



HAL
open science

Le rapport à la littérature chez les élèves issus de milieux défavorisés : expérimentation autour du conte

Sandy Panneau-Mauny

► To cite this version:

Sandy Panneau-Mauny. Le rapport à la littérature chez les élèves issus de milieux défavorisés : expérimentation autour du conte. Education. 2022. dumas-03899715

HAL Id: dumas-03899715

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03899715>

Submitted on 15 Dec 2022

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

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

Copyright



Mémoire présenté par

Sandy PANNEAU-MAUNY

Soutenu le

30/06/2022, à Tours

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention 1^{er} degré

Discipline :

Français

**LE RAPPORT À LA LITTÉRATURE CHEZ LES
ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS :
EXPÉRIMENTATION AUTOUR DU CONTE**

Dirigé par

Mme Isabelle MAUNET-SALLIET, professeure de lettres, formatrice INSPÉ

Devant une commission d'examen composée de

Mme Mireille LE GUILLOUZIC, présidente, professeure des écoles, formatrice
INSPÉ

Mme Isabelle MAUNET-SALLIET, directrice du mémoire, professeure de lettres,
formatrice INSPÉ

Année universitaire 2021-2022

« Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement. »

REMERCIEMENTS

Je remercie Madame MAUNET-SALLIET qui a accepté de diriger ce mémoire et m'a ainsi permis de travailler sur un thème qui me tenait particulièrement à cœur.

Je remercie également Simon DELAS, enseignant titulaire de ma classe d'affectation, pour ses conseils quant à mon projet, mais également pour tous ceux qu'il m'a prodigués au cours de l'année. Je le remercie aussi d'avoir accepté de mener quelques séances du dispositif didactique mis en place pour ce mémoire.

Je remercie Sylvine DURAND pour sa précieuse relecture.

Enfin, je remercie mes élèves pour leur investissement dans ce projet et pour tout ce qu'ils m'ont apporté cette année, même sans en avoir conscience. Ils ont rendu ma première expérience en tant que professeure des écoles extrêmement riche.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
I/ APPROCHE THÉORIQUE	3
1/ La lecture et la littérature à l'école.....	3
1.1 Les instructions officielles	3
1.1.1 Dans les programmes	3
1.1.2 Une grande cause nationale	4
1.2 Les enjeux de l'apprentissage de la lecture	5
1.2.1 Donner du sens... ..	5
1.2.2 ... Et prendre plaisir	7
1.3 La pratique de la lecture au sein de la classe	8
1.3.1 Les pratiques de lecture	8
1.3.2 La littérature de jeunesse	9
1.4 La lecture dans les milieux défavorisés	10
2/ Le conte : histoire et définition.....	11
2.1 Origine et histoire du conte	11
2.1.1 Une origine incertaine	11
2.1.2 De la voix à la plume	12
2.2 Définition du conte	13
2.2.1 Une typologie des contes	13
2.2.2 Une analyse structurale	15
2.3 Deux grands noms du conte : Perrault et Grimm	16
2.3.1 La volonté éducative de Perrault	16
2.3.2 Le sentiment nationaliste des Grimm	19
3/ Enseigner avec le conte	20
3.1 Le conte dans les instructions officielles.....	20
3.2 L'impact du conte dans le développement de l'enfant.....	21
3.2.1 Offrir un monde rassurant à l'élève	21
3.2.2 ...Pour l'accompagner dans sa construction	23
3.3 Un genre littéraire sans cesse modernisé	23
3.3.1 Les réécritures littéraires.....	23
3.3.2 La transmédialité	24
3.4 Un genre littéraire au service d'apprentissages variés	25
3.4.1 L'exemple de la méthode de Serge Boimare	25
3.4.2 Les prolongements interdisciplinaires	26

II/ APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	28
1/ Le protocole expérimental	28
1.1 Les élèves concernés	28
1.2 L'expérimentation	29
1.2.1 L'investigation du ressenti.....	29
1.2.2 La séquence.....	29
1.2.3 L'évaluation	35
2/ Le corpus choisi pour une lecture en réseau	35
2.1 Les contes originaux.....	36
2.2 Les réécritures	37
3/ Le recueil des données	38
III/ ANALYSE DES DONNÉES.....	39
1/ La lecture ressentie par les élèves : réponses au questionnaire	39
2/ La lecture et le conte vécus par les élèves : bilan du dispositif didactique	40
2.1 Échanger	40
2.1.1 Rappeler, résumer, reformuler.....	40
2.1.2 Discuter, débattre.....	41
2.2 Se mettre dans la peau des personnages.....	42
2.2.1 Pour mieux les comprendre	42
2.2.2 Pour s'identifier	44
2.3 Faire des liens entre des œuvres	44
3/ Entre difficultés et plaisir	46
3.1 Du côté des élèves	46
3.1.1 Les difficultés rencontrées	46
3.1.2 L'investissement et le plaisir vécu.....	47
3.2 Du côté de l'enseignante	48
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	50
BIBLIOGRAPHIE	52
TABLE DES ANNEXES	55

INTRODUCTION

« Entre l'enfant et le lecteur n'y a-t-il pas cette intime ressemblance de ceux qui s'aventurent dans des mondes nouveaux ? »

Francis Marcoin

Lorsque j'étais enfant, on me lisait une histoire, chaque soir, avant que je ne m'endorme. J'étais inscrite à la bibliothèque municipale de ma ville et abonnée aux éditions de l'École des loisirs, grâce auxquelles je recevais régulièrement un nouveau livre à ajouter à ma collection déjà bien remplie. Que ce soit à l'école ou à la maison, les livres et les histoires faisaient partie de mon quotidien. C'était le cadeau par excellence, et cela l'est resté. En faisant mes premiers pas dans le monde de l'enseignement, la seule véritable expérience dont je disposais était celle qui m'était propre, en tant qu'élève. Une élève qui aimait les mots et la compagnie des livres parce qu'on lui avait insufflé ce que l'on nomme le « goût de lire », par bien des manières. Au cours de notre formation, nous sommes souvent invités à prêter attention à ce qui nous étonne, nous surprend. En passant de l'élève à l'enseignante, nombreuses ont été les sources d'étonnement. Mais, pour être honnête, celle qui m'a le plus marquée, c'est la distance qui semble séparer certains élèves des livres et des histoires que l'on offrait, sans retenue, à l'enfant que j'étais. Et cette enfant adorait s'y réfugier.

Comme pour toute source d'étonnement, celle-ci repose sur des observations ainsi que sur quelques remarques, parfois catégoriques, entendues ici et là : « Moi, je n'aime pas lire. ». J'ai ainsi observé une réticence à aller vers les livres, les jeux de société l'emportant haut la main lors des temps d'accueil. Des soufflements me sont parvenus lorsque pour consigne, j'indiquais qu'il fallait se tourner vers la lecture une fois un travail fini. Et, au-delà de ces discrètes protestations contre le livre, après une lecture offerte, un élève m'a glissé sur un ton presque désolé : « Maîtresse, quand tu lis on dirait que tu parles, t'as même pas besoin de regarder tous les mots. Moi, je peux pas faire ça. ». Il m'a alors semblé que pour certains élèves, ce n'était pas eux qui fuyaient le livre, mais le livre qui leur échappait.

Enseignant, cette année, dans une école située en zone REP, c'est principalement de ce contexte que proviennent mes observations. D'autre part, les statistiques, relayées

par des médias en tout genre, sont nombreuses à montrer l'existence d'un fossé entre la lecture et les personnes issues de milieux précaires. Ainsi, avec une profonde volonté de comprendre cette relation teintée de méfiance qu'entretiennent mes élèves avec la lecture, je me suis tournée vers le rapport à la littérature chez les élèves issus de milieux défavorisés pour la rédaction de mon mémoire de recherche. Le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports définissant la lecture comme « essentielle à la réussite de la scolarité », j'ai souhaité mener mes propres recherches. Toutefois, la littérature étant un champ large, j'ai choisi de centrer mon questionnement sur l'étude des contes, œuvres figurant dans les programmes scolaires. Il s'agit d'un genre littéraire qui a grandement fait partie de mon enfance et, ayant un grand intérêt pour les idées développées par Serge Boimare, c'est naturellement que j'ai orienté mon expérimentation sur ces derniers.

Ce mémoire a donc pour objectif de se poser les questions suivantes : quelles représentations se font les élèves issus de milieux défavorisés de la lecture et de la littérature et dans quelles mesures le conte peut-il favoriser l'engagement des élèves dans l'acte de lire ? Nos hypothèses sont les suivantes :

- Le conte, en tant que texte littéraire, permet aux élèves de collaborer avec lui et entre eux, leur donnant ainsi la motivation intrinsèque à l'engagement.
- Le conte permet non seulement aux élèves de s'identifier aux personnages, mais également de prendre conscience de l'universalité de certaines questions et des sentiments humains, ce qui permet de libérer la parole de chacun et les échanges, favorisant l'engagement.
- Le conte, notamment par ses multiples réécritures, est un genre propice à la lecture en réseau qui favorise la construction du sens et d'une culture littéraire.

I/ APPROCHE THÉORIQUE

1/ La lecture et la littérature à l'école

1.1 Les instructions officielles

1.1.1 *Dans les programmes*

La lecture semble avoir une place de choix dans les programmes scolaires. En effet, elle apparaît en tête de l'expression allouée aux apprentissages fondamentaux « lire, écrire, compter, respecter autrui ». Cependant, sa place au sein des programmes qui se sont succédé, ainsi que ses enjeux, ont significativement évolué. Même si les programmes de 2002 posaient déjà les bases des enjeux actuels de l'apprentissage de la lecture, les programmes de 2016 les ont particulièrement renforcés.

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture fait explicitement apparaître la lecture dans trois domaines. Celle-ci n'est toutefois jamais isolée sur elle-même, mais toujours liée à d'autres composantes. Elle s'inscrit à la fois dans la culture de l'écrit et celle de l'oral, notamment dans le domaine un, « Les langages pour penser et communiquer ». La lecture engage la compréhension et l'interprétation d'une variété de textes et de documents, comme « des tableaux, des graphiques et des diagrammes ». On la retrouve également dans le domaine deux, « Les méthodes et outils pour apprendre », où il est question de « comprendre un document ». La « fréquentation des bibliothèques et centres de documentations » est l'un des outils nécessaires au développement de ces compétences. Enfin, le domaine cinq, « Les représentations du monde et l'activité humaine », donne une place importante aux « œuvres littéraires » dans le développement « des capacités d'imagination, de conception, d'action », mais également dans « la formation du jugement » et dans « la réflexion sur soi et les autres »¹.

Dans les programmes disciplinaires, la section dédiée à l'enseignement du français explicite les modalités d'apprentissages de la lecture, l'acte de lire étant lié à la connaissance de la langue. Initié au cycle un par le développement de la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, l'apprentissage du code

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. Décret n°2015-372 du 31/03/2015 – JO du 2/4/2015. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

occupe une place centrale au cycle deux. Le cycle trois a pour objectif de consolider cette maîtrise du code et de développer une lecture fluide. Cependant, comme mis en avant par le SCCC, la lecture n'a pas pour unique composante l'identification des mots. Une des évolutions significatives des programmes réside dans le domaine de la compréhension. Elle doit être travaillée dès le cycle un, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : l'un des objectifs visés est « [d']écouter de l'écrit et [le] comprendre »². Les programmes de cycle deux et trois, quant à eux, associent lecture et « compréhension de l'écrit » définissant la compréhension comme « finalité de toutes les lectures »³.

1.1.2 Une grande cause nationale

L'évolution constante des enjeux de l'enseignement de la lecture dans les programmes scolaires montre une volonté de promouvoir et de développer l'acte de lire chez les élèves. Cela n'est pas sans lien avec la décision du Président de la République de définir la lecture comme « grande cause nationale » pour l'année 2021/2022.

Le label « grande cause nationale » permet à des organismes à but non lucratif, défendant une même cause, de promouvoir celle-ci par des diffusions gratuites à la radio ou à la télévision. Les causes sont déterminées par le gouvernement : celles-ci changent chaque année et sont choisies en fonction des grandes problématiques et sujets vifs de notre société. Le label permet le déploiement de plus de moyens pour la sensibilisation à ces causes.

Cette année, le choix de la lecture constitue « une opportunité pour prolonger et amplifier l'action quotidienne de l'École ». L'objectif est de promouvoir une « pratique quotidienne » de la lecture, en milieu scolaire comme en dehors. Selon le gouvernement, la lecture est « un vecteur de transmission du savoir, de culture, d'égalité des chances et, au-delà, d'épanouissement personnel pour les élèves »⁴.

² Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Programme du cycle 1*. Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. p. 7.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Programme du cycle 2 & Programme du cycle 3*. Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Lecture, grande cause nationale*. Note de service du 16/11/2021. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Par ce choix, le gouvernement français ambitionne d'insuffler un élan à la promotion de la lecture, dont la maîtrise fragile par un nombre important d'enfants et d'adultes accroît les inégalités au sein de notre société.

1.2 Les enjeux de l'apprentissage de la lecture

« Nous savons bien, lorsque [les enfants] s'entraînent à se tenir debout, qu'ils n'y arriveraient jamais si nous les soutenions sans jamais les laisser faire tout seuls. »

Elzbieta, Le langage des contes

1.2.1 Donner du sens...

Comme l'a écrit Christian Poslaniec, « l'erreur serait de croire que lire, c'est seulement [...] *déchiffrer le sens* [d'un texte] [...], qu'il suffirait de maîtriser le code pour en comprendre toute la signification »⁵. Des spécialistes dans l'enseignement de la lecture, tels que Roland Goigoux ou Catherine Tauveron, ont pourtant mis en évidence que cette erreur était encore trop souvent commise. Selon Catherine Tauveron, l'entrée en cycle deux et les objectifs qui lui incombent viennent supplanter toutes ces histoires que l'on lit aux tout-petits dans l'unique but de voyager. Ainsi, « on apprend au cours préparatoire la technique qui permettra l'identification des mots et l'on cesse pour un temps, pas toujours mais bien souvent, de s'intéresser à la saisie de l'intrigue. »⁶. Tout comme Christian Poslaniec l'évoque, Catherine Tauveron déplore que nous partions fréquemment du principe que de la bonne identification des mots découlera la compréhension. Et, lorsqu'un enfant parvient à identifier les mots sans pour autant parvenir à en saisir le sens, on y remédie alors en lui donnant « des textes où il n'y a rien à comprendre, [...] des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit. »⁷. Les élèves sont dès lors confrontés à des textes dont les inférences ne les engagent pas dans de véritables réflexions qui leur permettraient d'entrer dans l'acte de lire, à l'inverse des textes littéraires. Pour Catherine Tauveron, c'est donc une compréhension de surface et guidée qui prédomine.

⁵ Poslaniec, C. (2010). *Donner le goût de lire*. Paris : De La Martinière Jeunesse. p. 9.

⁶ Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier. p. 13.

⁷ Ibid.

Pourtant, Elzbieta, auteure de littérature jeunesse, pose la question : « Comment [le] discernement [des élèves] pourrait-il se construire si les seuls matériaux autorisés ou disponibles étaient des pensées *ready-made*, des solutions toutes faites ? »⁸. C'est en cela que Roland Goigoux réproche les questionnaires de lecture souvent distribués aux élèves. Selon lui, ces derniers « occupent une place disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation »⁹. Pour Catherine Tauveron, ils servent à « vérifie[r] [la] compréhension » d'un texte, se centrant uniquement sur « ce que ça raconte » et oubliant « la dimension symbolique et esthétique »¹⁰. Ainsi, Roland Goigoux décrit la lecture comme étant « beaucoup évaluée mais peu enseignée »¹¹. Cela, Catherine Tauveron l'explique notamment par le fait que l'on considère l'interprétation « plus difficile que la compréhension » et « hors de la portée des jeunes enfants »¹².

Mais, compréhension et interprétation ne sont-elles pas toujours liées ? Lire, pour Francis Marcoin, c'est « entrer dans des mondes qui ont à chaque fois leurs sonorités, leurs propres bruits [...] »¹³. Francis Marcoin souligne qu' « une partie des problèmes de compréhension de l'écrit relève en fait d'une difficulté globale à entendre le discours de l'autre, à s'y faire place [...] »¹⁴. Plus que comprendre, entendre ce qu'écrit un auteur constitue un apprentissage qui ne nécessite pas pour autant de baliser un chemin dans lequel les élèves ne pourraient pas tâtonner, essayer, se perdre et se (re)trouver. Pour ces raisons, Anne-Laure Biales, professeure, n'amène pas le texte à ses élèves, « ce sont eux qui montrent comment celui-ci est venu à eux »¹⁵. Le rôle de l'enseignant n'est alors pas de donner le sens du texte aux élèves, qui ne saurait être une vérité absolue, mais de les accompagner pour qu'ils lui donnent eux-mêmes un sens. Travailler ainsi permettrait en partie, selon les propos tenus par un collectif de chercheurs lors de la journée « Plan Lecture » de 2019, organisée en Belgique, de favoriser la motivation des élèves en lecture. Selon eux, « la motivation à lire alimente

⁸ Elzbieta. (2014). *Le langage des contes*. Arles : Éditions du Rouergue. p. 35.

⁹ Cèbe, S. Goigoux, R. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes » in *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. p. 193.

¹⁰ Tauveron, C. (2002). Op cit. p. 14.

¹¹ Cèbe, S. Goigoux, R. (2007). Op cit. p. 193.

¹² Tauveron, C. (2002). Op cit. p. 13-14.

¹³ Marcoin, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Ivry-sur-Seine : Éditions de l'Atelier. p. 177.

¹⁴ Ibid. p. 50.

¹⁵ Biales, A.-L. (2020). Comprendre, un processus multidimensionnel. *Cahiers pédagogiques*, n°565. p. 40.

la mise œuvre des démarches cognitives nécessaires à la compréhension et ce niveau de compréhension alimente en retour la motivation »¹⁶.

1.2.2 ... Et prendre plaisir

Cette motivation se confond avec le plaisir de lire, l'un des objectifs à atteindre du Socle commun. Pour Christian Poslaniec, donner le goût de la lecture aux enfants nécessite de leur permettre de « découv[r] leurs propres motivations à lire »¹⁷, de manière consciente ou inconsciente. Nous avons évoqué la quête de sens, souvent bridée par des questionnaires trop superficiels. Mais, plus globalement, Christian Poslaniec ou Liliane Pelletier ont montré que la contrainte permanente représentait un obstacle au plaisir de lire. Tel que l'a écrit Daniel Pennac, nous -adultes- passons du « conteur » face au tout petit au « comptable » face à l'apprenti lecteur¹⁸. La lecture, qui fut pendant quelques années gratuite, devient alors payante. L'objectif de lire sans autre souci que lire devient celui de lire pour répondre à des questions. Seulement, pour Liliane Pelletier, « enfermer un livre dans un cadre trop précis, avec une analyse imposée, c'est détruire l'imaginaire et l'envie de l'enfant d'aller vers un autre livre »¹⁹.

Lire est un « acte intime » et « nul n'est mandaté pour nous réclamer de comptes sur cette intimité-là ». Christian Poslaniec et Daniel Pennac s'accordent, la lecture est un acte allant au-delà de consignes dont les réponses deviennent machinales. Raymond Queneau, cité par Liliane Pelletier, rappelle ainsi que « le but à atteindre n'est pas de réussir le contrôle du lendemain », mais bien de « former des enfants lecteurs qui continueront à lire quand ils seront adultes »²⁰, par envie et plaisir. Les enfants doivent pouvoir, comme l'a évoqué Christian Poslaniec, faire une rencontre cruciale avec un texte, afin de pleinement prendre conscience de ce qu'il s'y joue pour eux.

¹⁶ Schillings, P., Deleuze, G., Ferreira, S., André, M., Hauzeur, G. (30 avril 2019). *Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans*. [Transcription conférence]. Journée « Plan Lecture », à La Marlagne. p. 9.

¹⁷ Poslaniec, C. (2010). Op cit. p. 14.

¹⁸ Pennac, D. (2011). *Comme un roman*. Paris : Gallimard. p. 52.

¹⁹ Pelletier, L. (2007). Comment donner le goût de lire ? *Expressions*, 11-28. p. 14.

²⁰ Ibid.

1.3 La pratique de la lecture au sein de la classe

1.3.1 *Les pratiques de lecture*

Pour mener à ces rencontres cruciales, et afin de permettre aux élèves de construire un sens à leurs lectures tout en y prenant plaisir, il est conseillé de varier les approches pédagogiques. Dans un rapport sur les bibliothèques d'écoles piloté par Thierry Grognet et Ollivier Hunault, les auteurs encouragent des pratiques de lectures variées et « ambitieuses »²¹. Ces pratiques sont nombreuses à pouvoir être mises en place par les enseignants au sein de leurs classes.

La lecture en réseau en fait partie. Définie par l'Observatoire Nationale de la Lecture, elle consiste à « mettre un livre en relation avec d'autres livres qui en éclairent le contexte, aidant ainsi à connaître les mondes évoqués »²². La lecture en réseau a donc pour objectif de favoriser la compréhension d'un texte en le mettant en lien avec d'autres. Pensée par Catherine Tauveron, la lecture en réseau « a d'abord été conçue comme une aide à la résolution de problèmes de lecture » et « secondairement conçue comme un moyen de construire chez l'élève une culture proprement littéraire »²³. Nous construisons tous, individuellement, nos propres réseaux. Toutefois, il est également important qu'au sein de la classe, l'enseignant conçoive des réseaux afin de « constituer une culture commune »²⁴ à l'ensemble des élèves.

Proche de la lecture en réseau, la lecture en constellation a, elle aussi, été définie par l'Observatoire Nationale de la Lecture. Il s'agit, avec cette pratique, « d'explorer le champ littéraire de l'intertextualité »²⁵. Une constellation de textes s'organise autour d'une même notion, d'une même problématique. L'ONL écrit un exemple autour du personnage de l'ogre : un travail en constellation ne consisterait pas à sélectionner une liste d'ouvrages avec des ogres, « mais de cerner les attributs principaux du personnage archétypal, et de faire surgir les enjeux des figures textuelles qu'appelle sa présence dans un récit : la monstruosité et la petitesse, la brutalité et la ruse, ... »²⁶.

²¹ Grognet, T., Hunault, O. (2021). Rapport au Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. *Les bibliothèques d'écoles : état des lieux, usages pédagogiques, pratiques de lecture des élèves*.

²² Observatoire Nationale de la Lecture (ONL). (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris : Hachette.

²³ Tauveron, C. (2014). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programme C2, C3 et C4*. « Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3 ».

²⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Lire en réseaux*. Eduscol.

²⁵ ONL. (2003). Op cit.

²⁶ Ibid.

Le rapport élaboré par Thierry Grognet et Ollivier Hunault met également en avant la mise en voix des textes, par enregistrement vocal ou devant un auditoire. Catherine Tauveron et Liliane Pelletier évoquent notamment la lecture à de jeunes élèves : « Proposez à des élèves en difficulté de lire des histoires aux petits de maternelle, vous assistez à des miracles »²⁷. Cela représente un aspect motivationnel pour les élèves à qui l'on donne l'opportunité de pleinement s'impliquer. Francis Marcoin a d'ailleurs écrit que « l'oralisation nous fait [...] éprouver une impression de simplicité »²⁸.

Enfin, l'une des pratiques pleinement défendues par Liliane Pelletier ou encore Daniel Pennac est la lecture offerte, ou la lecture cadeau. Aucune analyse n'est alors attendue des élèves, aucun objectif pédagogique n'est en jeu, il s'agit simplement d'une écoute collective d'une histoire lue à haute voix par l'enseignant.

1.3.2 *La littérature de jeunesse*

Ces pratiques ne seraient rien sans textes à proposer aux élèves. La littérature de jeunesse a eu un développement très tardif. Comme expliqué par Nathalie Prince, l'enfant n'ayant pas toujours été considéré comme un être à part entière, il n'était pas concevable de lui dédier une littérature. Cette histoire littéraire coïncide donc « avec l'évolution du sentiment de l'enfance ou plus exactement avec l'évolution sociale, culturelle et historique de la perception qu'ont les adultes de l'enfant »²⁹. Ce n'est qu'au XVII^{ème} siècle que l'on a vu apparaître des œuvres qui pouvaient être destinées aux enfants, sans pour autant qu'elles ne le soient vraiment. Et ce n'est qu'au XVIII^{ème} siècle que les enfants, avec les idées de John Locke, deviennent « des êtres capables de raisonner, des êtres pensants ».

Aujourd'hui, les listes de référence élaborées par le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports proposent, pour l'école primaire, « un choix équilibré entre littérature patrimoniale ou classiques de la littérature jeunesse et œuvres récentes » (Eduscol). Ces listes sont riches de nombreux titres appartenant à la littérature de jeunesse et pouvant servir les objectifs des enseignants.

²⁷ Pelletier, L. (2007). Op cit. p. 14.

²⁸ Marcoin, F. (1992). Op cit. p. 178.

²⁹ Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin. p. 46.

Nathalie Prince admet qu'il est difficile de définir la littérature de jeunesse. Pour autant, certains aspects de celle-ci sont incontestables. Elle écrit que « la littérature de jeunesse n'apparaît pas tant comme ce qui est lu que comme ce qui apprend à lire, ce qui enseigne à l'enfant à voir de jolies images, à bien voir, à se constituer le bon goût, le bon jugement, d'ordre moral ou non [...] ». Ainsi, selon l'auteure, la littérature de jeunesse contribue à « invente[r] son lecteur »³⁰.

1.4 La lecture dans les milieux défavorisés

Des études statistiques ont montré que les enfants issus de milieux défavorisés rencontraient davantage de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Une étude présentée par un collectif de chercheurs³¹ a révélé qu'en France, 20,5 % des élèves d'écoles recevant majoritairement des élèves issus de milieux pauvres rencontraient des difficultés en lecture, contre 3,3 % pour les écoles recevant principalement des élèves de milieux favorisés.

Cela s'explique, notamment, par le fait qu'au sein des familles les plus démunies, le « cadre [est] moins propice pour que s'installent les situations d'apprentissage connues comme étant bénéfiques pour le développement des capacités cognitives et langagières requises dans les apprentissages scolaires ». Jean Écalle et Annie Magnan ont mis en évidence que « la qualité des interactions familiales autour de l'écrit et le type d'environnement d'apprentissage contribuent à un meilleur développement de la littératie émergente »³², c'est-à-dire des compétences liées à la lecture et à l'écriture. Une de leur étude, menée sur cinquante enfants de CP, a révélé que la catégorie socio-professionnelle des parents d'élèves avait un impact sur le niveau d'exposition à l'écrit de ces derniers. Plus les parents appartiennent à une catégorie socio-économique favorisée, plus leurs compétences en écriture et en littérature sont développées, de même pour leurs enfants. Les parents appartenant, quant à eux, à une catégorie socio-économique moins favorisée ont des compétences moins étendues en littérature et en écriture, de même pour leurs enfants.

En réponse à ces difficultés, le dispositif CALÉ (Centres Académiques de Lecture et d'Écriture) a été mis en place dans l'Académie de la Réunion. Liliane Pelletier en est

³⁰ Prince, N. (2021). Op cit. p. 239.

³¹ Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. et Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie*, 193, pp. 57-76.

³² Écalle, J., Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod. p. 270.

la coordinatrice. Ce dernier s'est donné pour objectif « de redonner le goût d'apprendre aux élèves en menace d'illettrisme »³³. Ce dispositif s'inscrit « dans une dynamique de projet » où les approches avec le livre sont variées, la diversité en étant « le maître mot ». Dans ces centres, la rencontre avec le livre ne doit pas être forcée et peut se faire de toutes les manières possibles, en fonction du profil de chacun. De plus, la découverte avec le patrimoine local en lien avec la littérature y est largement développée. Cela permet aux jeunes de se découvrir mais aussi de s'ouvrir aux autres et à d'autres mondes, comme le monde scolaire duquel ils se sentent parfois éloignés.

2/ Le conte : histoire et définition

2.1 Origine et histoire du conte

2.1.1 Une origine incertaine

L'origine du conte est une vaste question. Tel qu'évoqué par Bernadette Bricout³⁴, il s'agit d'un débat qui a beaucoup animé les spécialistes du XIX^{ème} siècle. Plusieurs théories sur cette origine se sont alors succédé. Michèle Simonsen³⁵ a réalisé une brève présentation des plus importantes :

- Le berceau des contes, dérivés de mythes cosmologiques aryens, se situerait en Inde. Développée par Max Müller, cette théorie a notamment été celle des frères Grimm.
- À l'inverse, Andrew Lang a représenté l'idée que le conte n'était pas issu d'un unique lieu, mais qu'il s'était simultanément développé dans plusieurs endroits éloignés géographiquement, mais culturellement proche. Cette même théorie a également porté l'idée que le conte serait une forme antérieure du mythe et que ses motifs seraient des vestiges de croyances et de pratiques archaïques réelles.
- Reprenant la théorie précédente, Paul Saintyves a interprété les personnages de contes comme le souvenir de rites populaires devenus obsolètes et désuets.

³³ Pelletier, L. (2007). Op cit. p. 12.

³⁴ Fiévet, D. (2020). L'été comme jamais. *L'origine des contes*. France Inter.
<https://www.franceinter.fr/emissions/l-ete-comme-jamais/l-ete-comme-jamais-31-juillet-2020>

³⁵ Simonsen, M. (1984). *Le Conte Populaire*. Paris : Presses Universitaires de France. p.44-50.

- Enfin, Vladimir Propp, particulièrement connu pour sa *Morphologie du conte*, a lui aussi perçu dans le conte des vestiges de croyances et de rituels. Toutefois, ces derniers auraient été déformés par les sociétés du début de l'ère agricole qui les auraient adaptés à leur propre culture.

Michèle Simonsen écrit que chacune de ces théories sur l'origine des contes a connu son heure de gloire. Elles ont rallié autant qu'elles ont soulevé les polémiques. Cependant, il est aujourd'hui reconnu que l'origine des contes est, selon Bernadette Bricout, un débat sans réponse et infini.

2.1.2 De la voix à la plume

Bien que l'origine du conte se place alors sous l'ombre du mystère, il n'en reste pas moins que le conte a un passé et qu'au-delà de renfermer une histoire, il en possède une. Si la question portant sur sa naissance n'a abouti qu'à des théories qui n'ont jamais fait consensus, c'est parce que le conte est issu de la tradition orale et que c'est ainsi qu'il a traversé le temps. Avec des « auteurs flottants »³⁶ et sans lieu de naissance précis, ce sont les conteurs qui ont incarné et permis aux contes de voyager. Pour Jean-Claude Renoux, conteur, le conte est *adventice*, « il est porté par l'ère du temps et l'errance des hommes » et « s'il n'a pas de frontières, il s'enracine partout où il passe »³⁷. Pour le conteur lui-même, conter consiste à « di[re] les choses par gourmandise, sur le ton de la conversation ou de la confidence »³⁸. Sans livre à la main, le conteur ne lit pas. Il ne récite pas non plus. Il improvise et met de lui dans son discours ; il transmet. Walter Benjamin a écrit : « Le conteur imprime sa marque au récit, comme le potier laisse sur sa coupe d'argile l'empreinte de ses mains ». De ce fait, par son mode de transmission premier, le conte n'est jamais figé. Il reflète tout ce qui l'entoure : « il s'intègre au décor, épousant les contours des coutumes, des savoirs et savoir-faire, des mentalités du lieu »³⁹.

Ainsi, si les contes n'ont ni auteur ni terre de naissance, nous savons qu'ils sont nés de la voix des hommes, et non de leur plume. Ils ont ensuite été transposés et adaptés, notamment dans des recueils, à l'écrit. Jean-Claude Renoux évoque qu'un conte que

³⁶ Eichel-Lojkine, P. (Dir.). (2017). *Contes classiques et réemploi : méthodes d'analyse*. Rennes : Presses Universitaires. p.14.

³⁷ Renoux, J.-C. (2007). *L'art de conter : la pratique et le répertoire du conteur*. Éditions Édisud. p.12.

³⁸ Ibid. p.26.

³⁹ Ibid. p.12.

l'on peut prendre pour le « modèle-type » n'est pas toujours le plus ancien, mais la première retranscription⁴⁰. Cela rejoint les propos de Michèle Simonsen selon lesquels la plus ancienne version attestée d'un conte n'est pas nécessairement la version la plus ancienne du conte en question⁴¹. Celui-ci peut longtemps avoir été transmis oralement avant d'avoir été retranscrit à l'écrit. Les premières traces de contes dans la littérature datent de l'Antiquité : la transcription écrite du conte des *Deux Frères* (XIII^{ème} siècle av. J-C.) est la plus ancienne connue⁴². Quelques traces de contes ont également été décelées dans la littérature médiévale, *Peau d'Âne* a notamment commencé à s'y dessiner⁴³. Toutefois, c'est surtout à partir de la Renaissance, en Italie, qu'émergent les réécritures et les collectes des contes tels que nous les connaissons. Cet enthousiasme parvient en France au XVII^{ème} siècle, avec le recueil de Charles Perrault, les *Contes de ma mère l'Oye*, qui connut un grand succès dans les sociétés mondaines avant d'être peu à peu délaissé. L'intérêt pour l'œuvre de Perrault renaît au XIX^{ème} siècle, siècle que Jack Zipes qualifie « d'âge d'or du conte de fées »⁴⁴. C'est en effet au cours de ce siècle que d'importantes collectes de contes ont été réalisées, notamment celle des frères Grimm.

2.2 Définition du conte

L'origine du conte était donc une des préoccupations premières des folkloristes du XIX^{ème} siècle. Toutefois, la question s'étant essoufflée, les chercheurs se sont tournés vers d'autres champs d'études sur les contes, tels que leurs structures et leurs ressemblances, leurs sens ou encore les effets qu'ils produisent. Au-delà de déterminer précisément la genèse des contes, les chercheurs se sont attelés à les définir et à les classer.

2.2.1 *Une typologie des contes*

Avec les grandes collectes de contes du XIX^{ème} siècle, « des particularités communes, des ressemblances, des similitudes aussi bien des personnages que d'intrigues »⁴⁵

⁴⁰ Ibid. p.16.

⁴¹ Simonsen, M. (1984). Op cit. p.19.

⁴² Ibid. p.20.

⁴³ Harf, L. (1980). Le conte de *Peau d'Âne* dans la littérature du Moyen Âge et du XVI^{ème} siècle. In : *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, n°11/1. p. 35-42.

⁴⁴ Zipes, J. (2015). *Grimm legacies : the magic spell of the Grimms' folk and fairy tale*. Princeton : University Press. p.67.

⁴⁵ Guillou, P. (2017). « Un conte singulier ». *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 145, 93-99. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/cjung.145.0093>

ont émergé. Une étude minutieuse des contes a alors été réalisée « jusqu'à en dégager un noyau que l'on désigna sous le vocable de conte type »⁴⁶. Antti Aarne, folkloriste finlandais, a alors entamé une classification des contes en analysant leurs schémas narratifs. Un travail qui a été poursuivi par Stith Thompson, folkloriste américain⁴⁷. Plus tardivement, en 2005, le folkloriste allemand Hans-Jörg Uther a également contribué au développement de cette étude. Le résultat de ce travail d'envergure fut la création d'un catalogue, la classification Aarne-Thompson-Uther (ATU). Avec ses limites, ce catalogue « reste [aujourd'hui] une référence obligatoire pour les chercheurs, les universitaires soucieux d'une approche théorique du conte »⁴⁸.

Comme mentionné par Jean-Claude Renoux⁴⁹, le catalogue ATU n'a pas été traduit en français. Il a toutefois été repris par Paul Delarue et Marie-Louise Ténèze dans leur étude sur les contes populaires français. Le catalogue Delarue-Ténèze, cité par Michèle Simonsen⁵⁰, classe les contes ainsi :

- Les contes proprement dits qui regroupent les contes merveilleux, les contes réalistes, les contes religieux et les histoires d'ogres stupides (ou histoires du Diable trompé).
- Les contes d'animaux dans lesquels le(s) héros sont uniquement des animaux, domestiques ou sauvages.
- Les contes facétieux qui regroupent un large éventail de récits tels que ceux se moquant des riches, ceux se riant de valeurs, ceux se jouant des faibles ou des sots. Dans cette catégorie, se trouvent également les contes « randonnées », se présentant sous la forme d'énumérations. Bernadette Bricout présente les contes facétieux comme les ancêtres de nos histoires drôles.

Cité par Jean-Claude Renoux, le folkloriste russe Vladimir Propp avait reproché à cette classification d'être trop limitative, dans la mesure où certains contes pouvaient se trouver dans plusieurs catégories (des contes classés dans les « contes d'animaux », par exemple, pouvaient également être classés dans les « contes merveilleux »). Cependant, comme écrit par le conteur, cela n'est qu'une affaire de « tiroirs » et de

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Renoux, J.-C. (2007). Op cit. p.123.

⁴⁹ Ibid. p. 124.

⁵⁰ Simonsen, M. (1984). Op cit. p.15-18.

« rangements »⁵¹. Dans sa globalité, ce système et ses catégories ont joué un rôle majeur dans la classification des contes.

2.2.2 Une analyse structurale

La classification Aarne-Thompson, en s'intéressant aux schémas narratifs des contes, « construis[ait] déjà [...] une ébauche d'analyse de structure »⁵². Toutefois, dans le domaine de l'analyse structurale, Vladimir Propp a joué un rôle de pionnier. Son étude s'est basée sur un corpus de contes russes, appartenant à la catégorie des contes merveilleux de Aarne et Thompson. Vladimir Propp a estimé que, dans un conte, « ce qui change, ce sont les noms (et en même temps les attributs) des personnages ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions, ou leurs *fonctions* »⁵³. Le folkloriste a donc étudié la morphologie des contes en se basant sur les fonctions des personnages. Il a relevé, au sein de son corpus, 31 fonctions. Pour n'en citer que quelques exemples, les cinq premières de ces fonctions sont l'éloignement, l'interdiction, la transgression de l'interdit, l'interrogation ou encore l'information⁵⁴. Dans cette analyse, ces fonctions, même si elles ne figurent pas toutes dans un seul et même conte, se déroulent cependant toujours dans le même ordre. Les contes merveilleux auraient donc tous la même structure. Vladimir Propp a également démontré que certaines fonctions ne pouvaient être remplies que par certains types de personnages. Ces types sont au nombre de sept : l'agresseur, le donateur, l'auxiliaire, la princesse ou son père, le mandateur, le héros et le faux héros⁵⁵.

Nombreuses ont été les critiques concernant cette analyse structurale du conte. Celles-ci ont notamment soulevé un aspect trop restrictif de l'étude du folkloriste russe, mais également des incohérences résultant d'une adaptation des contes au système et non l'inverse. Les conclusions de Vladimir Propp ont, d'autre part, émergé à partir d'un corpus de contes limité. Cependant, son œuvre eût une importance majeure : elle engagea de nombreuses recherches dans le domaine de l'analyse morphologique des contes et souleva une structure narrative régulière dans l'élaboration de ces derniers.

⁵¹ Renoux, J.-C. (2007). Op cit. p.123.

⁵² Simonsen, M. (1984). Op cit. p.51.

⁵³ Propp, V. (2015). *Morphologie du conte*. Paris : Éditions Points. p.29.

⁵⁴ Propp, V. (2015). Op cit. p.36-39.

⁵⁵ Ibid.

Plus récemment, Charlotte Guérette et Sylvie Roberge Blanchet ont aussi défini la structure narrative du conte : celle-ci « se déroule de façon logique et tend à atteindre, sans détour, la conclusion [...] »⁵⁶. Les auteures ont réalisé une synthèse des parties constituantes du conte⁵⁷ :

Introduction	Développement	Conclusion
<i>Il était une fois</i>	Épisodes, rythme bien défini	Sans détail
Brève	Binaire ou ternaire	Brève
Situe les éléments essentiels	Énumératif, répétitif, cumulatif	Souvent formule consacrée
Met un problème en évidence	Emploi de dialogues Utilisation de formules	Parfois présence d'une morale

© Charlotte Guérette, Sylvie Roberge Blanchet

2.3 Deux grands noms du conte : Perrault et Grimm

Charles Perrault, Jacob et Wilhelm Grimm ne sont pas inventeurs de contes et, par conséquent, n'en sont pas des auteurs. Pour autant, leurs noms sont incontestablement associés à celui du conte. Nous parlons des contes de Perrault comme nous parlons des contes de Grimm, et les lettres de leurs noms sont gravés en lettres d'or sur les plus beaux livres de contes de nos étagères. D'époques éloignées et d'intentions différentes, les œuvres de Perrault et des Grimm ont trouvé leur point commun dans le rôle final qu'elles ont joué.

2.3.1 *La volonté éducative de Perrault*

La célébrité de Charles Perrault est, pour reprendre les mots de Stéphane Zékian, « de manière écrasante sinon exclusive, celle du conteur »⁵⁸. Et sans doute cette célébrité devient de plus en plus floue, car comme l'a écrit Michèle Simonsen, « on a remanié sans vergogne le texte des récits de Perrault pour les albums pour enfants, amputant tel récit de sa seconde partie, transformant tel motif, modernisant la langue »⁵⁹. De ce

⁵⁶ Guérette, C., Roberge Blanchet, S. (2003). *Vivre le conte dans classe*. Québec : Hurtubise. p.112.

⁵⁷ Ibid. p.113.

⁵⁸ Zékian, S. (2014). Inactualité d'un Moderne au XIX^{ème} siècle : Charles Perrault à l'épreuve de l'histoire. *Dix-septième siècle*, 264, p. 493. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/dss.143.0493>

⁵⁹ Simonsen, M. (1992). *Perrault : contes*. Paris : Presses Universitaires de France. p.5.

fait, l'œuvre originelle du conteur s'est peu à peu dissipée sous le brouillard d'une multitude de remaniements. Pourtant, il y a, entre Charles Perrault et son œuvre, un lien qui permet de mieux les cerner l'un et l'autre. Il ne s'agit pas d'invoquer la théorie de Sainte-Beuve, critique littéraire du XIX^{ème} siècle, qui considérait l'auteur comme un arbre et son œuvre comme un fruit et qui « dédui[sait] de la qualité du fruit celle de l'arbre »⁶⁰. Il s'agit davantage de comprendre le contexte dans lequel a évolué Perrault, contexte qui a laissé ses marques dans son œuvre. Tel que Jack Zipes l'a écrit, « l'acte de collecter [des contes] n'est jamais une entreprise neutre »⁶¹.

Charles Perrault a écrit ses mémoires, finement analysées récemment par Patricia Bouchenot-Déchin⁶², nous permettant ainsi de mieux le connaître. Les textes les plus connus écrits par Charles Perrault sont sans doute ses *Histoires ou Contes du temps passé* paru(e)s en 1697. Il y figure notamment les célèbres contes du *Petit Chaperon Rouge*, de *La Barbe Bleue* ou encore de *Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre*. Charles Perrault n'ayant jamais signé ses recueils de contes, c'est avec le nom de Pierre Darmancour Perrault, nom de son troisième fils, qu'ils ont été imprimés et publiés. Si un doute sur le véritable auteur de ces *Histoires* a existé, il fait aujourd'hui consensus qu'il s'agit bien de l'œuvre du père et non du fils, dont l'influence sur l'écriture de ces contes n'est pas totalement niée. Ce n'est toutefois pas en 1697 que la lumière est mise sur le nom de Perrault. À l'instar du Petit Poucet, Charles est le cadet d'une fratrie de sept enfants nés et élevés dans une famille bourgeoise. Immérgé dès sa naissance dans un bain de culture, entouré d'intellectuels, c'est naturellement que Charles s'est dirigé vers des études littéraires. Au terme de celles-ci, il devint avocat, mais, miné par l'ennui, il abandonna finalement le barreau en 1654 pour se tourner vers l'écriture et la poésie.

Sa plume lui permit d'être remarqué par le ministre Colbert et d'accéder aux premiers cercles du pouvoir. D'abord nommé secrétaire des séances tenues par la Petite Académie (qui devint l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres en 1816) en 1665, il est élu à l'Académie française en 1671 et y est nommé chancelier en 1672. Cette même année, il est également désigné contrôleur des bâtiments de sa Majesté. Charles Perrault a donc évolué proche du pouvoir royal, alors détenu par Louis XIV,

⁶⁰ Dufour, H. (1997). « Le vrai portrait d'un écrivain est dans ses écrits ». Portraits en phrases : les recueils de portraits littéraires au XIX^{ème} siècle). p.275-294. Paris : Presses Universitaires de France.

⁶¹ Zipes, J. (2015). Op cit. p.13.

⁶² Bouchenot-Déchin, P. (2018). *Charles Perrault*. Paris : Fayard.

dans une société mondaine où « les bonnes manières, le bien penser, triomph[aient] »⁶³. Mais, plus que tout, Charles Perrault était un amoureux de la langue française et de son temps. Il s'est ainsi érigé en révolutionnaire du monde littéraire et artistique. En effet, alors que jusque-là la continuité avec les auteurs de l'Antiquité prévalait, car ils représentaient l'idéal artistique, Charles Perrault écrivit un poème commençant ainsi :

*« La belle Antiquité fût toujours vénérable,
Mais je ne crus jamais qu'elle fût adorable.
Je vois les Anciens sans plier les genoux :
Ils sont grands, il est vrai, mais hommes comme nous.
Et l'on peut comparer, sans craindre d'être injuste,
Le Siècle de Louis au beau Siècle d'Auguste. »*

Plaçant le XVII^{ème} siècle à hauteur de l'Antiquité, sinon au-dessus, Perrault a été l'initiateur de la Querelle des Anciens et des Modernes. Pour le « chef de file des Modernes », « le règne heureux d'un excellent monarque ne p[ouvait] que favoriser les progrès dans tous les domaines, y compris la littérature »⁶⁴, ce qui n'a pas été sans susciter de fortes rivalités, notamment avec Nicolas Boileau, porteur des Anciens.

Homme de lettres, homme de confiance de Colbert et proche du Roi-Soleil, Charles Perrault a écrit des contes qui, si nous les connaissons comme des histoires pour enfants, étaient surtout destinés à un public mondain, à des adultes lettrés. D'autre part, le règne de Louis XIV fut marqué par une profonde intolérance, « les protestants ram[aient] aux galères, leurs pasteurs [étaient] brûlés en place publique, les Juifs [étaient] persécutés, les femmes [étaient] des sorcières potentielles, les rustres des gourous en puissance »⁶⁵. C'est dans ce contexte qu'avec ses contes et leurs morales, Charles Perrault s'est dressé en porteur de la morale chrétienne, « met[tant] l'accent sur la vertu cathartique des contes traditionnels qu'il recueill[ait] »⁶⁶.

⁶³ Renoux, J.-C. (2007). Op cit. p.117.

⁶⁴ Valette, B. (2003). *Toute la littérature française du Moyen-Âge au XXI^{ème} siècle*. Paris : Ellipses. p. 75.

⁶⁵ Renoux, J.-C. (2007). Op cit. p.117.

⁶⁶ Prince, N. (2021). Op cit. p. 198.

2.3.2 Le sentiment nationaliste des Grimm

Selon Jack Zipes, « plus que n'importe quel auteur ou collectionneur de contes de fées, dont Charles Perrault et Hans Christian Anderson, les Grimm sont entièrement associés au genre des contes de fées, et leurs contes [...] se sont infiltrés dans la mémoire populaire consciente et inconsciente des gens à travers le monde »⁶⁷. De la même manière qu'avec Charles Perrault, ces contes portent l'empreinte de Jacob et Wilhelm Grimm qui les ont recueillis en étant « socialement et personnellement impliqués »⁶⁸ dans leur quête. Cette implication, Jack Zipes la relie à la théorie de l'*habitus* développée par Pierre Bourdieu. L'*habitus*, « un ensemble de dispositions acquises et déterminées par la classe sociale, l'ethnie, la nationalité et la religion de la famille dans laquelle nous naissons »⁶⁹, influe le comportement d'une personne. Dans le cas des frères Grimm, ces dispositions ont marqué leur œuvre.

Jacob et Wilhelm Grimm sont nés à Hanau, dans le landgraviat de Hesse, au sein d'une famille appartenant à la classe moyenne. Ils ont été élevés dans la religion protestante, et plus particulièrement dans la doctrine calviniste. Les deux frères étaient prédestinés à devenir avocats, comme leur père, mais la mort prématurée de celui-ci, en 1796, leur a fait prendre un autre chemin. Jack Zipes écrit que la famille Grimm a alors connu un déclassement social en devenant dépendante d'amis et de proches. Jacob et Wilhelm sont alors partis étudier à Cassel, à l'Université de Marbourg, réalisant que seul le fait de travailler dur leur permettrait de retrouver leur position sociale. À ce moment-là, la ville de Cassel était une monarchie, patriarcale et hiérarchisée. Elle fut également occupée par les Français lors des guerres napoléoniennes. Ils y étudièrent de 1802 à 1806, de manière studieuse. Leur ambition leur ouvrit les portes de la bibliothèque privée de leur professeur Friedrich Carl Von Savigny. Après la mort de leur mère, en 1808, un nouveau rôle à endosser est venu s'ajouter pour les frères, et surtout pour Jacob. En tant qu'aîné de la famille, il en prit la tête et prit en charge ses cinq frères et sœurs, soucieux de leur apporter le confort nécessaire.

⁶⁷ Zipes, J. (2015). Op cit. p.13.

⁶⁸ Ibid. préface.

⁶⁹ Zipes, J. (2015). Op cit. p.13.

Jack Zipes décrit les frères Grimm comme ayant été fidèles, emprunts de piété, aussi bien fraternels que paternels, dévoués. Des « hommes honorables »⁷⁰ dans un pays divisé, en guerre, et où l'aristocratie dirigeante laissait peu de place à la liberté. C'est pourquoi, lorsqu'ils ont commencé à collecter des contes, ils l'ont fait avec une vision « extrêmement influencée par l'éthique protestante »⁷¹ et un sens de la justice formée par « un point de vue patriarcal »⁷². Une collecte qui a débuté dès 1806. Les deux premiers ouvrages communs aux deux frères furent publiés en 1812. Il s'agit du *Chant de Hildebrand* et de la première édition du premier volume des *Contes de l'enfance et du foyer* contenant, notamment, *Blanche-Neige*, *Tom Pouce* et *Raiponce*. Des contes recueillis à partir de sources variées, orales comme écrites.

Les Grimm ont cherché à collecter « toutes sortes de reliques », entendant « retracer et saisir l'essence de l'évolution culturelle et démontrer comment le langage naturel, issu des besoins, des coutumes et des rituels des gens ordinaires, avait créé des liens authentiques et aidé à forger des communautés civilisées »⁷³. Les deux frères avaient, par ailleurs, pour conviction que les contes de fées pouvaient résonner chez les jeunes comme chez les moins jeunes de toutes classes sociales.

3/ Enseigner avec le conte

3.1 Le conte dans les instructions officielles

Les contes merveilleux, tels que ceux collectés par les frères Grimm, sont restés relativement discrets dans les manuels scolaires jusqu'aux années 1950. Comme évoqué par Lydie Laroque, l'école républicaine invoquait l'idée que ce type de conte « pouvai[t] entraîner l'enfant jeune dans des errances néfastes sur ce qu'il faut apprendre et sur ce qu'il faut croire »⁷⁴. Or, chaque texte retenu par les instructions officielles se devait d'éduquer les élèves aux valeurs morales de la République : quelques contes moraux étaient alors privilégiés⁷⁵. Ce n'est qu'avec l'évolution du

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid. p. 14.

⁷² Ibid.

⁷³ Zipes, J. (2015). Op cit. p.124.

⁷⁴ Laroque, L. (2017). Contes et valeurs : quelle évolution depuis 1923 à l'école primaire : textes officiels et manuels scolaires. *Le français aujourd'hui*, 197, p. 17.

⁷⁵ Ibid. p. 17.

regard porté sur l'enfant que le corpus littéraire arrêté par les programmes scolaires s'est diversifié⁷⁶.

Ainsi, toujours selon les propos de Lydie Laroque, avec les instructions de 2002, l'école « voit [dans le conte] un moyen d'enrichir l'espace culturel et moral du jeune lecteur »⁷⁷. Il devient alors un moyen de permettre aux élèves de développer leur esprit critique. Le conte est également perçu comme « une valeur patrimoniale qu'il convient de transmettre aux nouvelles générations ». De plus, il peut permettre la réflexion autour « de nouvelles valeurs citoyennes, comme le respect des différences ».

Le Ministère de l'Éducation nationale met à disposition des professeurs des listes de références en littérature. Ces propositions « ont pour but de développer chez les élèves la pratique de la lecture » ainsi que le plaisir de lire (Eduscol). Les contes merveilleux figurent dans ces listes : ils constituent ainsi un ensemble de textes fondateurs permettant le développement des élèves.

3.2 L'impact du conte dans le développement de l'enfant

Tel que nous l'avons évoqué, l'évolution de la place du conte dans les instructions officielles va de pair avec une évolution du regard porté sur l'enfant. L'enfant passant d'un être à « *désenfant* »⁷⁸ à un être à accompagner dans son développement, des spécialistes se sont alors intéressés à ce qui pourrait contribuer à cet accompagnement. Le conte en est un exemple : le psychologue Bruno Bettelheim a notamment réalisé, dans les années 1970, une des analyses les plus remarquées sur les bienfaits que peut avoir le conte sur le développement de l'enfant.

3.2.1 *Offrir un monde rassurant à l'élève*

Si on l'observe de loin, le conte semble être à l'opposé de ce que l'on peut décrire comme rassurant ou sécurisant. Ces histoires, souvent horribles, nous content l'infanticide, l'inceste, le cannibalisme et autres atrocités. Elles renferment un monde sombre et criminel. Pour autant, comme l'a écrit Elzbieta, « toutes ces horreurs nous laissent absolument tranquilles, satisfaits et peut-être même consolés »⁷⁹. Qu'est-ce qui fait alors du conte le « cadeau d'amour »⁸⁰ dont parlait Lewis Carroll ? En quoi le

⁷⁶ Ibid. p. 19.

⁷⁷ Ibid. p. 24.

⁷⁸ Prince, N. (2021). *Op cit.* p. 46.

⁷⁹ Elzbieta. (2014). *Op cit.* p. 49.

⁸⁰ Carroll, L. (1930). *De l'autre côté du miroir*. Londres : Macmillan & Co. Poème introductif.

conte de fées rassure et donne de l'espoir⁸¹ à l'enfant, tel que l'expliquait Bruno Bettelheim ?

Elzbieta décrit le monde physique dans lequel nous évoluons comme géométriquement immaculé. Un monde cubique, aux trottoirs horizontaux, parsemés de passages piétons, d'escaliers minutieusement calibrés, d'angles droits. Un espace mécaniquement millimétré qui entraînent des actions qui le sont tout autant. L'auteure évoque un monde dans lequel les espaces où l'on peut être parfaitement libre, sans quadrillage ni prévisibilité, n'existent presque plus. Sauf peut-être en nous-mêmes : « Heureusement, le monde physique n'est pas le seul espace à notre disposition. Il nous reste celui de nos pensées, où il est encore possible de gambader et de vagabonder comme bon nous semble. »⁸². C'est cela que le conte offre à l'enfant selon l'auteure : un monde qui lui permet d'errer librement dans ses pensées.

Néanmoins, cette liberté offerte ne saurait à elle seule créer un cadre rassurant. Ce qui différencie le conte d'une autre histoire qui offrirait semblable liberté, c'est que dans le conte, il est seulement question de l'enfant. Quand bien même les contes n'ont pas été recueillis pour lui en première intention ou qu'on les ait trouvés trop néfastes pour son éducation, l'enfant est au cœur du conte. Pour reprendre les propos d'Elzbieta, il est possible de résumer l'histoire de presque chaque conte par ceci : « il était une fois un enfant au début de son voyage terrestre »⁸³. En effet, les contes ne s'intéressent pas aux parents ou à ce qu'il advient d'eux, ni à ce qu'il advient du héros grandi une fois marié. Les seules questions que pose le conte sont celles qui concernent l'enfant. Face à une réalité qui est bien plus un monde d'adultes, le conte est un monde d'enfants. En héros de ces histoires, ils découvrent de nouvelles perspectives. « Les contes de fées ne révèlent pas aux enfants que les dragons existent ; les enfants le savent déjà. Les contes de fées révèlent aux enfants qu'on peut tuer les dragons » écrivait Gilbert Keith Chesterton. Et, au-delà, le conte leur révèle qu'ils ne sont pas seuls.

⁸¹ Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont. p. 39.

⁸² Elzbieta. (2014). *Op cit.* p. 39.

⁸³ Elzbieta. (2014). *Op cit.* p. 52.

3.2.2 ...Pour l'accompagner dans sa construction

En lisant un conte, l'enfant s'imprègne de ces nouvelles perspectives qu'il rencontre. Pour Bruno Bettelheim, le conte lui montre « par quelles expériences il doit passer pour développer plus avant son caractère ». Il lui chuchote que « malgré l'adversité, une bonne vie, pleine de consolations, est à notre portée, à condition que nous n'esquivions pas les combats pleins de risques sans lesquels nous ne trouverions jamais notre véritable identité »⁸⁴. Le psychologue a été un fervent porteur de l'idée que le conte permettait à l'enfant d'y découvrir son identité. En réalité, plus que le conte, c'est l'imaginaire qu'il alimente qui joue un rôle majeur dans la construction de l'enfant.

Rolande Causse écrit que pour se construire, au-delà des espoirs et des fantasmes de ses parents, l'enfant doit puiser dans son imaginaire⁸⁵. C'est dans celui-ci qu'il y trouve « les éléments de ses [propres] fantasmes et de ses [propres] rêves ». Pour Rolande Causse, l'imaginaire représente un « grenier », nourrit par l'imagination, « l'échelle pour accéder ou descendre » de ce grenier⁸⁶. L'imagination, c'est « cette faculté humaine qui nous permet de mener [notre] vie, de réfléchir, de penser, d'inventer, de créer »⁸⁷ et, par extension, de nous inventer. Mais, pour Elzbieta, travailler son imaginaire est un privilège de l'enfance et « remettre cette tâche à plus tard signifie en être privé à jamais »⁸⁸. Il est donc impératif de permettre aux enfants « d'exercer [leur] capacité imaginaire », car celle-ci est « comme un muscle : si elle n'est pas en mouvement, si elle ne fonctionne pas, elle s'étiolé »⁸⁹.

3.3 Un genre littéraire sans cesse modernisé

3.3.1 *Les réécritures littéraires*

Les contes, plus que tout autre texte, sont sans cesse remaniés, détournés, transformés. Avec leur origine imprécise, ils sont « moins intimidants que des œuvres canoniques et se prêtent donc particulièrement à ce geste qui n'est plus alors qu'à moitié désacralisateur »⁹⁰. En effet, il y a dans le domaine de la réécriture une tension

⁸⁴ Bettelheim, B. (1976). Op cit. p. 36.

⁸⁵ Causse, Rolande. (2005). *Qui lit petit lit toute sa vie*. Paris : Albin Michel. p.28-29.

⁸⁶ Causse, Rolande. (2005).Op cit. p.28-29.

⁸⁷ Ibid. p. 29.

⁸⁸ Elzbieta. (2014). Op cit. p. 33.

⁸⁹ Causse, Rolande. (2005). Op cit. p.29.

⁹⁰ Eichel-Lojkine, P.(Dir.). (2017). Op cit. p. 14.

alimentée par la comparaison. Tout se passe comme si les dérivations passaient systématiquement sous le joug des œuvres originales. Pourtant, le conte continue d'y échapper. Cela constitue même la raison pour laquelle il ne meurt pas, car « le conte ne s'use que si l'on ne s'en sert pas »⁹¹. Aucun conte qui nous est parvenu n'a échappé à la réécriture. Toutefois, Dominique Peyrache-Leborgne note que les contes des frères Grimm ont globalement été moins revisités que ceux de Charles Perrault. Il l'explique par l'hypothèse qu'ils seraient perçus comme « moins figés dans une culture obsolète que les contes du Grand Siècle »⁹².

Massivement repris, pour les adultes ou pour les enfants, les contes font l'objet d'une importante production. Dans la littérature jeunesse, nombre d'auteurs se sont attelés à cette tâche. Yvan Pommaux ne se contente pas de les réécrire, il les intègre à la culture de ses célèbres personnages chats qui voient des ressemblances entre leur vécu et les contes. Des auteurs comme Roald Dahl, avec *Un conte peut en cacher un autre*, ou Philippe Dumas en France, avec ses *Contes à l'envers*, ont choisi de les revisiter sous le prisme de l'humour. Mortelle Adèle, très appréciée du jeune public et héroïne créée par Antoine Dole, fait également un saut dans le pays des contes. Ce ne sont ici que quelques exemples montrant que les contes s'intègrent à une variété d'univers. Au sein de la classe, la richesse de ces textes permet une exploitation très complète sur les contes, par la mise en réseau notamment.

3.3.2 La transmédiabilité

Il n'y a pas qu'en littérature que la réécriture opère : « la production intermédiaire, pour le théâtre, pour l'opéra, pour le cinéma, et par-dessus tout dans le domaine de l'illustration, fait aussi du conte un espace de création infiniment remodelable »⁹³. Selon Philippe Clermont et Danièle Henky, « ces différentes transpositions ont le premier mérite de garder le genre du conte vivant permettant aux jeunes contemporains de découvrir [...] un patrimoine fondamental de l'humanité »⁹⁴.

Le célèbre Walt Disney est sans doute l'un des cinéastes les plus connus s'étant nourri des contes pour ses productions. Il semble, néanmoins, que ces versions soient devenues des références, alors qu'elles sont très éloignées des premières

⁹¹ Ibid. p. 19.

⁹² Ibid. p. 32.

⁹³ Eichel-Lojkine, P.(Dir.). (2017). Op cit. p. 29.

⁹⁴ Clermont, P. Henky, D. (2019). *Transmédiabilités du conte*. Berne : Peter Lang. p. 11.

retranscriptions des contes. La question se pose alors de savoir si ces réécritures cinématographiques des contes ne nuisent pas à ces derniers. En effet, elles se sont imposées à la culture commune, au détriment des contes écrits. D'ailleurs, Philippe Clermont et Danièle Henky regrettent que, parfois, les buts de ces productions « ont plus à voir avec le souci toujours prégnant de rentabilité de notre société de consommation ou avec la manipulation sociale d'un jeune public malléable »⁹⁵.

Cependant, ces réécritures transmédiales ne se limitent pas à ce genre de productions. Cendrillon a été l'héroïne de nombreux opéras et ballets, les albums pour jeunesse ayant repris les contes foisonnent d'illustrations. La scène du théâtre s'est également emparée de ces histoires : Simon Grangeat a, par exemple, imaginé la pièce *Un caillou dans ma botte* pour les plus jeunes. Cette richesse de supports et cette modernisation constante des contes permettent de mener à bien des projets interdisciplinaires en classe et de compléter les réseaux littéraires.

3.4 Un genre littéraire au service d'apprentissages variés

3.4.1 *L'exemple de la méthode de Serge Boimare*

« Le meilleur conseil à donner à un enseignant qui rencontre des enfants ou des adolescents résistant à l'apprentissage de la lecture est de les confronter au chaos, à l'inceste et au parricide »⁹⁶. C'est ce qu'a retiré Serge Boimare de ses années dans l'enseignement spécialisé, alors qu'il était confronté à des adolescents en rupture avec le milieu scolaire. Presque désespéré de ne pas parvenir à les faire entrer dans les apprentissages et en perte de contrôle, il s'est mis à leur lire les contes des frères Grimm puis des mythes. Cela a marqué le début de sa réflexion sur les possibilités qu'offre la littérature, ou plus précisément ce qu'il désigne sous la notion de « médiation culturelle ». Pour Serge Boimare, « la littérature joue un double rôle »⁹⁷. Elle constitue, dans un premier temps, un support fondamental pour l'apprentissage de la lecture en permettant aux élèves de développer leurs compétences dans le champ de la compréhension. Mais, elle leur permet également de « construire un rapport intime au monde qui [les] aide à comprendre [leurs] réactions, à dénouer [leurs] propres blocages psychologiques et à donner du sens à [leur] vie »⁹⁸.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Boimare, S. (2019). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod. p. 113.

⁹⁷ Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.

⁹⁸ Perrin, A. (2010). Op cit.

Pour mener à bien cet enseignement, Serge Boimare suggère quelques pistes pour le déroulement de celui-ci. Il est d'abord nécessaire de sélectionner un corpus de « textes fondateurs de nos civilisations et de nos religions »⁹⁹, dans lesquels sont abordés, de façon métaphorique, des sujets vifs tels que ceux mentionnés précédemment (le chaos, l'inceste ou le parricide). Dans un second temps, il préconise une lecture à voix haute quotidienne, donnant lieu, par la suite, à des échanges et débats entre les élèves. Des phases de jeu théâtral ou de dessin peuvent précéder ces temps de paroles pour venir les enrichir ensuite. Tout cela donne lieu, dans un dernier temps, à une approche plus classique où « cet apport de représentations, cette stimulation de la capacité imageante, ser[t] de support au travail technique imposé par l'apprentissage de la lecture »¹⁰⁰.

3.4.2 Les prolongements interdisciplinaires

Comme le suggèrent les idées développées par Serge Boimare, les contes ne servent pas uniquement l'apprentissage de la lecture, ni uniquement le domaine du français, incluant le langage oral, l'écriture et l'étude de la langue. En premier lieu, les échanges et débats qu'ils suscitent permettent d'engager les élèves dans le développement de compétences liées aux trois finalités poursuivies par l'enseignement morale et civique : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique. D'autre part, par ses nombreuses réécritures (littéraires, iconographiques, cinématographiques, musicales ou théâtrales), les contes sont étroitement liés au domaine des arts. Les œuvres de Warja Lavater, peintre, peuvent être incluses dans un projet interdisciplinaire, tout comme l'étude de ballets en musique, tel que *La Belle au bois dormant* de Piotr Ilitch Tchaïkovski. Des illustrations, comme celles de Gustave Doré, peuvent être étudiées en Histoire des Arts selon le projet mené. En dehors des arts et des lettres, les sciences peuvent aussi être concernées. Par exemple, il serait pertinent, dans un projet interdisciplinaire autour du loup, de mêler sciences et contes pour mieux comprendre comment s'est construit l'image de ce personnage stéréotypé. Enfin, nous pouvons mentionner les langues vivantes. Au sein des programmes, « les contes et légendes » s'intègrent dans la thématique de « l'univers enfantin », autour de laquelle la progressivité des apprentissages doit

⁹⁹ Boimare, S. (2019). Op cit. p. 114-115.

¹⁰⁰ Boimare, S. (2019). Op cit. p. 114-115.

s'organiser. De courts extraits de contes dans la langue vivante travaillée peuvent être proposés aux élèves et comparés aux versions françaises.

III/ APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

1/ Le protocole expérimental

1.1 Les élèves concernés

Ce travail de recherche, qu'il m'importait de mener auprès d'élèves vivant et étant scolarisés en milieu défavorisé, s'est appuyé sur une séquence réalisée dans la classe dans laquelle j'enseigne tous les vendredis. Il s'agit d'une classe de CE2/CM1 au sein d'une école située dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) et appartenant donc à un réseau d'éducation prioritaire (REP). La majorité de sa population est issue de l'immigration, ainsi, beaucoup de familles n'ont pas le français pour langue maternelle. Cette dernière est, pour une majorité d'élèves, la seule pratiquée à la maison. Par ailleurs, pour une partie des familles, la maîtrise du français écrit est très fragile. Globalement, il s'agit d'une population très éloignée de la culture scolaire. À cet éloignement s'ajoute, pour certaines familles, une importante pauvreté. Certains élèves vivent dans des contextes familiaux particulièrement difficiles. Tout cela fragilise nécessairement la posture d'élève.

La classe est constituée de 21 élèves dont un élève, ayant été orienté en ULIS, est inclus lors des matinées. Le groupe compte 12 garçons et 9 filles, ce qui est relativement équilibré. Il y a tout de même une séparation très marquée : garçons et filles ne se mélangent que très peu. Cela est particulièrement observable lors des temps libres, de récréation ou lorsque les élèves sont amenés à réaliser des groupes par eux-mêmes. L'hétérogénéité au sein du groupe classe est bien évidemment présente. D'un point de vue des connaissances, des savoir-faire et des processus d'apprentissages, les acquis sont variables d'un élève à l'autre et très fragiles pour quelques-uns. Quatre élèves ont déjà été maintenus en classe de CP ou de CE1 et deux le seront l'année prochaine en CE2. Les appétences scolaires ne sont également pas les mêmes et l'enrôlement de certains élèves peut être complexe. Enfin, les façons d'être des élèves sont variées. On observe une sollicitation de l'adulte importante, voire une recherche constante de son approbation, chez quelques élèves. Cela peut s'expliquer soit par un manque de confiance soit, notamment chez les CE2, par un manque d'autonomie dû aux petits effectifs (10 à 12 élèves) de leurs classes de CP et CE1. D'autre part, on constate de fortes représentations stéréotypées entraînant des comportements difficiles à appréhender et une rupture entre certains élèves.

1.2 L'expérimentation

1.2.1 *L'investigation du ressenti*

Au-delà des chiffres et des statistiques, qui ne sont pas à ignorer, il m'est apparu important de demander directement au public concerné ce qu'il pensait de la lecture et de la littérature. Un questionnaire à choix multiples a donc été proposé aux élèves afin de recenser leurs propres représentations, ainsi que quelques informations liées à la façon dont la lecture est présente dans leur quotidien. Les élèves y ont répondu en cours de séquence.

Ce questionnaire est constitué des questions suivantes :

- 1) Aimes-tu lire ?
- 2) Comment préfères-tu lire ?
- 3) Où lis-tu ?
- 4) Es-tu inscrit(e) à la bibliothèque ou à la médiathèque ?
- 5) Qu'aimes-tu lire comme type de livre ?
- 6) Quelles histoires aimes-tu ?

Les élèves étaient libres, pour la majorité des questions, de sélectionner plusieurs réponses. Ainsi, hormis pour la première et quatrième question, plusieurs réponses ont parfois été cochées.

1.2.2 *La séquence*

La séquence proposée aux élèves dans le cadre de l'expérimentation s'est organisée en six séances. Celles-ci ont eu lieu aux mois d'avril et de mai, soit en période 4 et en période 5. Les vacances de printemps ont eu lieu au milieu de la séquence, entre les séances 3 et 4.

CALENDRIER DE LA SÉQUENCE	
Séance 1	4 et 5 avril
Séance 2	7 avril
Séance 3	8 avril
Séance 4	29 avril
Séance 5	6 mai
Séance 6	13 mai

Si chacune de ces séances avait été initialement prévue pour être réalisée sur un unique créneau horaire dans l'emploi du temps, elles ont finalement été réparties sur deux créneaux pour certaines d'entre elles. Soit les créneaux étaient sur deux journées

distinctes, soit ils étaient sur une même journée, à des moments différents. Les deux premières séances ont été menées par l'enseignant titulaire de la classe, les autres par moi-même.

La structure de cette séquence n'était pas complètement étrangère aux élèves. En effet, depuis le mois de septembre, les élèves travaillent avec leur enseignant sur le *Feuilleton d'Hermès : la mythologie grecque en cent épisodes* écrit par Murielle Szac, suivant la méthode développée par Serge Boimare. L'objectif principal de cette séquence était de lire, dire et écrire à partir de contes traditionnels et de réécritures de ces contes.

Les séances avec lecture à voix haute par l'enseignant se sont organisées d'une manière similaire. Avant chaque lecture, nous avons demandé aux élèves les savoir-être et les savoir-faire à mettre en œuvre pendant l'écoute d'un texte lu, ainsi que les objectifs de ces derniers. Cette étape est nécessaire à l'enrôlement des élèves dans la tâche. Cela leur permet d'adopter une attitude d'écoute active et d'en comprendre les enjeux. Être attentif, se faire des images mentales, un film, se mettre dans la peau des personnages sont des actions permettant de mieux cerner la chronologie du récit, les émotions des personnages ainsi que leurs rôles. Faire verbaliser cela aux élèves les incite à ne pas rester passifs face à ce type de lecture. Pour Serge Boimare, la lecture à voix haute, qui a changé sa pratique, « assainit le climat d'une classe, en favorisant la relation entre le professeur et ses élèves ; elle permet systématiquement la rencontre, même avec les plus rétifs à l'apprentissage [...] [et] crée un mouvement de cohésion au sein même du groupe d'enfants, cohésion très favorable aux apprentissages »¹⁰¹.

SÉANCE UNE

LECTURE DU *PETIT POUCKET*

Objectifs poursuivis

- Écouter un texte lu,
- Se faire des images mentales d'un texte lu,
- Reformuler un texte,

¹⁰¹ Boimare, S. (2019). Op cit. p. 102.

- Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre,
- Produire un écrit structuré.

Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
Partagent leurs connaissances sur les contes.	Recueille les connaissances initiales des élèves sur l'univers des contes.
Écoutent activement le conte du <i>Petit Poucet</i> lu par l'enseignant.	Explicite le lexique pouvant entraver la compréhension des élèves en amont de la lecture.
Reformulent le texte.	Lit le conte du <i>Petit Poucet</i> de Charles Perrault.
Échangent autour du thème de l'abandon.	Oriente la reformulation au besoin avec des questions.
Produisent un écrit en lien avec l'échange précédent, en se mettant dans la peau du Bûcheron et de la Bûcheronne.	Pose des questions à visée réflexive aux élèves :
Partagent leur production avec un binôme et donnent leur opinion et des pistes d'amélioration possibles à l'autre.	- Pourquoi le Bûcheron et la Bûcheronne prennent-ils la décision d'abandonner leurs enfants ? Que ressentent-ils à cette décision ? Selon vous, le Bûcheron et la Bûcheronne prennent-ils une bonne décision ? Donne la consigne/le sujet aux élèves et propose des amorces possibles.

SÉANCE DEUX

MIEUX COMPRENDRE LES PERSONNAGES DU *PETIT POUCKET*

Objectifs poursuivis

- Prélever des informations dans un texte,
- Mettre en relation des informations explicites et implicites,
- Organiser sa pensée à l'écrit,
- Mener une recherche collectivement.

Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
Résumant le conte de la séance précédente.	Présente les cartes d'identité à compléter.

<p>Reformulent les consignes.</p> <p>Lisent individuellement les extraits proposés par l'enseignant. Échangent au sein de leurs groupes et font des liens entre les extraits lus et les éléments de la carte d'identité. Complètent les cartes d'identité.</p> <p>Partagent leurs travaux aux autres groupes.</p>	<p>Régule la prise de parole lors de la mise en commun.</p> <p>Présente des gravures de Gustave Doré afin que les élèves puissent comparer leurs représentations des personnages avec celle d'un illustrateur.</p>
---	--

SÉANCE TROIS

LECTURE DE *L'ENFANT OCÉAN*

Objectifs poursuivis

- Écouter un texte lu,
- Se faire des images mentales d'un texte lu,
- Reformuler un texte,
- Comparer deux textes,
- Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre,
- Produire un écrit structuré.

Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
<p>Résume le <i>Petit Poucet</i>.</p> <p>Écoutent activement le texte de <i>L'enfant Océan</i> lu par l'enseignant, observent les illustrations.</p> <p>Reformulent le texte, réagissent aux illustrations de la BD. Établissent des liens avec le conte du <i>Petit Poucet</i>. Échangent autour du thème du mensonge.</p> <p>Produisent un écrit en lien avec l'échange précédent.</p>	<p>Présente le nouveau texte aux élèves : <i>L'enfant océan</i> adapté en BD par l'Herminier et Stedho (d'après le roman de Jean-Claude Mourlevat). Lit le texte.</p> <p>Orienté la reformulation au besoin avec des questions. Questionnent les élèves sur les liens avec le conte recueilli par Charles Perrault (si cela n'est pas fait spontanément).</p> <p>Pose des questions à visée réflexive aux élèves sur le thème du mensonge.</p>

SÉANCE QUATRE

LECTURE DE RAIPONCE

Objectifs poursuivis

- Écouter un texte lu,
- Se faire des images mentales d'un texte lu,
- Reformuler un texte,
- Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre,
- Produire un écrit structuré.

Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
Émettent des hypothèses sur la signification du titre : <i>Raiponce</i> .	Écrit le titre du conte au tableau et questionne les élèves sur sa potentielle signification.
Écoutent activement le conte lu par l'enseignant.	Lit le conte <i>Raiponce</i> des frères Grimm.
Reformulent le texte.	Orienté la reformulation au besoin avec des questions.
Échangent autour du thème de la privation de liberté.	Pose des questions à visée réflexive aux élèves :
Produisent un écrit en lien avec l'échange précédent, en se mettant dans la peau de Raiponce.	- Comprenez-vous que la sorcière prive Raiponce de liberté en l'enfermant dans une tour ? Pour quelles raisons la sorcière peut-elle enfermer Raiponce ?
Partagent leur production avec un binôme et donnent leur opinion et des pistes d'amélioration possibles à l'autre.	Donne la consigne/le sujet aux élèves et propose des amorces possibles.

SÉANCE CINQ

COMPARAISON DES DEUX CONTES LUS : LE PETIT POUCKET & RAIPONCE

Objectifs poursuivis

- Résumé un texte oralement,
- Comparer deux textes,
- Réinvestir des textes étudiés,
- Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre,
- Produire un écrit structuré.

Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
<p>Résumant les contes travaillés (oral).</p> <p>Réfléchissent autour de la notion de comparaison, partagent leurs hypothèses.</p> <p>Travaillent en groupes : discutent, échangent, se questionnent, complètent le tableau comparatif.</p> <p>Partagent leurs idées au reste du groupe classe.</p> <p>Produisent un écrit structuré pour exprimer leur opinion sur le conte qu'ils ont préféré.</p>	<p>Demande aux élèves de réfléchir à un résumé.</p> <p>Questionne les élèves sur la notion de comparaison.</p> <p>Présente le tableau comparatif que les élèves doivent compléter en groupes.</p> <p>Régule la parole lors de la mise en commun.</p> <p>Écrit les éléments de réponses au tableau.</p> <p>Demande aux élèves d'écrire leur opinion sur un conte lu qu'ils ont aimé ou non.</p> <p>Propose des amorces possibles.</p>

SÉANCE SIX

LECTURE DE *LIBÉREZ LILI*

Objectifs poursuivis

- Écouter un texte lu,
- Se faire des images mentales d'un texte lu,
- Reformuler un texte,
- Comparer deux textes,
- Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre,
- Produire un écrit structuré.

Tâches des élèves	Rôle de l'enseignant
<p>Résumant les contes lus.</p> <p>Écoutent activement le texte lu par l'enseignant, observent les illustrations.</p> <p>Reformulent le texte.</p> <p>Débatent, interprètent les illustrations.</p>	<p>Présente le nouveau texte aux élèves : <i>Libérez Lili</i> de Yvan Pommeaux.</p> <p>Orienté la reformulation au besoin avec des questions.</p> <p>Demande aux élèves ce qu'ils pensent des parents de Lili et de leur interdiction.</p> <p>Orienté les élèves vers les illustrations.</p>

Écrivent les éléments qu'ils lient au conte de <i>Raiponce</i> (individuel). Partagent leurs idées au sein de leur îlot avant de les partager au groupe classe.	Questionne les élèves sur les éléments qui font écho au conte de <i>Raiponce</i> . Régule la parole lors de la mise en commun.
--	---

1.2.3 L'évaluation

Les notions d'évaluation diagnostique et d'évaluation sommative nous ont souvent été explicitées au cours de notre formation. En parallèle, des échanges avec des maîtres formateurs et des professeurs des écoles m'ont permis de me questionner sur l'évaluation et de l'envisager de manière suffisamment large. Le Ministère de l'Éducation nationale écrit que « l'évaluation régulière des acquis des élèves est un acte pédagogique à part entière qui ne se limite pas à des temps spécifiques »¹⁰². De ce fait, « les progrès des élèves s'apprécient au fil des apprentissages »¹⁰³, ce qui nécessite « d'envisager des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe et régulière du travail des élèves »¹⁰⁴. Les évaluations diagnostique et sommative ne sauraient donc être l'unique moyen d'évaluer, ni un recours obligatoire. Si elles peuvent permettre, à certains moments, d'« effectuer des observations ciblées afin de mieux saisir les acquis scolaires »¹⁰⁵, les observations quotidiennes dans des situations d'apprentissage ordinaires sont les plus importantes pour apprécier les évolutions des élèves. C'est donc sur cela que s'est basé le dispositif didactique mis en place dans le cadre de notre expérimentation. De plus, afin que les élèves puissent évaluer leur travail de manière formative, les objectifs et les critères de réussite ont été explicités à chaque séance afin que les élèves puissent s'y référer.

2/ Le corpus choisi pour une lecture en réseau

Deux contes originaux ainsi que deux réécritures ont été choisis pour la séquence présentée aux élèves. Cela se justifie notamment par les idées développées par Catherine Tauveron, telles que nous les avons présentées dans les apports théoriques. En effet, un travail autour de réécritures, entremêlé avec celui autour des

¹⁰² Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves*.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid.

contes originaux, a eu pour ambition de pallier de potentielles difficultés de compréhension, mais également d'enrichir les interprétations. En seconde intention, cela a permis d'élargir la culture littéraire des élèves.

2.1 Les contes originaux

Le premier conte de la séquence est *Le Petit Poucet*, recueilli par Charles Perrault. Le texte proposé aux élèves est le texte original, sans remaniement ni coupure. Le livre utilisé comportant le texte, *Contes de ma mère l'Oye*, a été édité par J'ai lu, dans leur collection « Libro ». Il s'agit d'un conte long, présentant des structures de phrases complexes ainsi qu'un lexique pouvant parfois être difficile à appréhender. Je me suis donc questionnée sur la version à soumettre aux élèves. En effet, leur proposer la version originale aurait pu être contre-productif et laisser des élèves sur le côté. Toutefois, dans une liste de référence conçue sur les contes et les fables, le Ministère de l'Éducation nationale évoque que donner à lire des contes originaux, c'est « construire avec les enfants un fonds de culture commune »¹⁰⁶. Même si cette liste date de 2004, cela reste d'actualité. Il semble important que les élèves, dans leur découverte d'œuvres patrimoniales, puissent rencontrer les textes originaux. Ils sont d'une richesse que leurs versions élaguées ne peuvent pas rendre compte. Ils nécessitent simplement un accompagnement pédagogique différent. D'autre part, le conte du *Petit Poucet* n'a pas fait l'objet d'une adaptation cinématographique à destination d'un jeune public, ce qui m'a particulièrement intéressé. Je souhaitais leur présenter un conte face auquel les élèves étaient vierges de représentations imagées pré-faites, du moins de représentations numériques.

À l'inverse, le conte *Raiponce* m'est apparu intéressant pour le contraire. Recueilli par les frères Grimm, il est probable qu'une majorité de personnes n'en ait entendu parler que lorsqu'il a inspiré la production cinématographique de Disney. En effet, Christiane Connan-Pintado a mis en évidence que *Raiponce* est un conte qui a tardé à nous parvenir en France, alors que très populaire en Allemagne¹⁰⁷. Ainsi, « en décembre 2010, le long métrage d'animation de la firme Disney a fait découvrir à grand renfort médiatique un personnage que les petits Français ne connaissaient guère »¹⁰⁸, ni

¹⁰⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2004). Littérature de jeunesse pour le cycle 3. Liste de référence : contes et fables.

¹⁰⁷ Peyrache-Leborgne, D. (Dir.). (2017). *Vies et métamorphoses des contes de Grimm*. Rennes : Presses Universitaires.

¹⁰⁸ Peyrache-Leborgne, D. (Dir.). (2017). Op cit.

même, certainement, les plus grands. J'ai alors souhaité pouvoir observer les réactions des élèves, leurs façons d'appréhender le texte, tout en sachant qu'ils auraient déjà sûrement croisé l'héroïne imaginée par l'entreprise américaine. Concernant sa structure et son lexique, ces derniers sont vraisemblablement plus simples que les contes recueillis par Charles Perrault, ce qui a permis une comparaison intéressante, de mon côté, en termes de réception par les élèves.

2.2 Les réécritures

En lien avec *Le Petit Poucet*, une séance s'est déroulée autour de la lecture de la bande dessinée *L'Enfant Océan*, écrite et illustrée par l'Herminier et Stedho. Cet ouvrage est lui-même une adaptation du roman de Jean-Claude Mourlevat, réécriture du conte recueilli par Charles Perrault. Ici encore, il s'agit d'un texte complexe, car il s'organise autour de plusieurs points de vue narratifs. J'ai rapidement éliminé l'idée de proposer une lecture du roman aux élèves, car celui-ci aurait nécessité un travail bien plus conséquent sur un temps long. Il est d'autre part plus adapté à des élèves de fin de cycle 3 qu'à des CE2/CM1. Toutefois, son adaptation en bande-dessinée m'a semblé davantage être à la portée de tous mes élèves. Les illustrations viennent notamment soutenir le texte et permettent aux élèves de mieux se repérer quant aux multiples personnages. Leur analyse par les élèves a d'ailleurs été très pertinente. L'histoire s'inscrit dans un contexte actuel, dans lequel des frères, menés par Yann, le plus petit, fuient de chez leurs parents, remarqués par les services sociaux.

À la recherche d'une réécriture de *Raiponce*, je me suis tournée vers un ouvrage d'Yvan Pommaux, *Libérez Lili*. J'en ai notamment pris connaissance en lisant les propos de Christiane Connan-Pintado. L'album est destiné à la jeunesse, donc largement accessible aux élèves. Les illustrations ont également permis un travail d'analyse intéressant. Comme l'a évoqué Christiane Connan-Pintado, cet album « mérite même d'être qualifié de réécriture-réappropriation car l'auteur s'empare du conte des Grimm pour le transférer dans son univers personnel et en donner une version véritablement originale »¹⁰⁹. En effet, nous ne sommes plus avec des personnages humains mais anthropomorphisés : les célèbres chats d'Yvan Pommaux.

¹⁰⁹ Ibid.

3/ Le recueil des données

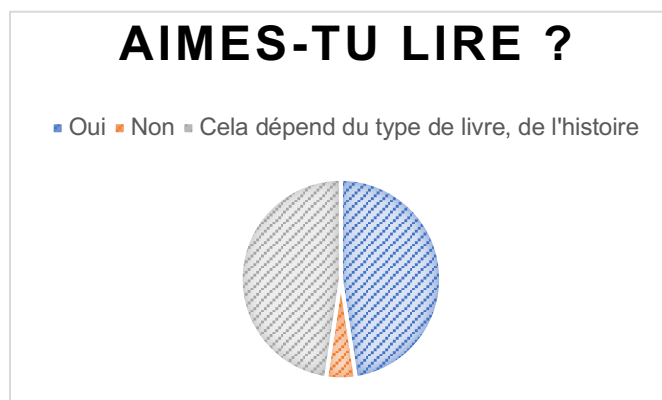
Tout d'abord, les réponses recueillies au questionnaire proposé aux élèves ont permis de mieux cerner leur ressenti quant à la lecture en général, base de notre réflexion. Ensuite, au cours de notre séquence, les données recueillies ont été les questionnements à l'oral, des observations des élèves, leurs réactions au cours des différentes activités ainsi que leurs productions. Un second questionnaire a également permis de recueillir leurs ressentis personnels sur la séquence qui leur a été proposée.

Afin de recueillir ces données et d'en garder une trace pour les analyser à posteriori, les séances ont été filmées et enregistrées. Les élèves le savaient, toutefois cela n'a en rien perturbé le travail effectué ni leurs réactions puisque la caméra a vite été oubliée. J'ai également pris des notes directement après les séances, ce qui m'a permis de comparer mon ressenti « à chaud » avec mon ressenti lors du visionnage des vidéos.

Certains propos recueillis par les élèves ont été retranscrits dans notre analyse. Afin de préserver l'anonymat des élèves, une lettre leur a été attribuée, ne représentant ni l'initiale de leur prénom ni l'initiale de leur nom. Une même lettre désigne toujours le même élève.

III/ ANALYSE DES DONNÉES

1/ La lecture ressentie par les élèves : réponses au questionnaire



À la première question du questionnaire, les élèves ont majoritairement répondu qu'ils aimaient lire. Pour beaucoup, cela dépend du livre et/ou de l'histoire : ils aiment donc lire sans pour autant aimer tout lire. Les autres réponses rendent majoritairement compte de leurs préférences en matière de lecture. Elles ont été organisées dans le tableau ci-dessous.

Numéro question	Réponses possibles	Nombre d'élèves
2	Seul(e) dans ma tête	12
	Seul(e) à voix haute	5
	À plusieurs	4
	Écouter une histoire qu'on me lit	8
3	À l'école	4
	À l'école et à la maison	17
4	Oui, je suis inscrit(e)	11
	Non, je ne suis pas inscrit(e)	10
5	Romans	2
	BD	6
	Mangas	16
	Albums jeunesse	1
	Autres (seuls les contes ont été mentionnés)	2
6	Policières	2
	D'amitié/d'amour	5
	Drôles	9
	De combats	13
	Avec des animaux comme héros	1
	Autres :	
	- Avec des princesses	2
- Avec de l'aventure	1	
- Tristes	1	

2/ La lecture et le conte vécus par les élèves : bilan du dispositif didactique

2.1 Échanger

2.1.1 *Rappeler, résumer, reformuler*

Dans une intervention visant à réagir aux évaluations nationales, Roland Goigoux a mentionné qu' « un enfant comprend un texte s'il arrive à le raconter à son tour, avec ses propres mots » et que, par définition, « lire c'est traduire ». Lors de la séquence, différentes phases de rappel, de résumé et de reformulation à l'oral ont été proposées aux élèves. Les objectifs étaient qu'ils soient actifs dans le traitement des contes et des réécritures et qu'ils puissent commencer ensemble à construire le sens de ces derniers. Mais en quoi ces activités permettent-elles aux élèves d'être engagés dans leur lecture ? Pour Roland Goigoux, cela renvoie notamment « à établir des relations entre les données [d'un] texte ». La reformulation sert la mémorisation et l'organisation des idées, car tel que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux l'ont mis en évidence, « ce sont les idées qu'il faut mémoriser et non pas les mots »¹¹⁰. Avec des textes littéraires tels que les contes, des textes narratifs complexes, ces phases sont primordiales pour permettre aux élèves de construire et ordonner le récit pour ensuite entrer dans l'interprétation.

Nous allons nous intéresser ici à quelques exemples sélectionnés au sein des multiples échanges des élèves. Lors de la séance sur la lecture de *Raiponce*, la phase de reformulation a donné lieu à l'échange ci-dessous. Il concerne la venue du fils du roi dans la tour où se trouve Raiponce.

B. (CE2)	Raiponce n'en croit pas ses yeux.
G. (CE2)	Parce qu'elle n'a jamais vu un garçon aussi beau.
B.	Elle est choquée.
F. (CE2)	Elle n'a jamais vu de prince.
Q. (CM1)	Elle n'a jamais vu personne du dehors.

Trois élèves viennent compléter les propos de B. par des compléments explicatifs, qui s'avèrent être de plus en plus précis. Dans cet exemple, on observe une juxtaposition

¹¹⁰ Cèbe, S. Goigoux, R. (2019). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

des idées qui permettent aux élèves d'avoir une compréhension plus fine du texte et de co-construire cette compréhension.

Au début d'une autre séance, un élève produit un résumé du conte de *Raiponce*, dont se trouve ci-dessous un extrait :

C. (CE2)	Un jour elle partait dehors, après elle revient et dit « Raiponce, Raiponce, descends-moi tes cheveux longs ». Raiponce descendait ses cheveux longs, sa grand-mère montait. Après, Raiponce demanda à sa grand-mère de sortir : « J'ai envie de voir le monde extérieur ». Après, sa grand-mère répond : « Non, j'ai envie que tu sois en sécurité ».
-------------	--

Tout d'abord, on note une confusion quant au statut de la sorcière que C. qualifie comme étant la grand-mère de Raiponce. De plus, l'élève n'est pas seulement dans la reformulation avec ses propres mots, mais également dans la citation de dialogues. Toutefois, il évoque des paroles non présentes dans le texte original, à la fin de notre extrait. En étant attentif à ce que dit cet élève, on se rend compte que malgré des erreurs dans la restitution du récit, C. en a en réalité fait une interprétation. On perçoit ici que, selon lui, la sorcière garde Raiponce enfermée pour sa sécurité. Il lui prête également le statut de « grand-mère », qu'il lie peut-être à la protection. Ces quelques confusions sont intéressantes à relever puisqu'elles suggèrent qu'au-delà de restituer sa compréhension, C. a restitué son interprétation.

2.1.2 Discuter, débattre

Les contes et leurs réécritures abordent de nombreux sujets qui, dans notre société, ont tendance à faire, sinon débat, parler. L'abandon, la violence, l'inceste, le meurtre et l'infanticide sont quelques exemples de ces sujets. Les contes sont également porteurs de non-dits, de « blancs ». Leur lecture a donc permis de proposer aux élèves des phases d'échanges réflexifs, de débats. Ils ont ainsi été orientés vers les thèmes de l'abandon, du mensonge, de la privation de liberté ou encore des préjugés. Il s'agissait de débats littéraires, interprétatifs, et de débats à visée philosophique. En effet, ces temps avaient à la fois pour objectif de mener les élèves vers l'interprétation, mais également de leur faire partager leurs opinions quant à des questions vives, leur permettant ainsi de mieux visualiser les pensées des personnages et, par conséquent, de mieux les comprendre.

Dans le conte de *Raiponce*, s'il est dit au lecteur que la sorcière l'enferme dans une tour, il ne lui est rien dit des motivations de son acte. La question a donc été posée aux élèves : « Pour quelles raisons la sorcière a enfermé Raiponce ? ». Il s'agit ici d'un débat interprétatif, littéraire. Quelques paroles d'élèves ont été retranscrites ci-dessous.

N. (CM1)	Raiponce est précieuse pour la sorcière.
G. (CE2)	Elle voulait protéger Raiponce pour qu'on se moque pas d'elle.
C. (CE2)	C'est à cause du papa, s'il avait pas donné Raiponce, elle l'aurait jamais enfermée dans une tour. Elle l'enferme pour que les parents ne viennent pas la reprendre.
P. (CM1)	Pour qu'elle ne s'échappe pas.
N.	Peut-être pour pas qu'on la critique.
S. (CM1)	Elle est méchante alors elle veut juste priver Raiponce de liberté.
K. (CM1)	Elle ne veut pas que tous les hommes tombent amoureux d'elle.

Les interprétations des élèves sont variées. Certains perçoivent les raisons de la sorcière comme étant bonnes, avec une volonté de protéger, d'autres comme mauvaises, avec une volonté de nuire, de blesser. Par exemple, S. est un élève qui a d'importantes difficultés dans le domaine du français. Pour autant, il associe l'enfermement dans la tour à une privation de liberté et à un acte méprisable, qualifiant la sorcière de « méchante ». Il est donc parvenu à entrer dans le récit et à donner un sens, son sens, au comportement de la sorcière.

2.2 Se mettre dans la peau des personnages

Lorsque nous avons demandé aux élèves s'ils appréciaient les activités leur permettant de se mettre dans la peau des personnages, ils ont massivement répondu « oui ». Leurs explications s'articulent autour des deux idées retranscrites ci-dessous :

F.	Parce que ça nous fait réfléchir à ce que tu nous as lu. Peut-être, si on avait pas compris un truc, après on peut savoir.
G.	C'est comme si c'était nous.

2.2.1 *Pour mieux les comprendre*

Les activités orientées vers les personnages ainsi que les sujets d'écritures étaient propices à proposer aux élèves de se glisser dans leurs souliers. Christine Plu,

formatrice en INSPÉ, a écrit que « s'attacher aux personnages permet[ait] d'entrer au cœur de l'œuvre, [...], de construire un grand nombre de repères essentiels tant dans le récit lui-même qu'hors de lui grâce aux liens vers d'autres œuvres »¹¹¹.

Les sujets liés aux contes originaux et donnés aux élèves étaient les suivants : « Aurais-tu abandonné tes enfants si tu avais été confronté(e) à la même situation que les parents du Petit Poucet ? » et « Comment te sentirais-tu si étais à la place de Raiponce, enfermé(e) dans une tour sans pouvoir en sortir ? ». Nous allons nous intéresser aux productions de A., en CE2. Son profil est particulièrement intéressant pour notre recherche. En effet, il s'agit d'un élève qui s'enferme parfois dans une bulle à laquelle on accède difficilement, il est alors souvent complexe de l'enrôler dans une tâche. Au regard de ses difficultés scolaires et de son manque de concentration, nous pourrions penser que peu de choses l'intéressent. Ces productions ont été retranscrites ci-dessous, sans les erreurs orthographiques et grammaticales. La première a été réalisée au cours de la séance une, la seconde provient de la séance quatre.

Sujet 1	Moi non, il y a un moyen pour la Bûcheronne et le Bûcheron. Il met à manger à table et il travaille.
Sujet 2	Je serais triste parce que ma mère sort et pas moi. Je serais triste parce que je ne pourrais pas jouer avec mes copains et je ne pourrais pas jouer dans le parc.

Si sa première production laisse planer un doute sur ce qu'il souhaitait dire, on observe tout de même qu'il perçoit une solution pouvant empêcher l'abandon, à savoir le fait de travailler. Dans sa seconde production, il exprime clairement son sentiment dans des phrases faisant sens. Au début de l'année, A. ne produisait que peu de choses et n'était pas encore capable de répondre à un sujet en réalisant plusieurs phrases. Ici, ses réponses sont en adéquation avec les questions posées et il est parvenu à se projeter.

D'autre part, une activité de la séquence visait à compléter les cartes d'identité des personnages du *Petit Poucet*. Ces cartes s'intéressaient à leurs relations, leurs caractéristiques (caractère, émotions, situations) et à leurs rôles dans l'histoire. Les

¹¹¹ Plu, C. (2017). *Se confronter à la complexité des œuvres, comprendre des récits et les interpréter*. CANOPÉ. https://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/ressources/tronc_commun_canope_confronter_121117.pdf

élèves, en groupes, ont travaillé autour d'extraits leur apportant un soutien dans ce travail. Dans cet exercice, les élèves n'ont pas seulement cité le texte, mais ont fait des liens entre ces derniers et leurs représentations. Ainsi, par exemple, un groupe a identifié de la colère et de la tristesse chez la Bûcheronne. Un autre groupe a, lui, perçu de la tristesse et de la pitié chez l'Ogresse.

2.2.2 Pour s'identifier

Allant de pair avec l'objectif de mieux comprendre les personnages, il y avait celui de s'identifier à eux. Pour rappel, j'ai conçu cette séquence à destination d'élèves issus d'un milieu très défavorisé. Nous nous trouvons dans un quartier marqué par la pauvreté et par un mur qui s'est construit entre la maison et l'école. Connaissant mes élèves, je sais les difficultés qu'ils peuvent vivre dans leur milieu familial. Les mettre face à des contes, c'était pour moi les mettre face à des choses qu'ils vivent au quotidien. La solitude mais aussi la solidarité, la peur mais aussi la force, les relations familiales aussi complexes qu'importantes. Les observer, les écouter m'a permis de me rendre compte qu'à chaque instant, ils faisaient le lien avec leur vécu. Ils montrent un intérêt important pour ces activités, où il est question de se mettre dans la peau des personnages. De ce fait, lorsqu'une question de ce type leur est posée, ils répondent toujours quelque chose. Cela n'est pas le cas lorsqu'il est question d'imaginer complètement un événement ou lorsqu'il leur faut émettre une opinion : ce sont des situations dans lesquelles ils rencontrent plus de difficultés.

2.3 Faire des liens entre des œuvres

L'intérêt de proposer aux élèves un réseau d'œuvres était de pouvoir les mettre en relation, notamment en les comparant, et d'ainsi mieux les saisir. À chaque nouvelle lecture, nous avons donc travaillé à établir des liens, que cela soit entre contes originaux ou entre contes originaux et réécritures.

Pour comparer *Le Petit Poucet* à *Raiponce*, les élèves ont travaillé à partir d'un tableau à double entrée. La comparaison s'est portée sur les noms des personnages, leurs caractéristiques physiques ainsi que leurs caractères. Cela a permis de mettre en évidence une récurrence des motifs dans les contes. J'avais prévu un tableau sur les aventures des héros que nous n'avons pas eu le temps de compléter. Pour une question d'organisation, j'ai décidé de le laisser de côté. En revanche, certains élèves

y ont spontanément fait référence, ce qui était tout aussi intéressant. Ce travail s'est effectué en groupes, puis a suivi une mise en commun au cours de laquelle a eu lieu l'échange ci-dessous. La réflexion que cette comparaison a apporté autour du rôle de « sauveur », nommé et identifié par les élèves, montre que mettre en lien des œuvres permet de les éclairer davantage.

Q.	Le fils du roi et le Petit Poucet sont eux deux des sauveurs. Il y a aussi l'ogresse.
B.	Et l'ogre !
Plusieurs élèves	Non, pas l'ogre !
K.	L'ogre et la sorcière sont pareils, ils sont méchants.
C.	L'ogre est quand même un sauveur, il a attendu et les a épargnés.
Ens.	Mais est-ce que l'ogre les a épargnés pour les sauver ?
Plusieurs élèves	Non.
Ens.	Pourquoi ?
C.	Pour que demain ils soient plus gros pour les manger.
A.	Je remarque que dans le Petit Poucet il y a deux sauveurs. Et aussi dans Raiponce il y a deux sauveurs. Et à chaque fois les personnages ont un problème, ils sont en danger.
F.	Mais Raiponce elle sauve personne.
A.	Si, elle sauve le prince parce qu'il ne voyait plus et après il voit.
Ens.	Et les noms des héros alors ?
F.	Leurs noms ça correspond à des choses.
Ens.	Quelles choses ?
F.	Des choses dans l'histoire. Le Petit Poucet c'est qu'il est né petit comme un pouce et Raiponce c'est parce que sa mère mange que des raiponces.

Les réécritures sont, elles aussi, particulièrement pertinentes pour éclairer les œuvres originales. Le travail autour de *l'Enfant Océan*, pour lequel je craignais que les élèves ne parviennent pas à établir de liens, a finalement beaucoup fait réagir les élèves. A. a notamment fait le lien entre les sept petites ogresses et les sept chats qui subissent la violence de l'Ogre et du père de Yann. D'ailleurs, si les ressemblances de ces deux personnages ont été mises en évidence, les élèves ont relevé que la mère de Yann était, quant à elle, tout le contraire de l'Ogresse. En effet, les élèves ont poursuivi leur réflexion sur le caractère de celle-ci qu'ils ont perçu comme étant généreuse et gentille. Ils ont alors perçu qu'elle ressemblait davantage à la boulangère de *l'Enfant Océan*, qui a aidé les frères. Cette réécriture a également permis de revenir sur la fin du conte

original, plutôt complexe. N. a mentionné que si le conte finissait bien, la fin de Yann et de ses frères était bien moins heureuse. Globalement, les élèves ont établi de nombreux liens entre les deux œuvres, tout en parvenant à rentrer dans l'histoire de Yann.

3/ Entre difficultés et plaisir

3.1 Du côté des élèves

3.1.1 Les difficultés rencontrées

L'une des difficultés à laquelle certains élèves ont fait face est la restitution chronologique du récit. Les contes sont des textes longs, « touffus », ce sont des labyrinthes parfois difficiles à arpenter. C'est ce que j'ai constaté lors des phases de rappel et de résumé. Les éléments sont alors corrects mais inversés. De ce que j'ai observé, cela s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, certains élèves rencontrent des difficultés à structurer leur pensée, que cela soit à l'écrit ou à l'oral. Lorsque ces élèves rappellent ou résument, leurs propos sont peu clairs. Les éléments se mélangent car les élèves ne parviennent pas à les organiser, même s'ils ont compris le déroulé de l'histoire. L'autre raison est que les élèves n'ont pas correctement saisi un élément du conte. Cet élément ne faisant pas sens pour eux, ils ne le placent pas au bon endroit lorsqu'ils restituent l'histoire. Au cours de la séquence, les phases de résumé et de rappel ont été faites à l'oral : si s'exprimer devant un public implique ses propres difficultés, cela a permis aux élèves de se réorienter les uns les autres. Ainsi, après tout résumé, les élèves en position d'écoute proposaient des pistes d'améliorations. Les erreurs de reconstitution entendues par tous permettaient de faire des retours sur des passages des textes et de les réexpliquer conjointement.

Une autre des difficultés rencontrées concerne les productions écrites. Premièrement, certains élèves ont d'importantes difficultés à produire des phrases ayant du sens. Cela s'explique par la non-utilisation de verbes, le recours à des pronoms ne correspondant pas au nom dont il est question ou encore d'une utilisation erronée de la ponctuation. Pour tenter de remédier à cela, j'ai invité les élèves, à chaque production, à se relire à haute voix pour en vérifier le sens. Cela n'ayant pas toujours été suffisant, j'ai également proposé aux élèves de faire lire leurs productions par un

binôme. Celui-ci était alors chargé d'en relever le positif ainsi que les améliorations envisageables. Une autre lacune observée quant à la production écrite concerne la production en elle-même, hors erreurs syntaxiques ou orthographiques. Il a, par exemple, été demandé aux élèves de formuler une opinion à l'écrit. Les élèves se sont beaucoup cantonnés au « J'aime parce que c'est bien » ou au « Je n'aime pas parce que ça ne me plaît pas », sans savoir expliquer pourquoi. En parallèle, les élèves ont parfois du mal à faire appel à leur imaginaire quand il s'agit de proposer une production d'invention. Pour ces raisons, chaque phase d'écrit était précédée d'une phase d'échange oral en lien avec le sujet proposé afin que les élèves puissent enrichir leur réflexion.

Enfin, la dernière difficulté que j'évoquerai est liée aux travaux de groupes. Lors de ces derniers, les élèves n'ont pas toujours su communiquer de façon optimale. Certains élèves ont pris l'initiative pendant que d'autres ont suivi ou sont restés sur le côté. Il n'y a alors pas eu d'échange avec chaque membre du groupe et celui-ci n'a pas été en mesure de restituer une production commune. Cela peut être dû à une difficulté à entrer dans la tâche, à en comprendre le but, rejoignant alors les difficultés de l'enseignante que je mentionnerai ci-après, ou à des difficultés à travailler en autonomie.

3.1.2 L'investissement et le plaisir vécu

Au-delà de tous les éléments mentionnés jusque-là, l'investissement des élèves et le plaisir qu'ils en ont retiré reste l'un des indicateurs les plus importants. J'ai observé une réelle participation des élèves au cours de cette séquence. Celle-ci faisait évidemment écho au travail qu'ils avaient mené jusque-là autour des aventures d'Hermès, le projet leur a donc paru familier. J'ai eu pour crainte qu'ils trouvent ces histoires trop enfantines ou, qu'au contraire, la complexité des textes, notamment des contes de Charles Perrault, les tiennent à l'écart. Toutefois, j'ai été agréablement surprise de la façon dont ils ont pris ces textes à bras-le-corps, ayant à cœur de réinvestir du vocabulaire propre à chaque histoire lors des rappels et des résumés. Les textes ont globalement été saisis par tous les élèves, même si avec des degrés différents.

Leur avis a été sollicité à la fin de la séquence pour recueillir leurs ressentis sur le travail mené autour des contes. 19 élèves ont répondu qu'ils avaient apprécié ces

histoires, 2 ont répondu l'inverse. Ces derniers ont évoqué un manque d'action qui leur avait déplu. Pour les autres, plusieurs raisons ont été indiquées : la magie, l'amour, l'aide que cela leur a apporté, les fins toujours positives, le fait que ce sont de vieilles histoires, la découverte ou encore le plaisir de l'histoire racontée à haute voix.

3.2 Du côté de l'enseignante

Cette séquence m'a aussi permis de me confronter à mes difficultés. Les temps de reformulation m'ont fait me questionner quant au rôle que je devais occuper. Devais-je intervenir régulièrement ou plutôt m'écarter ? Je retire de ces séances que j'ai peut-être été trop présente dans mon guidage, empêchant certaines remarques spontanées des élèves qui auraient pu être très pertinentes. Je l'ai souvent observé au cours de la séquence, les élèves avaient énormément de choses à dire sur les textes. Dans les cas où cela n'était pas en lien avec la question, je les refrenais. Je pense que moins de questions servant à susciter des réponses, et plus de liberté laissée aux élèves dans le guidage des uns et des autres, aurait permis aux élèves d'encore mieux saisir les histoires.

Mes consignes ont également été une source d'interrogation. J'ai été tiraillé entre des consignes précises qui permettaient aux élèves de ne pas se perdre dans les tâches et des consignes plus courtes assurant l'attention des élèves tout au long de l'énonciation de celles-ci. Il m'est apparu que j'avais parfois été trop concise par peur de perdre leur attention. De ce fait, ils ont été bloqués par certains aspects du travail trop flous pour eux. Je me suis contentée d'oraliser les consignes, les écrire en plus de les dire aurait pu être bénéfique. J'aurais également pu communiquer une partie de ces consignes à l'oral et en écrire une partie au tableau, notamment sur des détails, afin que les élèves travaillent leur autonomie et en prennent connaissance seuls, à leur rythme.

D'autre part, la gestion des travaux en groupes a mis en évidence quelques problématiques. Les élèves ne parvenaient pas toujours à échanger convenablement, menant davantage à un travail réalisé les uns à côté des autres que collectivement. Un travail spécifique sur la recherche commune avec une communication organisée aurait pu être mené en amont. Diverses pistes auraient ainsi pu être envisagées, comme leur proposer des outils. Des bâtons de parole, des sabliers afin de contrôler le temps de parole de chacun, des bruitomètres pour que chaque groupe veille à ne

pas déranger les autres sont autant d'outils qui pourraient permettre d'améliorer le travail collectif. De plus, attribuer des rôles à chacun tels que secrétaire/scripteur, distributeur de parole, contrôleur de temps, pourrait également être des modalités efficaces. Au sein de ma séquence, je me suis attachée à faire précéder les phases en groupes de phases individuelles afin que chacun puisse avoir un temps de réflexion seul et ainsi avoir des éléments à apporter au groupe.

Enfin, les séances telles que je les ai construites étaient très ambitieuses en termes de temps. Le conte du *Petit Poucet* était particulièrement complexe et le temps que j'avais estimé pour le travail autour de ce dernier n'était pas suffisant. Les séances ont donc dû être davantage étalées que ce que j'avais prévu. Cette expérimentation m'a ainsi permis de me rendre compte qu'il est préférable de répartir le travail sur plusieurs jours ou sur plusieurs créneaux, à différents moments de la journée, afin que les élèves ne saturent pas, ce qui est l'inverse de ce que nous souhaitons.

DISCUSSION ET CONCLUSION

À travers ce mémoire, nous souhaitons analyser dans quelles mesures le conte pouvait favoriser l'engagement des élèves dans l'acte de lire. En rapport avec ce questionnement, nous souhaitons également avoir une meilleure idée des représentations que se font les élèves issus de milieux défavorisés de la lecture et de la littérature. Au terme de notre expérimentation et après avoir considéré tous les éléments que nous avons jugés les plus pertinents, nous pouvons proposer quelques pistes de réponses. Le travail mené dans le cadre de ce mémoire a fait face à des contraintes de temps et d'organisation qui ont nécessairement eu un impact sur notre recherche. Notre protocole présente ainsi des limites : il n'a été mis en pratique qu'avec un groupe d'élèves restreint et a été mené sur un temps relativement court. Par conséquent, nous ne saurions dire si ces résultats sont représentatifs. Ils permettent toutefois d'apporter un regard supplémentaire.

Notre première hypothèse était qu'en tant que texte littéraire, le conte permet aux élèves de collaborer, non seulement entre eux, mais également avec le texte lui-même. Cela développerait ainsi leur motivation et donc leur engagement. Nous pouvons dire qu'effectivement, le conte n'est pas l'un de ces textes dont Catherine Tauveron disait qu'ils n'avaient rien à offrir aux élèves. Les contes que nous avons lus leur ont posé des problèmes, les obligeant à s'impliquer pleinement pour les résoudre. Ce ne sont pas des récits dont le sens est donné avec, sans contrepartie du lecteur. Pour les saisir, les élèves ont dû les reformuler, échanger, débattre et, ainsi s'engager dans leur lecture. Les contes sont également des espaces remplis de « non-dits » qui permettent au lecteur de s'y faire sa place, avec ses propres représentations.

Notre seconde hypothèse concerne l'identification aux personnages des contes. Nous avons posé comme hypothèse que les élèves pouvaient s'identifier à eux, et ainsi prendre conscience de l'universalité de certaines questions et des sentiments humains, favorisant les échanges et la libération des paroles de chacun. Au cours de notre expérimentation, les élèves ont fait face à des personnages vivant toutes sortes d'aventures. Ils ont alors été amenés à se questionner sur les émotions ressenties par les personnages face à ce qu'ils devaient affronter. Pour cela, ils se sont mis à leur place. Il est apparu évident, au sein de ce groupe classe, que les sujets évoqués par les contes leur ont parlé. Ils ne sont jamais restés sans rien dire dès lors qu'il s'agissait

de s'intéresser aux émotions, aux caractères ou encore aux décisions des héros. Nous ne pouvons pas pleinement affirmer que chaque élève s'est identifié à l'un des personnages, surtout que notre corpus était limité. Toutefois, cela leur a effectivement permis d'échanger autour de questions universelles et de s'appuyer sur leurs vécus pour partager leurs idées. L'une des remarques d'un élève, lors des échanges autour de la sorcière dans *Raiponce*, a été : « On n'adopte pas d'enfant pour ne pas en prendre soin ». Il semble alors que les contes constituent bien un terrain de libération de la parole sur des sujets vifs, puisqu'ils permettent de le faire à travers leurs personnages.

Enfin, notre troisième et dernière hypothèse était que, surtout grâce à ses nombreuses réécritures, le conte était un genre propice à la lecture en réseau. Cela favoriserait la construction du sens des textes originaux et celle d'une culture littéraire commune. Nous avons proposé aux élèves deux réécritures avec lesquelles un travail de comparaison a été mené. Les deux textes leur ont permis d'affiner leur compréhension, comme avec la lecture de *L'Enfant Océan* grâce auquel les élèves sont beaucoup revenus au texte original pour en expliciter des éléments. Cela leur a également permis de développer leurs interprétations en étant confrontés à des textes présentant les mêmes problématiques, comme la privation de liberté chez *Raiponce* et *Libérez Lili*. Nous pouvons donc affirmer que le conte offre la possibilité de créer des réseaux, que cela soit avec des réécritures ou avec différents contes originaux, enrichissant la culture littéraire des élèves. Les deux réécritures ont permis d'ajouter des auteurs et des ouvrages à leurs bibliothèques mentales, tout comme les contes eux-mêmes. D'autre part, cela permet bien aux élèves de construire le sens des textes. Ils affinent leur compréhension par la comparaison, mais aussi leurs représentations sur certains sujets, représentations qui servent l'interprétation.

Je peux dire, pour clore ce travail de recherche, que les élèves se sont tous engagés dans la séquence que je leur ai proposée. Et, il semble que pour s'engager, il faut pouvoir ressentir du plaisir à ce qu'on fait. D'une manière ou d'une autre, les élèves ne sont donc pas si hermétiques à la lecture et à la littérature que ce que mes premières observations m'ont laissé penser.

BIBLIOGRAPHIE

Documents institutionnels

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. Décret n°2015-372 du 31/03/2015 – JO du 2/4/2015. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. BO n° 25 du 24 juin 2021. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale (2021). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*. BO n° 31 du 30 juillet 2020. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale (2021). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation*. BO n° 31 du 30 juillet 2020. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale (2021). *Lecture, grande cause nationale*. Note de service du 16/11/2021. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves*.

Plu, C. (2017). *Se confronter à la complexité des œuvres, comprendre des récits et les interpréter*. CANOPÉ. https://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/ressources/tronc_commun_canope_confronter_121117.pdf

Articles et revues

Guillou, P. (2017). « Un conte singulier ». *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 145, 93-99. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/cjung.145.0093>

Harf, L. (1980). Le conte de Peau d'Âne dans la littérature du Moyen Âge et du XVI^{ème} siècle. In : *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, n°11/1. p. 35-42.

Laroque, L. (2017). Contes et valeurs : quelle évolution depuis 1923 à l'école primaire : textes officiels et manuels scolaires. *Le français aujourd'hui*, 197, p. 17.

Paillier, R. (2015). « La place des contes dans les programmes scolaires », *Agôn*, HS 2. <https://journals.openedition.org/agon/3144>

Pelletier, L. Comment donner le goût de lire. *Expressions*, Institut universitaire de formation des maîtres Réunion, pp. 11-28. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01227790/>

Zékian, S. (2014). Inactualité d'un Moderne au XIX^{ème} siècle : Charles Perrault à l'épreuve de l'histoire. *Dix-septième siècle*, 264, p. 493. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/dss.143.0493>

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. et Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie*, 193, pp. 57-76.

Ouvrages généraux

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Boimare, S. (2019). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

Bouchenot-Déchin, P. (2018). *Charles Perrault*. Paris : Fayard.

Causse, Rolande. (2005). *Qui lit petit lit toute sa vie*. Paris : Albin Michel.

Cèbe, S. Goigoux, R. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes » in *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*.

Clermont, P. et Henky, D. (2019). *Transmédialités du conte*. Berne : Peter Lang.

Eichel-Lojkine, P. (Dir.). (2017). *L'Usage du conte*. Rennes : Presses Universitaires.

Elzbieta. (2014). *Le langage des contes*. Arles : Éditions du Rouergue.

Écalle, J., Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Guérette, C., Roberge-Blanchet, S. (2003). *Vivre le conte dans sa classe*. Québec : Hurtubise.

Marcoin, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Ivry-sur-Seine : Éditions de l'Atelier.

Observatoire Nationale de la Lecture. (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris : Hachette.

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.

Peyrache-Leborgne, D. (Dir.). (2017). *Vies et métamorphoses des contes de Grimm : traductions, réception, adaptations*. Rennes : Presses Universitaires.

Poslaniec, C. (2010). *Donner le goût de lire*. Paris : De La Martinière Jeunesse.

Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Propp, V. (2015). *Morphologie du conte*. Paris : Éditions Points.

Renoux, J.-C. (2007). *L'art de conter : la pratique et le répertoire du conteur*. Éditions Édisud.

Simonsen, M. (1984). *Le Conte Populaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Simonsen, M. (1992). *Perrault : contes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier

Valette, B. (2003). *Toute la littérature française du Moyen-Âge au XXI^{ème} siècle*. Paris : Ellipses.

Zipes, J. (2015). *Grimm legacies : the magic spell of the Grimms' folk and fairy tale*. Princeton : University Press.

Ouvrage pédagogique

Cèbe, S. Goigoux, R. (2019). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Émission

Fiévet, D. (2020). L'été comme jamais. *L'origine des contes*. France Inter.
<https://www.franceinter.fr/emissions/l-ete-comme-jamais/l-ete-comme-jamais-31-juillet-2020>

TABLE DES ANNEXES

Fiche séquence.....	56
Fiches séances.....	57
Support de travail pour les élèves n°1.....	78
Support de travail pour les élèves n°2.....	79
Exemple d'une production d'élève (support n°1 & 2).....	80
Support de travail pour les élèves n°3.....	81
Exemples de productions d'élèves (productions écrites).....	82

SÉQUENCE DE LECTURE EN RÉSEAU

Contes de Perrault & de Grimm et réécritures

CE2/CM1 (cycles 2 & 3)

Nombre de séances	6 (entre 1h & 1h30)
Objectif général	Lire, dire et écrire à partir de contes traditionnels et de réécritures de ces contes.
Corpus retenu	Contes traditionnels : - <i>Le Petit Poucet</i> par Charles Perrault - <i>Raiponce</i> par Jacob & Wilhem Grimm Réécritures : - <i>L'enfant océan</i> adapté en BD par L'Hermerier & Stedho (d'après le roman de Jean - Claude Mourlevat) - <i>Libérez Lili</i> de Yvan Pommaux

SÉANCE 1	Lecture intégrale à voix haute (par l'enseignant) du conte du <i>Petit Poucet</i> . Discussion, reformulation (conte, auteur, histoire). Échange réflexif autour du thème de l'abandon. Temps d'écriture en lien avec le sujet du temps d'échange (se mettre dans la peau des personnages, ici les parents, pour mieux les comprendre).
SÉANCE 2	Rappel du conte : discussion autour des informations importantes de celui-ci. Travail de réflexion autour d'un personnage à partir d'extraits (lecture individuelle puis en groupes). Production d'écrit : cartes d'identité (motivations, émotions, rôles des personnages). Temps oral, mise en commun. Présentations de gravures de Gustave Doré (faire le lien avec les représentations des élèves sur les cartes d'identité).
SÉANCE 3	Lecture à voix haute (par l'enseignant) de <i>L'enfant océan</i> (lecture p.1-30 puis reformulation/résumé puis lecture dernières pages). Discussion, reformulation, travail sur les liens avec le conte original (liens entre les personnages du conte de Perrault et ceux de <i>L'enfant océan</i> , ressemblances/différences, etc.). Temps d'écriture individuel en lien avec le thème du mensonge (motivations de Yann) puis échange réflexif en groupes.
SÉANCE 4	Lecture intégrale, à voix haute, de <i>Raiponce</i> . Discussion, reformulation (conte, auteur, histoire). Échange réflexif autour de la privation de liberté qu'impose la sorcière à Raiponce. Temps d'écriture en se mettant dans la peau d'un des personnages (ici, Raiponce).
SÉANCE 5	Discussion, rappel du conte. Liens entre le conte de <i>Raiponce</i> et du <i>Petit Poucet</i> (personnages, émotions, thèmes, etc.) : mise en évidence d'éléments récurrents des contes : création d'un tableau. Production d'écrit : exprimer son opinion (J'ai aimé /Je n'ai pas aimé tel conte parce que.../J'ai préféré tel conte parce que...).
SÉANCE 6	Lecture intégrale, à voix haute, de <i>Libérez Lili</i> . Discussion, reformulation, liens/différences avec le conte original. Échange réflexif autour du thème des préjugés. Production d'écrit en lien avec le temps d'échange.

Discipline : Français	AUTOUR DU CONTE	
Durée : 1h30	Matériel : · Livre <i>Contes de ma mère l'oye</i> de C. Perrault · Cahier de médiation culturelle · Illustration : - Portrait de Charles Perrault par Charles Le Brun (vers 1670) - Photographie d'un fagot	Objectif(s) : · Écouter un texte lu · Se faire des images mentales d'un texte lu · Reformuler un texte · Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre · Produire un écrit structuré
Séance : Lecture du conte <i>Le Petit Poucet</i> de Charles Perrault		

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

CYCLE 2

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Lire

- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
- Pratiquer différentes formes de lecture

Écrire

- Copier
- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Passer de l'oral à l'écrit
- Construire le lexique
- S'initier à l'orthographe lexicale
- Se repérer dans la phrase simple
- Maîtriser l'orthographe grammaticale de base

CYCLE 3

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre un texte lu
- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

Lire

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- Rédiger des écrits variés
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit
- Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe
- Acquérir l'orthographe grammaticale
- Enrichir le lexique
- Acquérir l'orthographe lexicale

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
Groupe classe, oral	<p>Phase une : présentation de la séquence et des objectifs de la séance</p> <p>1) « Nous allons travailler sur un nouveau texte, écrit par un auteur qui se nomme Charles Perrault. Est-ce que vous connaissez cet auteur ? ».</p> <p><u>Les élèves répondent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la réponse est « oui », leur demander ce qu'ils connaissent de cet auteur (titres de contes). - Si ils répondent non, leur donner des titres de contes tels que « Le Chat Potté », « Cendrillon », etc. et leur indiquer que ce sont des histoires que Charles Perrault a recueillies. -> Faire émerger que ces histoires sont des contes et expliquer simplement d'où ils viennent et ce qu'ils sont (tradition très ancienne, histoires que l'on racontait oralement, le rôle important qu'ils ont joué pour unir les sociétés). <p>2) « Pendant que je lis, que devez-vous faire et pourquoi ? »</p> <p><u>Les élèves répondent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentifs/concentrés afin de suivre le fil de l'histoire et ne pas manquer des informations qui nous empêcheraient de bien comprendre. - Se faire des images mentales/un film afin de nous aider à mieux suivre le déroulé de l'histoire, les actions des personnages. - Se mettre dans la peau des personnages pour mieux comprendre leurs actions, ce qu'ils pensent et ressentent. 	5 minutes	Être attentif et participer activement
Groupe classe, en écoute de l'enseignant	<p>Phase deux : lecture à haute voix par l'enseignant</p> <p>1) Une explicitation de certains mots est faite en amont, <u>avant la lecture</u>, afin de ne pas entraver la compréhension globale du texte. Le nombre de mots expliqués avant est restreint afin que les élèves puissent les retenir et s'en souvenir pendant la lecture. Les mots sont expliqués à l'oral, en élargissant ces derniers à quelques mots de la même famille/des synonymes et avec images au besoin.</p> <p>« Nous allons découvrir de nouveaux mots dans le texte que vous pouvez ne pas connaître, nous allons en expliquer quelques uns ensemble.»</p> <ul style="list-style-type: none"> - « fagoter » : vient du mot « fagot », c'est un assemblage de morceaux de 	25 minutes	Être attentif Écouter activement

<p>Groupe classe, oral</p>	<p>bois fins (dont on se sert surtout pour faire du feu) ; lorsqu'on <i>fagote</i>, on assemble ces morceaux de bois (montrer photo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « consentir » : accepter que quelque chose soit fait, tomber d'accord - « se repentir » : ressentir un regret, vouloir retourner en arrière pour changer quelque chose que l'on a fait ou dit <p>2) Lecture à haute voix <u>par l'enseignant</u> du conte du <i>Petit Poucet</i>. Pendant la lecture, reformuler quelques phrases au besoin afin de ne pas entraver la compréhension globale (de façon restreinte afin de ne pas provoquer l'effet inverse) : se concentrer sur les évènements importants. <u>Exemple</u> : «[...] je suis résolu de les mener perdre demain au bois »</p> <p>Phase trois : questionnement et reformulation pour construire le sens</p> <p>1) Questionner les élèves afin de les guider dans la reformulation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est le héros de cette histoire ? Pourquoi se nomme-t-il ainsi ? - Que prévoient de faire le Bûcheron et la Bûcheronne au début de l'histoire et pourquoi ? - En entendant cela, que décide de faire le Petit Poucet ? - Qui le Petit Poucet et ses frères rencontrent-ils dans la forêt ? - Comment l'Ogresse et l'Ogre accueillent-ils le Petit Poucet et ses frères ? - Quelles sont les idées du Petit Poucet pour échapper à l'Ogre ? - Quel pouvoir ont les bottes ? Comment le Petit Poucet se sert-il de ce pouvoir ? - Qu'apporte le Petit Poucet à sa famille à la fin de l'histoire ? <p>+ Rebondir sur les propositions des élèves, les faire développer leurs réponses.</p> <p>2) Interroger les élèves sur les indices qui, pour eux, permettent de dire que c'est un conte (« Il était une fois...», ogre, méchant/gentil, héros, etc.).</p>	<p>20 minutes</p>	<p>Prélever les informations importantes pour construire du sens</p>
<p>Groupe classe, oral</p>	<p>Phase quatre : échange réflexif/débat autour du thème de l'abandon</p> <p>Guider l'échange réflexif avec des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi le Bûcheron et la Bûcheronne prennent-ils la décision d'abandonner leurs enfants ? - Que ressentent-ils face à cette décision ? (Quels émotions ?) - Selon vous, le Bûcheron et la Bûcheronne prennent-ils une bonne décision ? 	<p>10 minutes</p>	<p>Structurer sa pensée pour transmettre son opinion oralement au reste du groupe Recevoir les opinions des autres, même celles différentes de la sienne</p>

<p>Individuel, à l'écrit puis en binômes</p>	<p>Phase cinq : production écrite En lien avec le sujet de la phase précédente, les élèves répondent au sujet suivant :</p> <p>« Aurais-tu abandonner tes enfants si tu avais été confronté(e) à la même situation que les parents du Petit Poucet ? »</p> <p>1) « Vous devez répondre au sujet en faisant des phrases, pas plus de 3. À quoi est-il important de faire attention pour savoir si l'on a bien écrit une phrase ? »</p> <p>-> majuscule/point, verbes avec sujets, sens (possibilité de relire sa phrase à haute voix pour s'en assurer).</p> <p>2) Afin d'apporter une aide, les débuts de phrase pouvant engendrer des difficultés, apport d'<u>amorces possibles</u> :</p> <p>-Je n'aurais pas abandonné mes enfants parce que.../J'aurais abandonné mes enfants parce que...</p> <p>-Si j'étais à la place des parents du Petit Poucet, j'aurais...</p> <p>3) « Lorsque vous pensez avoir terminé de répondre au sujet, vous vous mettez en binôme avec votre voisin. Chacun lit ce qu'il a produit à l'autre. Vous pouvez ensuite vous proposer des idées afin d'améliorer vos écrits (placement de la ponctuation, verbes utilisés, répétitions à éviter, etc.). Ce travail en binôme se fait à un volume sonore bas pour ne pas déranger le reste du groupe. ».</p> <p>Lorsqu'un élève pense avoir terminé sa production écrite, il partage son travail avec un binôme (voisin). Chacun se lit à haute voix son travail : après chaque lecture, l'élève ayant écouté propose des idées à l'autre pour améliorer son écrit.</p>	<p>25 minutes</p>	<p>Mettre sa pensée à l'écrit Construire des phrases simples ou complexes et s'assurer de leur sens Émettre un avis quant à une production et proposer d'éventuelles améliorations.</p>
--	--	-------------------	---

Discipline : Français	AUTOUR DU CONTE	
Durée : 1h30	Matériel : <ul style="list-style-type: none"> · Livre <i>Contes de ma mère l'oye</i> de C. Perrault · Photocopies extraits du texte (en fonction des groupes) · Photocopies cartes d'identité · Cahier de médiation culturelle · Illustrations : <ul style="list-style-type: none"> - Gravures de Gustave Doré (années 1860) 	Objectif(s) : <ul style="list-style-type: none"> · Prélever des informations dans un texte · Mettre en relation des informations explicites et implicites · Organiser sa pensée à l'écrit · Mener une recherche collectivement
Séance : Réflexion autour des personnages du conte <i>Le Petit Poucet</i> de Charles Perrault		

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

CYCLE 2

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Lire

- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
- Pratiquer différentes formes de lecture

Écrire

- Copier
- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Passer de l'oral à l'écrit
- Construire le lexique
- S'initier à l'orthographe lexicale
- Se repérer dans la phrase simple
- Maîtriser l'orthographe grammaticale de base

CYCLE 3

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre un texte lu
- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

Lire

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- Rédiger des écrits variés
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit
- Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe
- Acquérir l'orthographe grammaticale
- Enrichir le lexique
- Acquérir l'orthographe lexicale

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
<p>Groupe classe, oral</p>	<p>Phase une : rappel de la séance précédente et présentation des objectifs de la séance du jour</p> <p>1) « Quel texte avons - nous lu lors de la séance précédente ? ».</p> <p>Les élèves sont amenés à rappeler le titre, le genre du texte, l'auteur, les grandes lignes de l'histoire. Rappel également des personnages dont l'enseignant écrit les noms au tableau (tableau de gauche et tableau central).</p> <p>2) « Aujourd'hui, nous allons nous intéresser davantage à chacun des personnages du conte. Le but sera de mieux les connaître pour mieux comprendre leur rôle dans l'histoire. Il faudra les caractériser, les <i>définir</i>. Vous devrez vous aider d'extraits du texte pour compléter, pour chaque personnage, une carte d'identité. ».</p> <p>Présentation aux élèves de la structure des cartes d'identités à compléter et explicitation des différents éléments de cette carte avec les élèves.</p> <p><u>Éléments de la carte d'identité</u> (à écrire sur tableau de droite) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ses liens avec les autres personnages > ses relations - ses caractéristiques > les caractéristiques d'un personnage le distinguent d'un autre, permettent de le reconnaître facilement parce qu'elles lui sont propres ; les caractéristiques peuvent être en lien avec le physique du personnage, avec son caractère (exemple : peureux), avec ses goûts (ce qu'il aime/n'aime pas), ses émotions (ce qu'il ressent), sa situation (comment il vit) - son rôle dans l'histoire > pour faire avancer une histoire, chaque personnage doit jouer un rôle ; pour cela, il réalise des actions qui permettent le développement de l'histoire // les extraits apportent des éléments de réponse qui peuvent être complétés par ce que vous (les élèves) connaissez/savez - un espace portrait > espace pour représenter le personnage tel que l'élève l'a imaginé lors de la lecture <p>3) « Vous aurez tous une carte d'identité à compléter, mais ce travail se fera en groupes : vous réfléchirez donc à plusieurs (c'est moi qui fait les groupes). Cela nécessite que vous discutiez entre vous, que vous partagiez vos idées afin de comprendre davantage de choses, de vous aider les uns les autres à comprendre mieux les personnages.»</p>	<p>20 minutes</p>	<p>Être attentif et participer activement</p>

<p>En groupe Individuel, en silence puis en groupes restreints, à l'oral puis à l'écrit</p>	<p>« Je vais d'abord vous distribuer un ou plusieurs extraits en lien avec le personnage attribué à votre groupe, extraits que vous lirez une première fois, silencieusement et seul. Je vous distribuerez ensuite les cartes d'identité sur lesquels vous devrez travailler. Les cartes d'identité des élèves d'un même groupe doivent contenir les mêmes éléments puisque vous vous serez mis d'accord. Le portrait du personnage ne sera à faire qu'en dernier, individuellement : je vous indiquerez quand vous pourrez le faire. »</p> <p>Avant de passer à la phase deux, demander aux élèves de reformuler la consigne afin de savoir si celle-ci a suffisamment été bien expliquée.</p> <p>Phase deux : travail autour des personnages</p> <p>1) Organisation des groupes de travail. <u>CE2</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ismael, Karim, Ayed (Le petit Poucet) - Gédéon, Asma, Caranmba (L'Ogre) - Elliott, Alyssa, Zineb (Le Bûcheron) <p><u>CM1</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yanis, Banfa, Fatoumata (La Bûcheronne) - Abubakar, Medhi, David (L'Ogresse) - Walid, Fatou, Riham (Le petit Poucet) <p><i>Les tables sont positionnées en îlots afin que tous les élèves d'un même groupe puisse échanger avec le reste du groupe (et pour éloigner un petit peu les groupes les uns des autres & éviter les dissipations hors groupes de travail).</i></p> <p>2) Distribution des extraits et lecture silencieuse/individuelle : chaque élève d'un même groupe dispose d'une photocopie du texte.</p> <p><i>Nombre de photocopies :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - extrait(s) n°1 > le petit Poucet : x 6 - extrait(s) n°2 > le Bûcheron : x 3 - extrait(s) n°3 > la Bûcheronne : x 3 - extrait(s) n°4 > l'Ogresse : x 3 - extrait(s) n°5 > l'Ogre : x 3 	<p>environ 35 minutes 5 minutes</p> <p>5 minutes</p>	<p>Prélever les informations importantes dans le texte</p> <p>Respecter les moments de parole de chacun pendant les temps d'échange</p> <p>Organiser les idées de chaque membre du groupe et les transposer à l'écrit</p>
---	---	--	---

<p>Groupe classe, oral</p>	<p>3) Premiers échange au sein du groupe sur les différents éléments expliqués en phase une et écrits au tableau (avant de distribuer les cartes d'identité pour ne pas que les élèves partent bille en tête dans l'écriture sans échanger).</p> <p>4) Distribution des cartes d'identité pour que les élèves puissent les compléter (<i>même nombre de photocopies que pour les extraits</i>).</p> <p>5) Réalisation du portrait du personnage travaillé.</p> <p>Phase trois : mise en commun Accrochage d'une carte d'identité par groupe au tableau (noms des personnages déjà écrits) : l'enseignant lit une carte (carte après carte) puis discussion des élèves autour des différents éléments rapportés (des éléments sur certains personnages sont rapportés dans plusieurs extraits et pourront venir enrichir le travail fait par groupes). L'enseignant écrit les éléments de réponses des élèves sous chaque nom de personnage, au tableau. -> À partir des éléments de chaque groupe, l'enseignant réalisera un tableau récapitulatif de tous les personnages (<i>si possibilité de travailler avec projecteur, cela est fait en direct, avec les élèves</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> · le Petit Poucet : jeune et petit, silencieux, mâlin, courageux, sauve ses frères · le Bûcheron : pauvre, ne peut nourrir ses enfants, abandonne ses enfants pour survivre mais triste de le faire (sacrifice) · la Bûcheronne : mère qui souffre énormément de devoir abandonner ses enfants, pauvre · l'Ogresse : généreuse, aide les frères, a peur de ce que son mari pourrait leur faire · l'Ogre : méchant/cruel, irrespectueux, aime la viande, assoiffé de sang, veut manger les frères 	<p>8 minutes</p> <p>15 minutes</p> <p>5 minutes</p> <p>20 minutes</p>	<p>Être attentif et participer activement</p>
<p>Groupe classe, oral</p>	<p>Phase quatre : présentation des gravures de Gustave Doré Présentation de deux gravures de Gustave Doré :</p> <ul style="list-style-type: none"> - scène où le Petit Poucet surprend la conversation du Bûcheron et de la Bûcheronne - scène où l'Ogre prend ses filles pour les frères - scène avec l'Ogre et l'Ogresse, lorsque l'Ogre tire les frères de sous le lit <p>Les élèves auront peut-être dessiné les personnages, notamment l'Ogre et l'Ogresse, de manière stéréotypée. Il est donc intéressant de leur montrer une autre représentation.</p>	<p>5/10 minutes</p>	

Discipline : Français	AUTOUR DU CONTE	
Durée : 1h30	Matériel : · BD <i>L'Enfant Océan</i> · Cahier de médiation culturelle	Objectif(s) : · Écouter un texte lu · Se faire des images mentales d'un texte lu · Reformuler un texte · Comparer deux textes · Échanger avec le groupe et respecter les idées de l'autre · Produire un écrit structuré
Séance : Lecture de <i>L'Enfant Océan</i> (BD) de L'Herminier et Stedho		

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

CYCLE 2

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Lire

- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
- Pratiquer différentes formes de lecture

Écrire

- Copier
- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Passer de l'oral à l'écrit
- Construire le lexique
- S'initier à l'orthographe lexicale
- Se repérer dans la phrase simple
- Maîtriser l'orthographe grammaticale de base

CYCLE 3

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre un texte lu
- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

Lire

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- Rédiger des écrits variés
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit
- Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe
- Acquérir l'orthographe grammaticale
- Enrichir le lexique
- Acquérir l'orthographe lexicale

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
Groupe classe, oral	<p>Phase une : présentation de la séance</p> <p>1) « Nous allons lire un nouveau récit, il s'agit d'une bande dessinée écrite par l'auteur Maxe L'Hermenier et illustré par Stedho. Son titre est <i>L'Enfant Océan</i>. »</p> <p>Ne pas faire de lien avec <i>Le Petit Poucet</i> lors de cette phase afin de laisser les élèves faire des liens spontanés lors de la phase de reformulation et d'échange.</p>	5 minutes	Être attentif et participer activement
Groupe classe, oral puis en écoute de l'enseignant	<p>Phase deux : lecture à haute voix par l'enseignant</p> <p>1) « Pendant que je lis, que devez-vous faire et pourquoi ? »</p> <p><u>Les élèves répondent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif/concentré afin de suivre le fil de l'histoire et ne pas manquer des informations qui nous empêcheraient de bien comprendre. - Se faire des images mentales/un film afin de nous aider à mieux suivre le déroulé de l'histoire, les actions des personnages. - Se mettre dans la peau des personnages pour mieux comprendre leurs actions, ce qu'ils pensent et ressentent. <p>2) Lecture à voix haute par l'enseignant. Lecture jusqu'à la page 30, puis lecture des dernières pages.</p>	20 minutes	Être attentif Écouter activement
Groupe classe, oral	<p>Phase trois : reformulation/discussion.</p> <p>Les élèves reformulent l'histoire, partagent leurs idées/ressentis.</p> <p>1) Dans un premier temps, laisser les élèves réagir, partager leurs ressentis, les éléments qui les ont marqués, leurs observations quant aux illustrations, sans intervenir.</p> <p>2) Puis, guider les élèves, au besoin, qui reformulent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De quelle famille parle cette histoire ? Qui sont-ils ? - Qu'entend Yann ? Que dit-il à ses frères ? - Que font alors les frères ? - Où veulent-ils aller ? 	20 minutes	Prélever les informations importantes pour construire du sens

<p>Groupe classe, oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comment s'y prennent-ils ? Qui rencontrent-ils ? (S'arrêter sur chaque personnage et ses actions) - Que se passe-t-il une fois qu'ils sont arrivés à destination ? - Comment s'en sortent-ils ? - Qu'arrivent-ils aux frères, à Yann ? <p><u>Dans cette phase, s'appuyer sur les illustrations pour aider les élèves à mieux se situer.</u></p> <p>Phase quatre : liens avec le conte du <i>Petit Poucet</i></p> <p>1) « Cette histoire ne fait-elle pas mention d'une histoire que vous connaissez déjà ? ».</p> <p>Laisser les élèves répondre : le personnage du Petit Poucet est mentionné dans <i>L'Enfant Océan</i>.</p> <p>2) « En quoi <i>L'Enfant Océan</i> peut nous faire penser au conte du Petit Poucet ? »</p> <p><u>Quelques exemples de réponses attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La fratrie, - Le personnage de Yann, - L'aventure que vivent les frères, livrés à eux-mêmes, - Quelques ressemblances entre les caractères de certains personnages (le père et l'Ogre, l'assistance sociale & la boulangère et l'Ogresse). <p>3) Temps explicatif pour indiquer aux élèves que cette histoire est en fait une réécriture du Petit Poucet.</p> <p>« Avez-vous une idée de ce qu'est une réécriture ? »</p> <p>Les élèves partagent leurs idées, l'objectif est de faire émerger qu'une réécriture est une histoire qui s'est inspirée d'une autre, qui a repris certains éléments d'une autre histoire.</p> <p>4) « Est-ce que <i>Le Petit Poucet</i> et <i>L'Enfant Océan</i> sont les deux mêmes histoires avec seulement des personnages différents ? »</p> <p>Les élèves répondent et évoquent les différences. L'objectif est de bien cerner qu'une réécriture s'inspire seulement d'un récit pour créer une nouvelle histoire.</p>	<p>20 minutes</p>	<p>Réinvestir la notion de comparaison Faire des liens avec une oeuvre connue et travaillée</p>
----------------------------	---	-------------------	---

<p>Groupe classe, oral</p>	<p><u>Quelques exemples de réponses attendues</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fuite/l'abandon, - Plus de personnages, - La fin. 	<p>10 minutes</p>	<p>Structurer sa pensée pour transmettre son opinion oralement au reste du groupe Recevoir les opinions des autres, même celles différentes de la sienne</p>
<p>Individuel, écrit puis en binômes</p>	<p>Phase cinq : échange réflexif/débat autour du thème du mensonge Guider l'échange réflexif avec des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment fait Yann pour convaincre ses frères de partir de la maison ? - Comprenez-vous qu'il leur ait menti ? <p>Phase cinq : production écrite En lien avec le sujet de la phase précédente, les élèves répondent au sujet suivant :</p> <p>« Penses-tu que Yann a eu raison de mentir à ses frères ? »</p> <p>1) « Vous devez répondre au sujet en faisant des phrases, pas plus de 3. À quoi est-il important de faire attention pour savoir si l'on a bien écrit une phrase ? »</p> <p>-> majuscule/point, verbes avec sujets, sens (possibilité de relire sa phrase à haute voix pour s'en assurer).</p> <p>2) Afin d'apporter une aide, les débuts de phrase pouvant engendrer des difficultés, apport d'<u>amorces possibles</u> :</p> <p>-Je pense qu'il a eu raison parce que.../Je ne pense pas qu'il a eu raison parce que...</p> <p>3) « Lorsque vous pensez avoir terminé de répondre au sujet, vous vous mettez en binôme avec votre voisin. Chacun lit ce qu'il a produit à l'autre. Vous pouvez ensuite vous proposer des idées afin d'améliorer vos écrits (placement de la ponctuation, verbes utilisés, répétitions à éviter, etc.). Ce travail en binôme se fait à un volume sonore bas pour ne pas déranger le reste du groupe. »</p> <p>Lorsqu'un élève pense avoir terminé sa production écrite, il partage son travail avec un binôme (voisin). Chacun se lit à haute voix son travail : après chaque lecture, l'élève ayant écouté propose des idées à l'autre pour améliorer son écrit.</p>	<p>15 minutes</p>	<p>Mettre sa pensée à l'écrit Construire des phrases simples ou complexes et s'assurer de leur sens Émettre un avis quant à une production et proposer d'éventuelles améliorations</p>

Discipline : Français	AUTOUR DU CONTE	
Durée : 1h10	Matériel : <ul style="list-style-type: none"> · Conte <i>Raiponce</i> des frères Grimm · Cahier de médiation culturelle 	Objectif(s) : <ul style="list-style-type: none"> · Écouter un texte lu · Se faire des images mentales d'un texte lu · Reformuler un texte · Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre · Produire un écrit structuré
Séance : Lecture du conte <i>Raiponce</i> de Jacob et Wilhelm Grimm	Illustrations : <ul style="list-style-type: none"> - Portrait des frères Grimm (daguerréotype d'Hermann Blow, 1847) - Photo d'une raiponce (salade sauvage) 	

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

CYCLE 2	CYCLE 3
<p>Comprendre et s'exprimer à l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> · Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte · Dire pour être entendu et compris · Participer à des échanges dans des situations diverses · Adopter une distance critique par rapport au langage produit <p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Comprendre un texte et contrôler sa compréhension · Pratiquer différentes formes de lecture <p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Copier · Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche · Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit <p>Comprendre le fonctionnement de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> · Passer de l'oral à l'écrit · Construire le lexique · S'initier à l'orthographe lexicale · Se repérer dans la phrase simple · Maîtriser l'orthographe grammaticale de base 	<p>Comprendre et s'exprimer à l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> · Écouter pour comprendre un texte lu · Parler en prenant en compte son auditoire · Participer à des échanges dans des situations diverses · Adopter une attitude critique par rapport à son propos <p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Comprendre un texte littéraire et se l'approprier · Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome <p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Écrire à la main de manière fluide et efficace · Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre · Rédiger des écrits variés · Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte · Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser <p>Comprendre le fonctionnement de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> · Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit · Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe · Acquérir l'orthographe grammaticale · Enrichir le lexique · Acquérir l'orthographe lexicale

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
Groupe classe, oral	<p>Phase une : présentation de la séance</p> <p>1) « Nous allons travailler sur un nouveau texte, cette fois-ci écrit par deux frères, Jacob et Wilhelm Grimm. Les connaissez-vous ? ».</p> <p><u>Les élèves répondent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la réponse est « oui », leur demander ce qu'ils connaissent de cet auteur (titres de contes). - Si ils répondent non, leur donner des titres de contes tels que <i>Blanche-Neige</i>, <i>Le Loup et les Sept Chevreaux</i>, etc. et leur indiquer que ce sont des histoires que les frères Grimm ont recueillies. 	5 minutes	Être attentif et participer activement
Individuel, écrit puis groupe classe oral	<p>Phase deux : réflexion autour du titre du conte</p> <p>Les élèves sont questionnés sur leurs représentations du titre (que signifie ce mot, « Raiponce » ?). Le titre est écrit au tableau. Il est indiqué aux élèves que ce n'est pas l'orthographe du terme « réponse », lorsqu'on répond à une question, afin que la réflexion ne se limite pas à une orthographe non connue. « Je vous écris le titre du conte au tableau. Vous réfléchissez seul à ce que peut signifier ce mot et vous écrivez votre idée dans votre cahier de brouillon. Vous avez 3 minutes. ».</p> <p>Une mise en commun des réponses suit la phase de réflexion individuelle. Les élèves découvriront ce qu'est une raiponce lors de la lecture.</p>	5 minutes	
Groupe classe, en écoute de l'enseignant	<p>Phase trois : lecture à haute voix par l'enseignant</p> <p>1) « Pendant que je lis, que devez-vous faire et pourquoi ? »</p> <p><u>Les élèves répondent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif/concentré afin de suivre le fil de l'histoire et ne pas manquer des informations qui nous empêcheraient de bien comprendre. - Se faire des images mentales/un film afin de nous aider à mieux suivre le déroulé de l'histoire, les actions des personnages. - Se mettre dans la peau des personnages pour mieux comprendre leurs actions, ce qu'ils pensent et ressentent. 	10 minutes	Être attentif Écouter activement

<p>Groupe classe, oral</p>	<p>2) Lecture à haute voix <u>par l'enseignant</u> du conte de <i>Raiponce</i>.</p> <p>Phase trois : questionnement et reformulation pour construire le sens</p> <p>1) Questionner les élèves afin de les guider dans la reformulation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est le héros de l'histoire ? (retour sur les idées développées en phase deux) Pourquoi s'appelle-t-elle ainsi ? - Qu'arrive-t-il à la femme, de quoi a-t-elle envie ? - Que fait alors son mari ? - Que se passe-t-il quand le mari retourne voler des raiponces pour la seconde fois ? - Quel est la condition que pose la sorcière ? - Comment s'occupe-t-elle de Raiponce ? - Quel est la particularité de Raiponce ? - Comment le prince tombe-t-il amoureux de Raiponce ? Que fait-il alors ? - Comment la sorcière apprend que Raiponce a vu le prince ? - Que fait-elle ? À Raiponce ? Au prince ? - Comment se termine le conte ? Quel pouvoir a Raiponce ? 	<p>20 minutes</p>	<p>Prélever les informations importantes pour construire du sens</p>
<p>Groupe classe, oral</p>	<p>Phase quatre : échange réflexif/débat autour du thème de la privation de liberté</p> <p>Guider l'échange réflexif avec des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprenez-vous que la sorcière prive Raiponce de liberté en l'enfermant dans une tour ? - Pour quelles raisons la sorcière peut-elle enfermer Raiponce ? 	<p>10 minutes</p>	<p>Structurer sa pensée pour transmettre son opinion oralement au reste du groupe Recevoir les opinions des autres, même celles différentes de la sienne</p>
<p>Individuel, à l'écrit puis en binômes</p>	<p>Phase cinq : production écrite</p> <p>En lien avec le sujet de la phase précédente, les élèves répondent au sujet suivant :</p> <p>« Comment te sentirais-tu si tu étais à la place de Raiponce, enfermé(e) seul(e) dans une tour sans pouvoir en sortir ? ».</p> <p>Puis mise en binômes pour relecture et proposition de pistes d'amélioration.</p>	<p>20 minutes</p>	<p>Mettre sa pensée à l'écrit Construire des phrases simples ou complexes et s'assurer de leur sens Émettre un avis quant à une production et proposer d'éventuelles améliorations</p>

Discipline : Français	AUTOUR DU CONTE	
Durée : 1h10	Matériel : <ul style="list-style-type: none"> · Contes <i>Raiponce</i> et <i>Le Petit Poucet</i> · Cahier de médiation culturelle · Tableaux comparatifs : <ul style="list-style-type: none"> - Les personnages - Les aventures du héros 	Objectif(s) : <ul style="list-style-type: none"> · Résumé un texte oralement · Comparer deux textes · Réinvestir des textes étudiés · Échanger avec le groupe en respectant les idées de l'autre · Produire un écrit structuré
Séance : Comparaison de deux contes : <i>Raiponce</i> et <i>Le Petit Poucet</i>		

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

CYCLE 2

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Lire

- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
- Pratiquer différentes formes de lecture

Écrire

- Copier
- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Passer de l'oral à l'écrit
- Construire le lexique
- S'initier à l'orthographe lexicale
- Se repérer dans la phrase simple
- Maîtriser l'orthographe grammaticale de base

CYCLE 3

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- Écouter pour comprendre un texte lu
- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

Lire

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- Rédiger des écrits variés
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

Comprendre le fonctionnement de l'écrit

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit
- Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe
- Acquérir l'orthographe grammaticale
- Enrichir le lexique
- Acquérir l'orthographe lexicale

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
Groupe classe, oral	<p>Phase une : présentation de la séance & résumé des contes étudiés « Aujourd'hui, nous allons comparer le conte du <i>Petit Poucet</i> et le conte de <i>Raiponce</i>. Mais avant, nous allons résumer chacun des contes. Nous allons donc uniquement rappeler les évènements importants de chaque histoire.» Les élèves résument chacun des contes, l'un après l'autre : l'objectif ici est de résumer brièvement. Il ne faut donc garder que les grandes lignes. Un temps est donc imposé : 3 minutes pour chaque conte.</p>	10 minutes	Être attentif et participer activement
Individuel puis groupe classe, oral	<p>Phase deux : réflexion autour de la notion de comparaison « Je vous ai indiqué que nous allons comparer les deux contes que nous avons lus. Que signifie le terme « comparer » ? ». Les élèves ont un temps de réflexion individuel puis ils proposent leurs idées. La question est ensuite complétée : que peut-on comparer quand on compare deux histoires ? <u>Réponses attendues :</u> - On regarde ce qui est pareil/différent. - On peut comparer les personnages, les lieux, les évènements/aventures (ce qu'il se passe, ce qu'il arrive aux personnages). Une affiche est réalisée « Comparer des histoires ».</p>	15 minutes	Être attentif et participer activement
Groupe classe, en écoute de l'enseignant puis travail en groupes restreints (avec mises en commun en groupe classe)	<p>Phase trois : présentation des tableaux comparatifs et recherche (avec mise en commun après chaque tableau) 1) « Pour comparer <i>Le Petit Poucet</i> et <i>Raiponce</i>, nous allons nous servir de tableaux comparatifs.» Présentation des tableaux aux élèves (en imprimer deux en A3 pour une meilleure présentation puis afin de les compléter lors des mises en commun). Il y a 2 tableaux : l'un qui s'intéresse aux différents personnages, l'autre qui s'intéresse aux aventures du héros (= personnage principal de l'histoire). Le premier tableau travaillé est celui dédié aux personnages : il est précisé aux élèves que nous ne nous intéresserons pas aux parents pour cette comparaison.</p>	30 minutes	Être attentif Écouter activement Respecter les moments de parole de chacun pendant les temps d'échange Organiser les idées de chaque membre du groupe et les transposer à l'écrit

2) « Pour ce travail, vous allez travailler en groupes (groupes formés par les îlots). Vous aurez chacun un tableau à compléter. Pour le compléter, vous devez en discuter avec votre groupe.»

Il est rappelé les éléments importants à prendre en compte lors d'un travail en groupe (écoute, temps de parole donné à chacun, respect des idées de chacun, échange).

3) Les élèves travaillent en groupes : discutent, échanges, se questionnent.

4) Lors des mises en commun, chaque groupe présente ses idées. L'objectif de ces temps est de dépasser la simple description pour mettre en évidence les similitudes entre les contes, une discussion est donc organisée.

Exemple : les élèves relèveront les prénoms du Petit Poucet et de Raiponce ainsi que les noms « ogre, ogresse, sorcière, fils du roi » : il s'agit de mettre en évidence que seul le héros porte un nom (qui est relié à une caractéristique physique). Les mises en commun permettent de tisser les liens qui existent entre les contes afin que les élèves puissent prendre conscience que bien que les histoires des contes peuvent différer, il y a toujours des éléments similaires. Le tableau permet alors le passage vers l'abstraction.

Phase quatre : réflexion autour de la notion d'opinion et production écrite

Après avoir comparé les contes, les élèves sont amenés à émettre un opinion à l'écrit. Pour cela, les élèves verbalisent ce qu'est un opinion pour eux.

Propositions d'amorces :

« J'ai aimé/Je n'ai pas aimé (tel conte) parce que...»

« J'ai préféré (tel conte) parce que...»

15 minutes

Mettre sa pensée à l'écrit
Construire des phrases simples ou complexes et s'assurer de leur sens

Discipline : Français	AUTOUR DU CONTE	
Durée : 1h10	Matériel : · Livre <i>Libérez Lili !</i> de Yvan Pommeaux · Cahier de médiation culturelle	Objectif(s) : · Écouter un texte lu · Se faire des images mentales d'un texte lu · Reformuler un texte · Comparer deux textes · Échanger avec le groupe et respecter les idées de l'autre · Produire un écrit structuré
Séance : Lecture de l'album <i>Libérez Lili</i> d'Yvan Pommeaux		

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

CYCLE 2	CYCLE 3
<p>Comprendre et s'exprimer à l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> · Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte · Dire pour être entendu et compris · Participer à des échanges dans des situations diverses · Adopter une distance critique par rapport au langage produit <p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Comprendre un texte et contrôler sa compréhension · Pratiquer différentes formes de lecture <p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Copier · Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche · Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit <p>Comprendre le fonctionnement de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> · Passer de l'oral à l'écrit · Construire le lexique · S'initier à l'orthographe lexicale · Se repérer dans la phrase simple · Maîtriser l'orthographe grammaticale de base 	<p>Comprendre et s'exprimer à l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> · Écouter pour comprendre un texte lu · Parler en prenant en compte son auditoire · Participer à des échanges dans des situations diverses · Adopter une attitude critique par rapport à son propos <p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Comprendre un texte littéraire et se l'approprier · Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome <p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Écrire à la main de manière fluide et efficace · Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre · Rédiger des écrits variés · Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte · Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser <p>Comprendre le fonctionnement de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> · Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit · Identifier les constituants d'une phrase simple, se repérer dans la phrase complexe · Acquérir l'orthographe grammaticale · Enrichir le lexique · Acquérir l'orthographe lexicale

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
Groupe classe, oral	<p>Phase une : présentation de la séance</p> <p>1) « Nous allons lire un nouveau récit : l'album <i>Libérez Lili !</i> écrit et illustré par Yvan Pommeaux. »</p> <p>Puis demander aux élèves ce que leur évoque ce titre (afin de voir s'ils font déjà le lien avec le conte <i>Raiponce</i> ou non).</p>	5 minutes	Être attentif et participer activement
Groupe classe, en écoute de l'enseignant	<p>Phase deux : lecture à haute voix par l'enseignant</p> <p>1) « Pendant que je lis, que devez-vous faire et pourquoi ? »</p> <p><u>Les élèves répondent :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif/concentré afin de suivre le fil de l'histoire et ne pas manquer des informations qui nous empêcheraient de bien comprendre. - Se faire des images mentales/un film afin de nous aider à mieux suivre le déroulé de l'histoire, les actions des personnages. - Se mettre dans la peau des personnages pour mieux comprendre leurs actions, ce qu'ils pensent et ressentent. <p>2) Lecture à voix haute par l'enseignant..</p>	10 minutes	Être attentif Écouter activement
Groupe classe, oral	<p>Phase trois : reformulation/discussion.</p> <p>Les élèves reformulent l'histoire, partagent leurs idées/ressentis.</p>	15 minutes	Prélever les informations importantes pour construire du sens
Groupe classe, oral	<p>Phase quatre : débat interprétatif</p> <p>Demander aux élèves ce qu'ils pensent des parents de Lili. Les laisser répondre avant d'attirer leur attention sur les illustrations liées à la famille (de Lili). Demander aux élèves de les décrire.</p> <p>Puis questionner les élèves : « Selon vous, pourquoi les parents de Lili lui interdisent d'interagir avec Julot ? ».</p>	10 minutes	Structurer sa pensée pour transmettre son opinion oralement au reste du groupe Recevoir les opinions des autres, même celles différentes de la sienne
Individuel, écrit puis en groupe classe, oral	<p>Phase cinq : lien avec le conte de <i>Raiponce</i></p> <p>1) « À quoi peut-on voir que Yvan Pommeaux s'est inspiré du conte de <i>Raiponce</i> pour écrire son histoire ? »</p> <p>Les élèves relèvent les indices qui leur permettent de faire le lien avec le conte</p>	25 minutes	Réinvestir la notion de comparaison Faire des liens avec une oeuvre connue et travaillée

DISPOSTIF	DÉROULEMENT	DURÉE	CRITÈRES DE RÉUSSITE
	<p>original. Puis mise en commun.</p> <p>2) « Nous allons écrire un texte résumant les liens dont nous venons de parler. »</p> <p>Un compte-rendu est écrit en commun sur les éléments de <i>Libérez Lili</i> et <i>Raiponce</i> que l'on peut mettre en lien. Les élèves partagent leurs idées, réagissent aux idées proposées par les uns et les autres. L'enseignant écrit le texte au tableau, les élèves le recopient une fois terminé.</p>		<p>Construire des phrases simples ou complexes et s'assurer de leur sens</p> <p>Copier un texte</p>

L'OGRESSE

Représente-la ici!

Carte d'identité



Ses liens avec les autres personnages

Ses caractéristiques (son caractère, ses émotions)

Son rôle dans l'histoire

PERSONNAGE DE L'OGRESSE

« Ils arrivèrent enfin à la maison où était cette chandelle, non sans bien des frayeurs, car souvent ils la perdaient de vue, ce qui leur arrivait toutes les fois qu'ils descendaient dans quelques fonds. Ils heurtèrent à la porte, et une bonne femme vint leur ouvrir. Elle leur demanda ce qu'ils voulaient ; le petit Poucet lui dit qu'ils étaient de pauvres enfants qui s'étaient perdus dans la Forêt, et qui demandaient à coucher par charité¹. Cette femme les voyant tous si jolis se mit à pleurer, et leur dit : « Hélas ! Mes pauvres enfants, où êtes-vous venus ? Savez-vous bien que c'est ici la maison d'un Ogre qui mange les petits enfants ? [...] »

La femme de l'Ogre, qui crut qu'elle pourrait les cacher à son mari jusqu'au lendemain matin, les laissa entrer et les mena se chauffer auprès d'un bon feu ; car il y avait un Mouton tout entier à la broche pour le souper de l'Ogre. »

¹Demander quelque chose par charité, c'est demander de l'aide sans que l'on nous demande quelque chose en retour.

L'OGRESSE

Carte d'identité



Ses liens avec les autres personnages

L'ogresse est mariée à l'Ogre sans pitié.

Ses caractéristiques (son caractère, ses émotions)

L'ogresse est triste car l'ogre veut manger les frères. Elle est géante. Elle a de la pitié pour les 7 frères.

Son rôle dans l'histoire

protège les 7 frères

	<i>Le Petit Poucet</i>	<i>Rainonce</i>
<i>Noms des personnages</i>		
<i>Physique des personnages</i>		
<i>Caractères des personnages</i>		

PRODUCTIONS DE A. (CE2)

le petit poucet en les retrouvant

Aurais-tu abandonné tes enfants si tu avais été confronté à la même situation ?
 moi non il y a un moment où la nourriture est si rare qu'on se met à manger à la table d'il y a quelques jours.
 Si nous étiez à la place de Rasputin, enfermé dans une tour, que ressentiriez-vous ?
 moi je serais triste parce que même si on est seul et pas moi je serais triste parce que je ne pourrais pas jouer avec mes copains et je pourrais jouer dans le parc etc.

PRODUCTIONS DE G.
(CE2)

Le Petit Poucet
 par Anna Perault

Aurais-tu abandonné tes enfants si tu avais été confronté à la même situation ?
 J'aurais dû faire deux gâteaux et être plus la queue au lit et par conséquent l'argent n'a et continuer à construire ma propre maison.

Si l'enfant avait

Merci à ~~la~~ l'illustrateur (l'illustrateur), Pedro

Pense-tu que Yama a raison de vouloir à nos frères ? Non, je ne pense qu'ils aient raison, mais qu'ils aient raison - que petite il pense mettre en danger peut-être.

Raconte les frères Yama

Si nous étiez à la place de Rasputin, enfermé dans une tour, que ressentiriez-vous ?
 Je me sentirais malheureux parce que elle me laisse dans une tour. Parce que je peux pas découvrir le monde et avoir des amis.

PRODUCTIONS
DE T. (CM1)

Vendredi 6 mai

Quel conte as-tu ou n'as-tu pas aimé? Quel
conte as-tu préféré? Pourquoi?

Je n'ais pas aimé Rapunzel parce que ce n'
ais pas la vrai histoire. ☹️

J'ai préféré le Petit Poucet parce que c'était
bien l'histoir et que ~~sa~~ ça c'est bien terminer.

Quel conte as-tu ou n'as-tu pas aimé? ~~je n'aime pas trop de~~
~~le~~ petit Poucet. Quel conte as-tu préféré? ~~je préfère la deux histoire~~ l'histoire de Rapunzel
Pourquoi? parce que je préfère Rapunzel parce que je ~~le~~ trouve
que c'est mieux.

PRODUCTIONS
DE M. (CE2)

Sandy PANNEAU-MAUNY

LE RAPPORT À LA LITTÉRATURE CHEZ LES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS : EXPÉRIMENTATION AUTOUR DU CONTE

Résumé :

Ce mémoire s'est intéressé au rapport à la littérature chez les élèves issus de milieux défavorisés. Pour cela, nous avons mené une expérimentation autour du conte afin d'observer dans quelles mesures celui-ci pouvait favoriser leur engagement dans l'acte de lire. Notre analyse s'est appuyée sur une séquence réalisée dans une classe de CE2/CM1, au sein d'une école appartenant à un réseau d'éducation prioritaire (REP). Ce projet s'est construit en prenant appui sur les idées développées par Serge Boimare, idées qu'il a regroupées sous l'appellation de « médiation culturelle ». Un réseau d'œuvres a été proposé aux élèves avec deux contes et deux réécritures littéraires. Nous avons d'abord observé si le conte, en tant que texte littéraire, pouvait développer la motivation des élèves, alors confrontés à un récit leur demandant de s'impliquer pleinement par sa complexité. Nous nous sommes également intéressés à l'impact des personnages des contes (leurs vécus, leurs émotions) sur les élèves. Enfin, nous avons questionné le fonctionnement de la lecture en réseau afin de vérifier si elle représentait un atout pour l'engagement des élèves.

Mots clés : littérature, lecture, contes, milieux défavorisés, engagement

Abstract :

This dissertation focused on the relationship between literature and students who came from a disadvantaged area. For that purpose, we conducted an experiment about tales to observe to what extent it could encourage their commitment to the act of reading. Our analysis was based on a sequence carried out in a CE2/CM1 class, within a school belonging to a priority education network. This project was built based on the ideas developed by Serge Boimare, ideas that he put under the name of "cultural mediation". A network of two tales and two literary rewrites was offered to the students. We first observed if the tale, as a literary text, could develop the motivation of the students, then confronted with a story asking them to be fully involved by its complexity. We were also interested in the impact of the tales' characters (their experiences, their emotions) on the students. Finally, we questioned the operation of networked reading to verify whether it represented an asset for students' engagement.

Keywords : literature, reading, tales, disadvantaged area, engagement