! dit la petite chèvre ; et elle s'arrêta fort étonnée.

En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et se sentit l'âme toute triste... Un gerfaut, qui rentrait, la frôla de ses ailes en passant. Elle tressaillit... puis ce fut un hurlement dans la montagne :

- Hou ! Hou !

Elle pensa au loup ; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé... Au même moment une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Seguin qui tentait un dernier effort.

- Hou ! Hou !... faisait le loup.

- Reviens ! Reviens !... criait la trompe.

Blanquette eut envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester.

La trompe ne sonnait plus...

La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient... C'était le loup.

Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment.

- Ha ! Ha ! La petite chèvre de M. Seguin ! et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou.

Blanquette se sentit perdue... Un moment en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Seguin qu'elle était... Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup, - les chèvres ne tuent pas le loup, - mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude...

Alors le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse.

Ah ! La brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe ; puis elle retournait au combat, la bouche pleine... Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait :

- Oh ! Pourvu que je tienne jusqu'à l'aube...

L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enrôlé monta d'une métairie.

- Enfin ! Dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang...

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

Daudet A. (2010). *Lettres de mon moulin*. « La Chèvre de M. Seguin ». Paris : Casterman.

TEXTE N°2

Il était une fois un vieil homme qui perdait toutes ses chèvres de la même façon : un beau matin elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là haut, le loup les mangeait. Or, un jour, le vieux M. Seguin, après avoir perdu 6 chèvres, décida d'en acheter une septième qu'il appela Blanquette.

Monsieur Seguin était heureux car la jeune chevrette ne s'ennuyait pas. Jusqu'au jour où elle se dit, en regardant la montagne : « Comme on doit se sentir bien là haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe ! »

A partir de ce moment, l'herbe du clos lui parut fade. L'ennui lui vint. Elle maigrit, et son lait

se fit rare.

Un matin, comme M. Seguin achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit :

« Je m'ennui chez vous, laissez-moi aller dans la montagne.

-Ah ! Mon Dieu ! Comment Blanquette, tu veux me quitter ?

-Oui, monsieur Seguin.

-Mais, malheureuse ! Tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne ? Il a mangé la pauvre vieille Renaude, une maîtresse chèvre, méchante et forte comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis le matin, il l'a dévorée.

-Pauvre Renaude ! Ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne. »

Le vieil homme, craignant pour sa chèvre, l'installa dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement, il avait oublié la fenêtre, et Blanquette se sauva... Quand la chèvre arriva dans la montagne, elle se vaudra dans l'herbe verte. Elle passa une magnifique journée... Mais en peu de temps, le soir était là.

En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard. Puis, tout à coup, un hurlement dans la montagne se fit entendre. Elle pensa au loup. De tout le jour la follette n'y avait pas songé... Au même moment, une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon monsieur Seguin qui tentait une dernière fois de la rappeler.

Blanquette eut envie de rentrer. La trompe se tut... Le chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux courtes oreilles, dressées en pointe et deux yeux luisants dans l'obscurité... C'était le loup. Gigantesque, immobile, assis sur ses pattes arrière, il était là, regardant la petite chèvre blanche.

Blanquette se sentie perdue... Puis, songeant à la vieille Renaude qui s'était battue toute la nuit pour être dévorée au matin, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Seguin qu'elle était. Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup, mais seulement pour voir si elle pouvait lutter aussi longtemps que la Renaude...

Alors, le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse. Ah ! La brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois elle força le loup à reculer pour prendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait alors, à la hâte, un brin de cette bonne herbe ; puis elle retournait au combat, la bouche pleine...

La bataille dura toute la nuit. De temps en temps, Blanquette regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait : « Oh ! Pourvu que je résiste jusqu'à l'aube ! »

L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent.

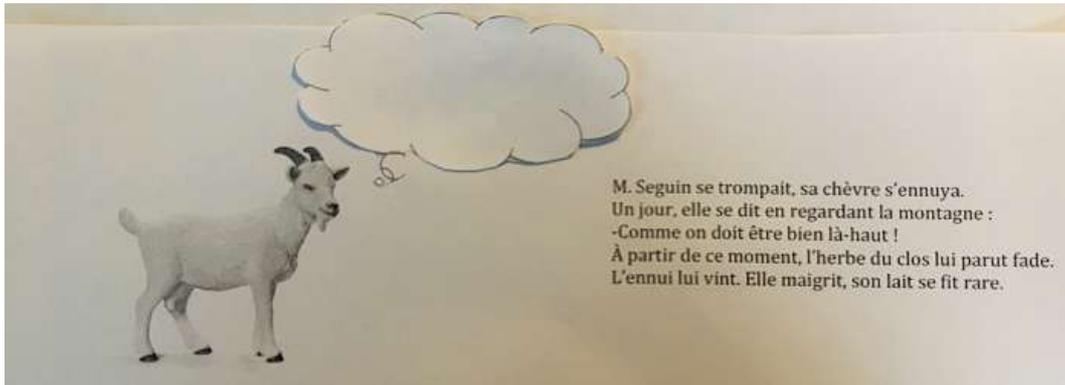
Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup augmenta ses coups de dents.

Soudain, une lueur pâle parut à l'horizon. Le chant d'un coq enrôlé monta d'un poulailler.

« Enfin ! » dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir. Elle s'allongea alors par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang... Aussitôt, le loup se jeta sur la petite chèvre et la dévora.

Auzou G., *La Chèvre de M. Seguin*. (2012). Paris : Auzou.

Annexe n°10 : bande dessinée La Chèvre de M. Seguin, séance 3



Annexe n°11 : Grille d'analyse séance 6 après affinage et étude du schéma narratif : La Chèvre de M. Seguin : Je m'évalue en expression écrite. (Grille non effectuée en classe, mais proposée ici comme ce qui était attendu des élèves)

Coche pour « oui » et pour « non » :

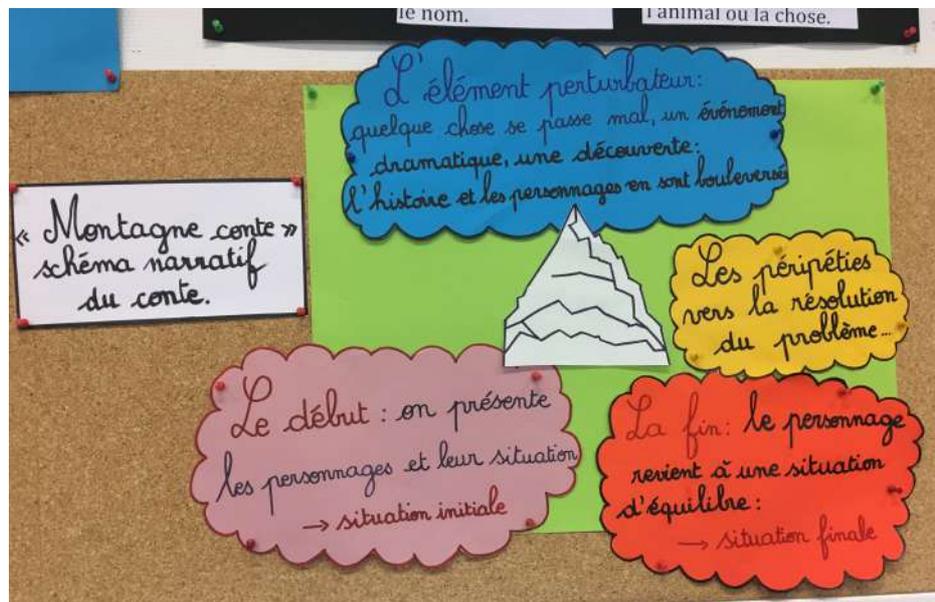
	Élève
Mon résumé a un début et une fin faciles à identifier.	
J'ai utilisé une formule d'introduction et une formule finale.	
J'ai évoqué le lieu où se déroule l'action.	
J'ai évoqué tous les personnages.	
J'ai mentionné toutes les étapes du schéma narratif	
J'ai utilisé l'imparfait de l'indicatif.	
J'ai utilisé des indicateurs de temps.	

Annexe n°12 : Grille d'analyse séance 6 après affinage et étude du schéma narratif : La Chèvre de M. Seguin. Je m'évalue en expression écrite. (Grille non effectuée en classe, mais proposée ici comme ce qui était attendu des élèves)

Coche pour « oui » et pour « non » :

	Élève
Mon résumé a un début et une fin faciles à identifier.	
J'ai utilisé une formule d'introduction et une formule finale.	
J'ai évoqué le lieu où se déroule l'action.	
J'ai évoqué tous les personnages.	
J'ai mentionné toutes les étapes du schéma narratif	
J'ai utilisé l'imparfait de l'indicatif.	
J'ai utilisé des indicateurs de temps.	

Annexe n°13 : schéma « Montagne conte » réalisée par l'enseignante à l'aide des élèves, séance 4



Annexe n°14 : Épisode de *La Chèvre de M. Seguin* à insérer dans le conte, séance 6

- D'où peut bien venir ce hurlement ? Se demanda la petite chèvre. Elle regarda partout autour d'elle, mais ne vit rien. Alors apparut un petit animal tout rond, avec une grande queue touffue : c'était un écureuil.
- Que fais-tu ici, pauvre inconsciente ? Lui demanda la petite bête. Ne sais-tu pas qu'il y a le loup dans la montagne ? Il mange les chèvres comme toi.
- Oh, je suis bien mieux ici que dans mon clos...
- Mais malheureuse ! A quoi sert d'être heureuse si ce n'est que pour une journée, aussi belle soit-elle ?
- Si le loup doit venir, il viendra, expliqua Blanquette.
- Tu es bien courageuse, pour une petite chèvre, chuchota le rongeur avant de repartir dans les buissons.

7. Résumé

Français :

Quel est le rôle du conte dans l'apprentissage de la langue ? Voici la problématique à l'origine de mon mémoire. Fondé sur une synthèse des ouvrages théoriques sur le conte au service de l'apprentissage de la langue, ce mémoire professionnel s'intéresse au lien entre conte, compréhension de l'oral et de l'écrit, et expression orale et écrite. Cette étude conduite dans une classe de CE2 cherche à mesurer l'influence du conte dans l'apprentissage de la langue. L'approche proposée a mené à la conception d'une séquence en classe, contenant 6 séances, mais qui n'a malheureusement pu être expérimentée dans son intégralité. Cependant, ce travail a permis de valider une hypothèse, postulat proposé durant la conception de la séquence : grâce au conte, les élèves organisent leur représentation des événements rapportés suivant les repères spatio-temporels, les éléments de causalité, et les personnages en présence.

Anglais :

What is the role of a tale in language learning? This is the question that motivates my thesis. Based on a synthesis of theoretical works on tale for language learning, this academic thesis focuses on the link between tale, oral and written comprehension, and oral and written expression. This study conducted in a CE2 class seeks to measure the influence of tales in language learning. This approach led to the design of an in-class sequence, with 6 sessions, which unfortunately could not be fully tested. However, this work has made it possible to validate a hypothesis, a postulate proposed during the design of the sequence: thanks to tale, the pupils organize their representation of the events reported according to spatio-temporal references, causal elements and the characters present.