

COMBES Gaëlle

IUFM de Montpellier,
Centre de Montpellier

"Il était une fois un petit Papa Noël...".

*« Et si on apprenait à écrire en racontant
une histoire ? »*

Classe de Grande Section,
École P. Eluard, Montpellier

Domaine : Le langage au cœur des apprentissages

Tutrice : Germaine R I C C I O

Année 2003-2004

Résumé

L'entrée dans la langue écrite est un objectif central du cycle 1 dans le cadre de la maîtrise de la langue.

La langue écrite étant multiple, ce mémoire traite plus particulièrement de la langue de l'écrit narratif, cherchant à savoir en quoi un projet de création de conte peut aider des enfants de grande section à entrer en contact avec cette « nouvelle langue » et commencer à en percevoir les spécificités. Par la régularité de sa structure et son pouvoir sur l'imaginaire, le conte m'a semblé être un support intéressant et stimulant pour approcher ces particularités.

Summary

The learning of written language is one of the objectives of cycle 1 within the language control framework.

The written language being multiple, this report deals more particularly with the language of the narrative writing, seeking to know how a tale creation project can help children to get in touch with this "new language" and start perceiving its specificities. By the regularity of its structure and its capacity on the imaginary side, I believe the tale can be an interesting and stimulating support to approach these characteristics.

Mots clés :

- Langage ;
- Verbalisation : Expression orale ;
- Expression écrite ;
- Conte ;
- Ecole maternelle ;
- Imaginaire.

Cadre réservé au jury :

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
I. <u>JUSTIFICATION DU PROJET PAR RAPPORT A MA PROBLEMATIQUE.</u>	6
A. <u>MON QUESTIONNEMENT INITIAL</u>	6
1. <u>Favoriser le passage de l'usage du langage oral à la découverte de la langue écrite</u>	6
2. <u>Faire percevoir les spécificités de l'écrit narratif</u>	7
B. <u>POURQUOI CHOISIR DE CREER UN CONTE ECRIT ?</u>	9
1. <u>Le choix du conte en tant qu'écrit narratif</u>	9
2. <u>Le conte : un écrit narratif particulier</u>	10
3. <u>Quels effets j'attends de cette activité sur les apprentissages ?</u>	11
II. <u>MISE EN ŒUVRE DE L'ACTIVITE : MES CHOIX QUANT AU DISPOSITIF.</u>	14
A. <u>ACTIVITES PREPARATOIRES MENEES EN PARALLELE DE LA PRODUCTION DU CONTE</u>	14
1. <u>Le « quoi de neuf ? » : s'entraîner à prendre la parole</u>	14
2. <u>La rédaction d'un cahier de vie de la classe</u>	15
3. <u>Commentaires de leurs dessins par les enfants</u>	16
B. <u>LA CREATION DU CONTE PROPREMENT DIT</u>	17
1. <u>La mise en œuvre de l'activité</u>	17
2. <u>La dictée à l'adulte</u>	19
III. <u>RETOUR SUR MA PRATIQUE.</u>	21
A. <u>LE ROLE DU MAITRE ET SES OBJECTIFS EN MATIERE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ECRITE</u>	21
1. <u>En situation de réception des écrits narratifs</u>	21
2. <u>En situation de production d'écrits narratifs, avec l'utilisation du procédé de dictée à l'adulte</u>	24
B. <u>ANALYSE DES EFFETS OBSERVES</u>	27
1. <u>La maîtrise du langage d'évocation joue-t-elle un rôle dans l'accès à la langue du récit ?</u>	27
2. <u>Les effets de la création d'un conte écrit sur l'approche des spécificités de l'écrit narratif</u>	29
3. <u>Autres pistes pour se familiariser avec la langue du récit</u>	34
CONCLUSION	36

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue, quelle soit écrite ou orale, est, comme le rappellent les Instructions officielles, au cœur des apprentissages de l'école maternelle et se poursuit bien au-delà de cette « première école ».

J'ai voulu m'intéresser à la façon dont les enfants construisaient cette maîtrise, et plus particulièrement aux situations d'apprentissage à mettre en œuvre pour leur permettre de passer de l'usage du langage oral à la découverte de la langue écrite et de ses spécificités.

J'ai choisi, autour de ce thème, de m'intéresser plus précisément à un type de texte particulier, l'écrit narratif, avec la création d'un conte écrit dans une classe de grande section.

À travers la mise en œuvre de ce projet, j'ai cherché à savoir comment il était possible de favoriser le passage de la langue orale à la langue écrite et de faire percevoir les spécificités de cette dernière dans le cas de l'écrit narratif.

A priori, il semble que pour accéder à l'écrit l'enfant doit avoir une expérience du langage de l'évocation, celui-ci ne pouvant émerger que grâce à la maîtrise du langage oral en tant qu'outil de communication. J'ai donc fait l'hypothèse que la création d'un conte pouvait permettre, au-delà de l'utilisation du langage-communication, l'usage de ce langage de l'évocation et la mise en évidence des caractéristiques de l'écrit narratif.

Je vais donc ici :

-dans un premier temps présenter les raisons qui m'ont conduites à choisir cet écrit particulier qu'est le conte par rapport à ma problématique ainsi que les effets envisagés d'un tel projet sur les apprentissages ;

-dans un second temps, évoquer la mise en œuvre de la création du conte à travers le descriptif des activités mises en place, l'organisation et le dispositif choisis ;

-enfin, dans un troisième temps, effectuer un retour sur ma pratique en envisageant tour à tour le rôle du maître puis les effets observés sur les compétences des enfants par rapport à mes hypothèses de départ.

I. Justification du projet par rapport à ma problématique.

A. Mon questionnement initial

Ma problématique se définissant autour de deux axes, à savoir comment favoriser le passage de la langue orale à la langue écrite et comment faire percevoir par là les spécificités de la langue écrite, je vais tenter dans un premier temps de définir plus précisément les termes de mon sujet et les variables sur lesquelles je vais tenter d'agir pour vérifier mes hypothèses de départ.

1. Favoriser le passage de l'usage du langage oral à la découverte de la langue écrite

« L'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle. Elle est d'abord l'école de la parole. »¹.

Or, si le langage dans son acception la plus courante fait surtout référence à l'aspect oral de la langue, il convient de le prendre dans un sens plus large. Le langage englobe une forme orale à la fois pour ce qui est communication et accompagnement de l'action, ainsi que pour le récit d'un acte passé, mais il faut aussi prendre en compte sa forme écrite. Il s'agit alors non pas de l'écrit comme habileté motrice à tracer des lettres mais d'une activité culturelle, à travers l'initiation à la langue écrite.

Mon questionnement est donc axé sur ce passage de l'usage du langage oral à l'approche de la langue écrite.

J'ai fait l'hypothèse que l'accès à la langue écrite dépendait de l'expérience qu'a l'enfant du langage oral, et spécialement d'une de ses formes particulières qui est le « langage de l'évocation », par opposition à l'usage du seul « langage en situation ».

La distinction entre ces deux formes est largement explicitée à travers les instructions officielles :

- Par « langage en situation », il faut entendre la verbalisation des actions, ancrées dans leur contexte, que l'enseignant développe chez l'enfant à travers le souci d'explicitation du vécu quotidien. Il s'agit pour l'enfant de comprendre les énoncés qu'on lui adresse, pourvu qu'ils soient « en situation » c'est-à-dire articulés avec l'action en cours. C'est également la capacité à se faire comprendre dans les mêmes conditions par l'adulte et les autres enfants.

Il s'agit alors « d'une mise en mots de l'expérience, pour pratiquer la langue et se confronter à celle des autres pour l'enrichir et apprendre des éléments nouveaux, améliorer l'adaptation de ses interventions aux besoins de la communication »².

- Or, l'accès à la langue écrite suppose que l'enfant soit capable d'utiliser le langage pour « évoquer aussi des événements en leur absence, qu'ils soient passés, à

¹ *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, CNDP, 2002.

² Simonpoli J. F. : *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Hachette Education, 1995.

venir ou imaginaires, pour les faire entendre à un interlocuteur qui n'a pas vécu la même situation que lui »³. On parle alors de l'accès au « langage de l'évocation ».

La création d'un conte me paraissait pouvoir permettre aux enfants cette verbalisation sur des événements non présents, en l'occurrence imaginaires, en vue de les transmettre à un interlocuteur absent. Cela m'a donc paru a priori, relativement à ma problématique initiale, un moyen de créer un lien entre langage oral de l'évocation et une langue écrite spécifique, celle du récit, par la nécessité de mettre par écrit un texte destiné à « être lu par d'autres ».

Mais pour s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'accès à la langue de l'écrit narratif, il convient d'abord d'en préciser les spécificités.

2. Faire percevoir les spécificités de l'écrit narratif

a. Les spécificités du langage écrit au sens large par rapport à la langue orale

Depuis toujours, on oppose oral et écrit sans préciser où se trouve la différence comme si celle-ci allait de soi. J'ai pu trouver dans les travaux d'E. Charmeux une source d'explication à cette opposition, qui s'exprime à travers les différentes conceptions qui se sont succédées à ce sujet.⁴

Jusqu'aux années soixante, l'oral était considéré comme la forme négligée de la langue. Les I.O. de 1923 précisait à ce propos qu'il fallait « faire accéder les enfants à la langue de Voltaire et Racine ». L'objectif semblait alors de les faire parler comme des livres.

De plus, traditionnellement, la langue écrite était considérée comme une langue orale transcrite, d'où le passage de l'oral vers l'écrit en transférant les compétences langagières. La maîtrise du langage écrit était censée être la conséquence d'une bonne maîtrise de la langue orale.

Mais la réalité apparaît aujourd'hui plus complexe grâce à de nombreux travaux pédagogiques sur le sujet. On met aujourd'hui en avant une différence entre les situations de communication, selon que celle-ci est directe (pour l'oral) ou différée (comme c'est le cas à l'écrit). Il ne s'agit pas tant alors de codes différents que de « situations de communication radicalement opposées » : à l'écrit, on ne parle pas de la même chose ou on ne le fait pas de la même façon.

De plus, le traitement de l'écrit correspond à un niveau d'exigence et d'abstraction plus grand que l'oral, car il nécessite des manipulations métalinguistiques : « Le langage écrit est l'algèbre du langage » selon Vygotsky. Il est en effet plus abstrait d'une part car il faut être capable de n'utiliser que la représentation des mots en faisant abstraction du côté sensible du langage.

³ *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, CNDP, 2002.

⁴ Charmeux E. : *Apprendre la parole*, SEDRAP Education, 1996.

D'autre part, le langage écrit est un langage sans interlocuteur direct. Le lecteur doit se construire une représentation du contexte, d'où la nécessité de se centrer sur le lecteur et non sur celui qui écrit.

En bref, le langage écrit est un langage plus explicite, une sorte de monologue parce qu'il y a absence de l'interlocuteur. Cela oblige à se centrer sur les réactions de cet interlocuteur absent : « alors que le dialogue permet à l'oral tous les ajustements, le monologue imposé par l'écrit interdit à l'émetteur de préciser sa pensée et son code linguistique »⁵.

b. Les spécificités de l'écrit narratif en particulier

Certaines caractéristiques sont donc propres à l'écrit et le différencient du langage oral.

Mais je vais m'attacher ici à décrire plus particulièrement les caractéristiques propres à l'écrit narratif qui lui-même est spécifique par rapport à d'autres types de textes.

Voici quelques particularités que j'ai pu dégager :

Le lexique utilisé dans l'écrit narratif comporte des tournures spécifiques : Certaines expressions, certaines formules sont caractéristiques du texte narratif et en particulier du conte, et font entrer dans l'univers du merveilleux et de l'imaginaire. « Il était une fois » est l'exemple le plus caractéristique. Mais d'autres tournures sont aussi propres à la clôture d'un récit : « depuis ce jour », « c'est ainsi que », « ils furent heureux... », etc.

Le temps des verbes : Alors que le langage oral ou d'autres types de textes (injonctif par exemple), utiliseront principalement le passé composé pour exprimer des actions passées, l'écrit narratif est caractérisé par un recours fréquent au passé simple et à l'imparfait de l'indicatif.

Le système des personnes utilisé : En général, le narrateur n'est pas présent dans son récit. C'est la troisième personne du singulier ou du pluriel qui est employée. Un système de reprises anaphoriques est en général développé : les personnages sont désignés au moyen d'autres dénominations. Exemple : « un renard » / « ce renard » / « lui » / « il ».

Des descriptions sont fréquentes tout comme les portraits, pour situer le cadre spatio-temporel et les personnages.

⁵ Hébrard J. dans la préface de : Ferreiro E., *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, 2000.

Les organisateurs textuels :

Ils sont plus fréquents à l'écrit qu'à l'oral car ils visent à expliciter, pour le récepteur non présent, les enchaînements temporels et logiques : « ensuite », « alors », parce que », « car », etc. Ils assurent cohésion, fluidité et « liant » au texte.

En ce qui concerne le temps et l'espace, ils seront différents selon que l'on se trouve dans une situation de langage oral où l'interlocuteur est présent durant l'action et une situation où l'on rapporte à cet interlocuteur le récit d'un événement auquel il n'a pas assisté et qui n'est pas lié à la situation immédiate.

Exemple : « aujourd'hui » / « ce jour là » ; « ici » / « devant ».

En effet, si le dialogue permet de puiser dans « l'ici et maintenant », la langue écrite, notamment le récit, est ancrée dans le texte lui-même.

Le lecteur doit alors se construire une représentation du contexte, d'où la nécessité de se centrer sur celui-ci en situation de production.

C'est l'utilisation de ces spécificités du récit par les enfants que j'ai choisie de prendre comme indicateur pour vérifier l'efficacité de la création d'un conte sur l'apprentissage de la langue écrite et plus particulièrement sur le développement et l'amélioration des compétences narratives.

Au cours du travail de mise en mots du texte, je me suis efforcée d'évaluer l'appropriation et le réinvestissement de ces caractéristiques du récit par les enfants comme je le détaillerai par la suite.

Mais au-delà de ces spécificités concernant la forme de l'écrit narratif, j'ai choisi le conte écrit car il permet je pense d'appréhender des compétences narratives se situant au niveau de la structure du récit.

Ce sont les raisons de ce choix que je vais donc aborder dans le point suivant.

B. Pourquoi choisir de créer un conte écrit ?

Le choix du conte écrit a une double origine. D'une part, il permet d'approcher les caractéristiques de l'écrit narratif de manière générale. D'autre part, le conte renferme des spécificités qui m'ont paru intéressantes en elles-mêmes.

1. Le choix du conte en tant qu'écrit narratif.

Cette activité sur la langue écrite aurait pu s'articuler autour d'un autre type d'écrit, descriptif, informatif ou injonctif par exemple.

Si j'ai choisi d'orienter les enfants vers un écrit narratif, c'est parce qu'il nécessite plus encore qu'un autre type d'écrit cette « distanciation par rapport à sa propre énonciation et une indépendance des systèmes des personnes et de l'espace

temps par rapport au sujet qui vit »⁶, distanciation qui me semble nécessaire pour appréhender la langue écrite.

En effet, le récit de fiction est « l'expression d'une langue détachée du langage pratique en situation qui conduit l'enfant à autonomiser ses discours par rapport aux contextes et à contrôler ses productions » (cf ⁶).

Ensuite, inventer une histoire avec des acteurs correctement posés et au moins un événement et une fin est une compétence de fin de cycle I. Par la création d'un récit, je souhaitais que les enfants prennent conscience de l'existence d'une structure interne constante et récurrente, « le schéma narratif », guidant l'interlocuteur du début à la fin du récit. Celui-ci peut se définir par le passage, au cours du récit, d'une situation initiale d'équilibre à une situation finale de rééquilibre en passant par des événements qui sont autant d'épreuves pour le(s) personnage(s) principal (aux).

Enfin, l'écrit narratif permet de travailler la reformulation orale de ce qui est écrit dans le récit, ceci favorisant ce passage langue orale / langue écrite.

Exemple :

-Un enfant va dire « Et alors là, la coccinelle, elle est rentrée à la maison parce qu'elle était fatiguée ».

-La relecture du texte va fixer la forme écrite de cet épisode : « A six heures, la coccinelle était de retour, fort mal en point ».

Ainsi, il me semble que les enfants prennent progressivement conscience que dans un récit écrit, les choses ne se disent pas de la même façon que lorsque l'on parle.

Mais en tant qu'écrit narratif, le conte écrit a certaines caractéristiques qui lui sont propres et qui ont aussi justifié mon choix.

2. Le conte : un écrit narratif particulier.

Le conte, court récit où le merveilleux intervient dans une part essentielle, présente donc toutes les caractéristiques du récit : « faits passés, emploi de la troisième personne, du passé simple, de l'imparfait »⁷. Cela me permettait donc d'aborder toutes les spécificités de l'écrit narratif.

Mais j'ai aussi fait ce choix car il me semblait être caractéristique de ce lien entre langue orale et langue écrite étant lié à une tradition orale ancestrale. En effet, les contes étaient à l'origine oraux, et leurs transcriptions écrites n'effacent pas le fait qu'ils sont écrits pour « être dits et contés ».

De plus, le conte me semble être d'un intérêt majeur pour les enfants car il permet l'approvisionnement de l'imaginaire. Cette idée a été largement développée par B. Bettelheim ⁸: selon lui, le conte est « un dispositif narratif et imaginaire qui permet à l'enfant, à travers des scénarios, de donner une réponse imaginaire à des conflits

⁶ Pouëch Françoise : *Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit*, l' Harmattan, 2001.

⁷ Jean Georges : *Le pouvoir des contes*, Paris, Casterman, 1990.

⁸ Bettelheim Bruno : *Psychanalyse des contes de fées*, collection Réponses, Casterman, 1976.

inconscients ». La rencontre avec le conte permet donc également la construction de la personnalité : « les contes, par l'utilisation répétée d'un nombre limité d'éléments symboliques et de structures mythiques, sont les textes qui conviennent le mieux pour nourrir l'imaginaire »⁹.

Enfin, la rencontre avec les contes permet la constitution d'une mémoire culturelle collective.

3. Quels effets j'attends de cette activité sur les apprentissages ?

Ayant fait l'hypothèse que la création d'un conte permettait, par l'utilisation du langage de l'évocation, d'approcher la langue écrite et ses spécificités, j'ai tenté, en arrivant dans la classe de grande section dans laquelle j'étais en stage en responsabilité, d'évaluer initialement les compétences des enfants pour pouvoir mesurer par la suite les éventuels effets de l'activité.

a. Rapport à la langue orale et écrite de la classe concernée.

Il s'agit d'une classe de vingt six élèves, à l'école Paul Eluard à Montpellier, lors de mon premier stage en responsabilité.

J'ai essayé dès la première semaine de relever quelques observations.

Au niveau langagier, au point de vue de la communication, les élèves participaient pour la plus grande majorité assez facilement et avec plaisir aux échanges dans la classe.

Trois enfants, Robert, Léia et Elodie ne communiquaient pas oralement, même si leur attitude traduisait leur participation aux échanges. Certains avaient simplement besoin de quelques sollicitations pour intervenir, mais redoutaient la prise de parole en grand groupe. Deux enfants, Marianne et Chiarra, avaient le rôle de « leaders » et monopolisaient souvent la parole.

D'un point de vue linguistique, il s'agissait d'une école située dans un milieu plutôt favorisé, ce qui se traduisait par une syntaxe correcte et un lexique assez étendu.

Au niveau du rapport à l'écrit, j'ai constaté chez les enfants dès le départ une « soif d'écrire », d'entrer rapidement dans l'écrit. Cela transparaissait dans la représentation que les enfants avaient déjà de l'écrit. Quand je leur ai demandé, au cours d'un regroupement, « ce qu'il fallait pour écrire une histoire », certains ont spontanément répondu « une feuille et un stylo », ce qui je suppose n'aurait pas été avancé partout.

J'ai pu aussi constater, au cours de ce questionnement, qu'ils avaient côtoyé assez régulièrement le monde des livres et de l'écrit pour pouvoir en tirer quelques références culturelles et représentations : l'association entre contes de Noël et pays lointain enneigé, sûrement rencontrés au cours de lectures ; une certaine intériorisation du

⁹ Loup D., Slama P., Choukroun M. : *Le fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Nathan, 1980.

schéma narratif car pour les enfants « une histoire doit avoir des personnages, puis il arrive quelque chose, mais tout est bien qui finit bien ».

Ces enfants n'étaient donc pas démunis quant à la maîtrise de la langue. Il est donc évident que je n'ai pas abordé la création de la même façon ici que je ne l'aurais fait avec des enfants d'un autre milieu. J'ai en effet pu rentrer facilement dans l'activité, car un gros travail d'acculturation avait déjà eu lieu avec ces enfants. Il aurait été nécessaire sinon de commencer par là avant de se lancer dans tout travail de production d'écrits.

Étant donnée cette familiarisation avec les récits, il m'a semblé intéressant d'observer comment la création de leur propre conte pouvait favoriser l'accès aux formes spécifiques de l'écrit narratif.

Une évaluation initiale des compétences des enfants par rapport à leur connaissance des spécificités de l'écrit narratif fut donc nécessaire pour appréhender par la suite les effets de la création du conte.

Pour cela, j'ai demandé aux enfants de me raconter le conte qu'ils avaient récemment travaillé en classe, « Boucle d'or et les trois ours ».

J'en ai tiré quelques observations :

- La présence rare dans le récit des enfants du début rituel du conte « il était une fois ». Le terme « c'est l'histoire de... » est plus souvent employé.
- Les temps du passé sont généralement employés au début du récit mais les enfants ont tendance à revenir à l'utilisation du présent au milieu de l'histoire, semblant se laisser prendre par l'histoire et délaissant la distance narrateur / personnages.
- L'emploi de la troisième personne est cependant respecté et correctement utilisé. Cependant, la reprise des personnages au moyen de différentes dénominations n'apparaît pas. Ils reprennent à chaque fois le terme « Boucle d'or ».
- Les personnages ne sont pas définis, physiquement ou psychologiquement.
- Les organisateurs textuels permettant la liaison entre les événements sont rares dans leur narration. Il s'agit le plus souvent de juxtapositions consécutives d'événements. Ceci renvoie il me semble à ce que Piaget nomme « l'incapacité synthétique » : l'enfant compte sur les capacités d'inférence du lecteur-récepteur et ne rend pas les liens explicites.
- La structure du récit est respectée en ce qui concerne le déroulement des épisodes (sauf quelques erreurs dans la chronologie). Mais j'ai constaté que la narration des enfants ne contenait, pour la plupart, pas de fin réellement marquée.

J'ai trouvé par la suite des éléments éclairant ce constat dans des travaux de M. Fayol¹⁰. Il parle dans ce cas de « chaînes non focalisées, c'est-à-

¹⁰ Fayol Michel : *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestly, Paris, 1985.

dire dépourvues de clôture, consistant en propositions concaténées dont chacune partage un élément avec la précédente ». Or, l'objectif est de faire parvenir les enfants à ce que cet auteur qualifie de « narrations » au sens plein, c'est-à-dire « orientées dans le sens d'une progression intuitivement ressentie vers le sommet de l'histoire. Chaque incident se développe à partir du précédent et introduit un nouvel élément du thème. C'est un type de production clos : la situation initiale s'oppose à celle finale ».

À partir de ces constats, je pense que les enfants peuvent acquérir, par la création de leur propre conte, une conscience plus claire des spécificités du récit écrit.

b. Les effets attendus par rapport à mes hypothèses de départ.

Si les enfants ont plus ou moins intériorisé certaines spécificités du récit par l'acculturation due à la fréquentation de ce type d'écrit, mon objectif est qu'ils prennent conscience plus explicitement de ces caractéristiques, à savoir :

- que certaines tournures sont spécifiques au conte et permettent de faire rentrer le lecteur dans le monde de l'imaginaire ;
- qu'un conte est autre chose que la juxtaposition de pages écrites, qu'il met en jeu une progression, une continuité : nécessité d'un événement déclencheur de rupture, d'une chute, d'une clôture ;
- que le récit entraîne l'utilisation de temps verbaux spécifiques, la valeur des temps devant être progressivement intériorisée même de façon implicite ;
- que le récit s'organise autour de la notion de personnages : certains sont plus importants que les autres ; il faut les décrire pour que le lecteur se les représente plus facilement.

Parallèlement à cet objectif, l'usage de la dictée à l'adulte pour cette activité me paraît déterminant pour permettre aux enfants de passer « d'un usage oral et dialogique du langage d'évocation à un usage écrit et monologique de ce même langage »¹¹.

Cela permet à l'enfant de prendre conscience des spécificités de cet usage écrit. En effet, dire pour écrire suppose de « dire autrement », ce qui sera mis en évidence par l'adulte médiateur qui est là pour rappeler la nécessité de tenir compte du futur récepteur de cet écrit en donnant toutes les précisions nécessaires à une communication « différée ».

C'est ainsi que, d'après mon hypothèse de départ, la création du conte pourrait permettre le lien entre langage de l'évocation et langue du récit pour aller vers l'écrit.

¹¹ Hébrard J. dans la préface de : Ferreiro E., *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, 2000.

À partir du langage d'évocation, les enfants peuvent dépasser, par le récit, le langage quotidien de la tâche immédiate pour commencer à élaborer un langage relatant l'action différée dans le temps et dans l'espace.

Cherchant donc à savoir en quoi la production d'un conte pouvait favoriser le passage de l'oral vers la langue écrite en mettant en lumière les spécificités de l'écrit narratif, j'ai mis en place un projet de création de conte par les enfants selon les modalités que je vais présenter à présent, avant d'envisager, par un retour sur ma pratique, les effets constatés.

II. Mise en œuvre de l'activité : mes choix quant au dispositif.

Afin que les enfants puissent s'investir au mieux dans ce travail de création d'un conte, j'ai souhaité mener parallèlement d'autres activités qui, me semblait-il, pouvaient leur permettre de travailler certaines compétences en lien avec la maîtrise de la langue. De plus, « apprendre à parler, c'est tout à la fois apprendre à échanger et à développer les différentes fonctions du langage : désigner le monde qui nous entoure, agir sur lui par la parole, évoquer des situations qui ont existé ou que nous imaginons »¹². Un travail sur la langue ne pouvait donc porter que sur un seul plan, le conte. Il fallait aussi que l'enfant puisse s'exprimer sur son vécu.

Enfin, mon hypothèse était que les enfants ne pouvaient accéder à la langue écrite qu'en ayant une maîtrise suffisante du langage de l'évocation, celui-ci appartenant à la langue orale. Il était donc nécessaire de travailler parallèlement au développement de ce langage d'évocation afin de constater ensuite si un réinvestissement des compétences avait ou non lieu lors du travail de création du conte.

Ce sont donc ces activités menées en parallèle de la création du conte que je vais détailler dans un premier temps. Puis je reviendrai sur la mise en œuvre du travail de production proprement dit.

A. Activités préparatoires menées en parallèle de la production du conte.

1. Le « quoi de neuf ? » : s'entraîner à prendre la parole

Avant ce premier stage, je dois avouer que j'avais un a priori sur ce « moment de langage » courant dans les classes, que je percevais comme une pratique en vogue mais dont je doutais de l'intérêt. En effet, je craignais qu'un tel moment ne tourne un peu « à vide » quant à son contenu, déplorant l'aspect artificiel des échanges qu'il engendrait.

¹² Ministère de l'Éducation Nationale et de la culture, *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992 (p. 20).

Je n'avais donc pas prévu de telles « plages » de parole dans l'emploi du temps. Or, il s'est vite avéré qu'au moment du regroupement du matin, il m'était difficile d'entrer directement dans les rituels proposés car les enfants éprouvaient un réel besoin de me faire part, ainsi qu'à leurs camarades, de certains sujets qui leur tenaient à cœur.

Je suis donc revenue sur mes positions quant à ce moment de parole, qui en fait se révélait être en accord avec ma volonté de favoriser la maîtrise de la langue de l'évocation.

Le « quoi de neuf ? » permet à mon avis de développer certaines compétences dans le domaine langagier :

-au niveau de la communication : règles de prises de parole, écouter autrui, rester dans le propos de l'échange ;

-au niveau du langage de l'évocation : il s'agit ici pour les enfants de s'exprimer sur des événements passés ou à venir, pour les communiquer à des interlocuteurs qui en règle générale ne sont pas au courant, n'ont pas participé.

Notons toutefois que ce moment n'était pas systématiquement imposé car il dépendait des thèmes sur lesquels voulaient s'exprimer les enfants. Si un événement marquant survenait pendant la récréation (un conflit par exemple), le « quoi de neuf ? » pouvait se transformer en un mini débat au moment du retour en classe.

2. La rédaction d'un cahier de vie de la classe

J'ai également choisi de créer avec les enfants un cahier de vie pour la classe afin de pouvoir communiquer aux parents, ainsi qu'à leur maître à son retour, tout ce que nous ferions ensemble lors de ce stage.

Ce cahier était rempli en général en fin de journée pour que les enfants puissent faire part de leurs activités du jour, et déposé à l'entrée au moment de l'arrivée des parents pour pouvoir être consulté.

Cette activité se déroulait en classe entière. Les enfants devaient d'abord se remémorer leurs activités, en respectant la chronologie, les notions de succession et de simultanéité. Pour favoriser la structuration des différents moments de la journée, je distinguais au tableau des cases matin/après-midi et avant/après la récréation pour aider à la reconstitution. J'écrivais ensuite leurs phrases sous la dictée. Chaque jour, un enfant était chargé de l'illustration du cahier.

Si j'ai choisi de proposer l'écriture de ce cahier, c'est pour permettre aux enfants, là encore, de mieux se familiariser avec le langage de l'évocation. En effet, « le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans cet apprentissage »¹³. Les programmes favorisent d'ailleurs l'utilisation d'un « livre de vie » pour assurer la progressive maîtrise de la compréhension de ce langage. Il s'agit d'une première étape vers la langue du récit.

¹³ *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, CNDP, 2002 (p. 74).

Une telle activité permet également de s'appropriier les marques langagières de la temporalité pour apprendre à utiliser les marques de l'énonciation qui permettent de situer présent, passé et futur. Si elles s'acquièrent de manière quasi spontanée pour le langage en situation, il n'en est pas de même pour les marques temporelles relatives à l'usage du langage d'évocation, beaucoup plus difficiles à acquérir.

Enfin, j'ai souhaité mettre en œuvre cette activité pour mettre les enfants en contact avec le procédé de dictée à l'adulte. Il s'agit d'une première approche, où la dictée se fait en employant le langage de l'évocation pour exprimer des événements faisant partie du vécu de l'enfant. Il s'agit dès lors d'une première mise à distance dans le temps.

Cependant, dans ce cas, le temps utilisé pour les événements passés sera le passé composé. Or, dans le récit, ce seront le passé simple et l'imparfait qui devront être employés. Cette activité, si elle permet aux enfants une familiarisation avec la technique de la dictée à l'adulte qu'ils utiliseront pour leur production, ne permet donc pas d'aborder la question de la valeur des temps du récit.

3. Commentaires de leurs dessins par les enfants

Comme pour le cahier de vie, j'ai mis en place ces moments pour permettre aux enfants de se familiariser avec la technique de la dictée à l'adulte. Cette activité se déroulait soit en fin d'activités, soit pendant l'arrivée des parents. Il s'agissait de faire exprimer à l'enfant un commentaire, une explication face à sa production en utilisant le langage de l'évocation.

Cette approche de la dictée à l'adulte m'a parue intéressante car elle me permettait d'avoir un contact privilégié avec chaque enfant individuellement. Ne pouvant bien sûr faire ce type d'activités avec chaque enfant pour chaque production, j'ai essayé de la mettre en œuvre avec les enfants qui ne s'exprimaient pas en grand groupe et dont je ne savais rien sur les possibilités langagières.

De plus, contrairement au cahier de vie, où l'emploi du langage de l'évocation concerne des événements du vécu des enfants, certains commentaires, notamment de dessins libres peuvent permettre l'expression sur des faits imaginaires, usant donc de la langue du récit à travers les histoires inventées à partir des dessins.

B. La création du conte proprement dit.

Il s'agira ici de définir les modalités de mise en œuvre de la production du conte, avant de traiter plus particulièrement du procédé de dictée à l'adulte, utilisé lors des séances.

1. La mise en œuvre de l'activité

a. Point de départ

L'idée de faire « écrire » un récit aux enfants était préalable à la rencontre avec la classe. Il s'agissait donc au départ de « mon » projet, non de celui des enfants puisque j'arrivais en leur imposant ce désir. Mais cette idée est progressivement devenue la leur car ils se sont appropriés mon idée de départ pour ensuite la transformer en un projet différent de celui de départ.

J'avais en effet prévu d'introduire l'idée de création d'un récit suite à la lecture d'un album avec les enfants, « Une histoire à faire peur ». Cet album traite d'un petit garçon, Romain, qui invente des histoires effrayantes à partir des lectures faites par sa maman le soir.

À partir de là, j'ai questionné les enfants pour savoir si eux aussi inventaient parfois des histoires comme Romain et s'ils souhaitaient que nous en créions une ensemble. Suite à leur adhésion, nous avons alors commencé à rechercher des personnages, jusqu'à ce que le « Père Noël » soit proposé.

- « Mais ça ne fait pas peur les histoires de Père Noël » nous rétorqua Alice. Mais Chakka suggéra : « Romain invente des histoires qui font peur mais nous on n'a qu'à inventer une histoire qui fait rêver la nuit quand on dort ».

Le projet de création était lancé. Certes assez loin de mes prévisions mais il devenait ainsi réellement projet car étant celui des enfants. Un seul problème restait posé et il était de taille : « On peut pas écrire une histoire, on sait pas encore écrire ! » (Sérénna). J'avais effectivement oublié d'expliquer aux enfants que je leur servais de secrétaire pour cette activité : j'écrirais ce qu'ils me dicteraient en attendant qu'eux aussi sachent écrire...

b. Organisation choisie

Pour déterminer selon quelles modalités d'organisation j'allais mener les séances, je me suis tournée vers quelques références théoriques pour guider mes choix. En effet, faut-il fonctionner en groupe classe ? Avec des groupes restreints ? Est-il préférable au sein du groupe de favoriser l'hétérogénéité ? Ou au contraire faut-il créer des groupes de besoins pour permettre aux plus faibles parleurs de progresser ? Comment adapter mes interventions à la diversité des enfants pour assurer le développement des capacités langagières de tous ?

J'ai trouvé des réponses à travers les travaux d'Agnès Florin et son concept de « groupes conversationnels »¹⁴. Elle a en effet dans ses recherches expérimenté divers aménagements dans la dimension et la composition des groupes : réduction du groupe classe en petits groupes ; composition hétérogène ou homogène de ces groupes, définie à partir des prises de parole des enfants.

Certaines conclusions apparaissent alors :

-réduire la dimension du groupe est nécessaire pour augmenter le temps de parole théorique de chacun. Mais c'est insuffisant pour rééquilibrer la participation verbale au profit des faibles parleurs ;

-homogénéiser les groupes en fonction du degré de participation réduit la pression concurrentielle ;

-le petit groupe permet des dialogues plus personnalisés et l'instauration de tours de parole qui permettent aux enfants d'apprendre le respect de la parole d'autrui.

J'ai donc essayé de tirer parti de ces travaux pour organiser mes séances. J'avais pu constater dès mon arrivée en stage les inconvénients du grand groupe pour procéder à cette activité. Cela laissait peu de temps imparti à chacun pour s'exprimer, surtout à cause de l'invasion par trois ou quatre « leaders ». Par conséquent, certains apprenaient surtout à se taire lors de ces réunions en grand groupe.

Cela ne revient pas à nier l'intérêt des activités en grand groupe : en effet, faire accéder à la prise de parole dans un groupe et au respect de la parole d'autrui sont des compétences à faire acquérir et surtout des conditions nécessaires à la vie sociale du citoyen.

Mais afin de rendre possible cet exercice, j'ai souhaité mettre en place des petits groupes à la lumière des recherches à ce sujet et de leurs bénéfices. Cela a en effet permis à des enfants que je n'entendais jamais en classe entière de prendre la parole plus facilement.

Suite à la lecture de ces travaux sur les groupes conversationnels, je souhaitais mettre en place des groupes relativement homogènes pour permettre aux faibles parleurs de s'exprimer mais également aux plus grands parleurs d'apprendre les règles de la communication en groupe. Pour cela, il aurait fallu une observation préalable attentive des enfants pour effectuer ces groupes. Or ne connaissant pas les enfants de cette classe, la mise en œuvre de cette observation m'a parue difficile à mener et de plus peu représentative car je ne pouvais juger des capacités langagières des enfants que sur les quelques premiers jours de mon stage avant de mener l'activité.

Pour la constitution des groupes, j'ai donc conservé la répartition qui existait dans la classe, à savoir quatre groupes d'enfants hétérogènes. Les séances se déroulaient avec deux groupes, les autres se trouvant alors à la B. C. D.

Malgré la diversité des enfants, le travail en petits groupes a permis des améliorations par rapport à la gestion d'un groupe classe entier :

¹⁴ Florin Agnès : *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses, 1995.

- les faibles parleurs montraient moins d'appréhension à prendre la parole ;
- les « leaders » respectaient plus facilement les prises de parole des autres enfants, les laissaient s'exprimer ;
- la gestion d'un plus petit nombre d'enfants m'a permis de prendre plus de temps pour faire reformuler leurs propositions aux enfants, ou justifier leurs suggestions, ce que je pouvais faire plus difficilement en classe entière où l'agitation monte plus facilement quand la maîtresse s'adresse à un élève en particulier.

Après avoir détaillé les modalités d'organisation de la classe pour les séances, il est également nécessaire de s'intéresser au procédé utilisé lors de l'activité de production de récit avec des enfants ne sachant pas encore écrire, à savoir la dictée à l'adulte.

2. La dictée à l'adulte

J'exposerai tout d'abord l'intérêt d'un tel dispositif avant d'envisager les remédiations que j'ai dû apporter lors de ma pratique.

a. L'intérêt d'un tel dispositif

Pour familiariser avec la langue de l'écrit, « l'une des activités les plus efficaces consiste certainement à demander à l'enfant de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture »¹⁵. Ce procédé de dictée à l'adulte permet en effet à des élèves ne connaissant pas encore toutes les conventions de l'écrit de pouvoir néanmoins s'initier à la production de textes.

E. Charmeux¹⁶ insiste d'ailleurs sur l'intérêt de recourir à de tels écrits même ultérieurement dans la scolarité car ils permettent d'aborder les caractéristiques du langage écrit sans avoir à assumer en même temps les problèmes d'orthographe et de graphie des lettres.

En effet, si la dictée permet aux enfants de saisir que l'écrit peut transcrire de la parole, elle n'est cependant pas simple transcription de paroles. L'oral est utilisé parce qu'on ne sait pas encore écrire mais c'est pourtant de l'écrit qu'on produit, un écrit avec ses règles propres que l'on a dans cette situation l'opportunité de découvrir. C'est « l'occasion pour l'enfant de « parler » les textes écrits et de mesurer la différence entre langage de l'oral et langage de l'écrit »¹⁷.

¹⁵ *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, CNDP, 2002 (p. 80).

¹⁶ Charmeux Evelyne : *Ap-prendre la parole*, SEDRAP Education, 1996.

¹⁷ *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, CNDP, 2002 (p. 18).

b. Les remédiations apportées à la mise en œuvre de la dictée

Après une première séance ayant conduit à l'utilisation de la dictée, j'ai dû modifier certains paramètres de mise en œuvre en vue des séances suivantes pour essayer d'améliorer l'efficacité de ce procédé.

Tout d'abord en ce qui concerne le déroulement de la production. Lors de la première séance, je laissais les enfants faire toute sorte de propositions sur ce qui « allait être écrit ». Or, au moment du passage à l'écriture, il s'avérait que ce n'étaient pas forcément les mêmes idées qui étaient formulées, d'où le sentiment que la planification des éléments ne servait à rien. De plus, cette mise en œuvre supposait un temps relativement long avant l'écriture proprement dite, d'où un essoufflement et une lassitude des enfants au moment qui devait pourtant être le plus important de la séance pour les apprentissages.

Par la suite, le recours à l'écrit a donc été plus précoce. Les idées étaient amenées oralement et brièvement retranscrites au tableau (exemple : « Le renne tombe et après Caroline va l'aider ») puis immédiatement transcrites sous une forme « que l'on va écrire » au fur et à mesure de la progression des idées. C'est alors à la fin de l'écriture qu'un moment de révision du texte intervenait, pour éviter qu'une correction permanente n'entrave la création des enfants.

Ensuite, j'ai modifié également la façon dont je notais le texte produit. Au départ, les phrases dictées par les enfants étaient consignées sur une feuille que je tenais devant moi. Or, j'ai pu constater que cet écrit ne s'adressait en quelque sorte qu'à moi car j'étais la seule à pouvoir en prendre connaissance. Le texte écrit n'avait donc pas vraiment de sens pour les élèves car ils ne pouvaient avoir conscience que leurs paroles devenaient de l'écrit. J'ai donc abandonné l'écriture sur une feuille au profit de l'usage du tableau. Ainsi, le texte naissait progressivement devant eux, je pouvais y faire référence concrètement en montrant « où c'était écrit », en suivant les mots lors des relectures, pour permettre un plus grand contact avec la langue écrite. De plus, au fur et à mesure des relectures, j'ai pu voir que les enfants s'étaient appropriés certains mots, notamment le nom des personnages qu'ils commençaient à copier sur leurs dessins.

J'ai donc pris conscience de certaines nécessités à prendre en compte lors de cette activité de production de contes, tant au niveau de l'organisation de classe à choisir pour mener un tel travail qu'au niveau de l'usage du procédé de dictée à l'adulte et de ses modalités de mise en place.

Cela m'a amenée à réfléchir sur le rôle du maître de façon plus large dans un tel travail de création de récit.

J'aborderai ce point dans la partie suivante qui consiste en une réflexion vis-à-vis de ma pratique, d'une part en ce qui concerne mon rôle en tant qu'adulte médiateur et d'autre part du point de vue des effets constatés de l'activité par rapport à mes hypothèses de départ.

III. Retour sur ma pratique.

Le déroulement des séances jusqu'à la production finale des enfants, « *Papa Noël avec ses rennes* », a été l'occasion d'analyser, par rapport à mon questionnement initial, en quoi la création de ce conte avait pu participer aux apprentissages concernant l'approche de la langue écrite, et plus particulièrement des spécificités de l'écrit narratif.

Un premier constat s'orientera vers la position de l'enseignant vis-à-vis des apprentissages de l'enfant dans la conduite de cette activité.

J'envisagerai ensuite les effets que j'ai pu constater par rapport à mes hypothèses de départ.

A. Le rôle du maître et ses objectifs en matière d'apprentissage de la langue écrite.

Quel doit être le rôle du maître ? Quels sont ses objectifs ? Et quelle place doit-il tenir à l'occasion de ces moments d'apprentissage concernant la découverte de l'écrit narratif ?

J'ai envisagé ces questions en distinguant les situations de réception des écrits de type narratif par les enfants (écoute, découverte d'un conte) des moments où ils sont en situation de production.

1. En situation de réception des écrits narratifs.

Avant d'envisager la production d'un conte par les enfants, il est nécessaire de les familiariser avec cette langue écrite en leur donnant à entendre de nombreux récits.

Cela correspond au phénomène d'« acculturation », c'est-à-dire à une intégration progressive par l'enfant de cet univers littéraire qu'il rencontrera seul quand il apprendra à lire.

De plus, « l'enfant qui écoute mémorise et assimile les différentes étapes du récit, repère le déroulement de l'action, ses points fixes, ses temps forts, autrement dit la règle du jeu d'un récit »¹⁸.

À ce stade, l'enseignant a donc un rôle important à tenir et ceci à différents niveaux :

? ? « Donner à entendre » des textes.

En ce qui concerne l'acquisition des compétences narratives, le maître doit d'abord procéder au choix des supports pour les enfants. Lors de ce stage, j'ai eu peu de temps pour faire découvrir beaucoup de contes aux enfants. Mais ceux-ci avaient eu l'habitude d'en rencontrer fréquemment.

¹⁸ Stoecklé Rémy : *Activités à partir de l'album de fiction*, Editions l'École, Paris, 1994.

Je pense cependant que le choix du support a une influence sur le développement des compétences narratives. Ainsi, un récit sous forme d'album dont les illustrations retracent exactement la succession des événements permet par exemple de ponctuer le développement et le rythme du texte narratif, les images constituant autant de repères pour l'identification des personnages et l'intégration des événements successifs dans la progression de l'histoire.

Par ailleurs, pour faciliter la compréhension de la trame narrative, il conviendra de choisir d'abord des albums dans lesquels le récit repose sur une continuité actancielle et événementielle, les perturbations correspondant à des faits marquants.

La relecture des contes déjà rencontrés est également importante. Elle permet d'approfondir la compréhension du déroulement, de faire attention au texte, aux tournures utilisées, de s'appropriier les caractéristiques de la narration que j'ai évoquées précédemment.

De plus, elle permet à l'enfant de ressentir « le texte comme immuable, ce qui est le propre de l'écrit »¹⁹.

C'est pourquoi je me suis attachée à relire aux enfants les contes qu'ils avaient rencontrés avec leur enseignant, notamment après leur avoir demandé de me les raconter.

Mon objectif étant de faire appréhender aux enfants les spécificités du conte écrit, la seule lecture des récits n'est cependant pas suffisante. Des interventions sont nécessaires pour guider les enfants dans leur perception de celles-ci.

À ce titre, la médiation du maître est alors nécessaire.

? ? Intervention et médiation de l'enseignant pour la compréhension du récit.

Les textes narratifs exigent des enfants qu'ils comprennent les liens entre des changements qui affectent lieux, actions et personnages, afin de prévoir, à partir des événements de départ, des évolutions et des dénouements possibles. Cela signifie qu'ils développent des capacités de représentation du monde de la fiction :

- camper des personnages ;
- évoquer des lieux ;
- situer les événements successifs... .

Une démarche de questionnement des récits est alors nécessaire et la médiation du maître s'avère importante dans ce cas. Cette médiation renvoie au concept d'« étayage » de Jérôme Bruner²⁰. Il s'agit « des moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui ». Ce processus consiste donc « à rendre l'enfant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités ».

¹⁹ Stoecklé Rémy : *Activités à partir de l'album de fiction*, Editions l'École, Paris, 1994.

²⁰ Bruner Jérôme : *Comment les enfants apprennent à parler*, RETZ, 1987.

Il s'agit alors, pour l'enseignant, de prendre en charge les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités de l'enfant pour lui permettre de mener la tâche à son terme.

Ici, il s'agit en l'occurrence de l'aider :

- à découvrir la logique du récit, vers l'intégration progressive du schéma narratif ;
- à développer les capacités de représentation des personnages et des lieux ;
- à se familiariser avec cette langue écrite du récit et ses tournures spécifiques (lexique, substituts du nom, temps utilisés...).

Pour cela, j'ai tenté de guider les enfants par mon questionnement lors de la reformulation des contes déjà lus en classe :

- Qui sont les personnages ?
- Où sont-ils ?
- Que se passe-t-il ? Quelles sont les circonstances ?
- Qu'est ce qui a causé tels événements ?
- Et alors, ensuite, qu'arrive-t-il ?
- Et finalement, que se passe-t-il ? Où sont les personnages ? etc.

Par exemple, lors de la relecture de l'album « Le géant de Zéralda » de T. Ungerer, voici quelques unes des questions de relance proposées aux enfants :

☞ Qui sont les personnages ? Est-ce que cet ogre ressemble aux ogres des autres histoires ? Pourquoi celui-ci est-il si surprenant ?

☞☞ L'objectif est alors à travers ce questionnement de dégager la notion de personnages, à travers leur description physique et psychologique.

☞ Que va-t-il se passer ? Que fait la petite fille ? etc.

☞☞ Il s'agit ici de mettre en avant les éléments déclencheurs permettant de passer de la situation initiale à la situation finale.

☞ Des questions concernant les deux premières parties mettant en opposition les habitudes passées des personnages et ce qui se passe depuis qu'ils se sont rencontrés.

☞☞ Ceci permet de mettre en évidence l'opposition situation initiale / situation finale.

☞☞ La relecture de ces différents moments du récit permet aussi de souligner, même implicitement, le système des temps en situation de récits : imparfait pour exprimer des habitudes passées et passé simple pour les événements entraînés par l'événement déclencheur.

Le type de questionnement va avoir une incidence sur les réponses des enfants.

En effet, on peut en distinguer plusieurs sortes, qui n'appelleront pas les mêmes réponses de la part des enfants, et que voici²¹ :

- les questions qui appellent une réponse en un mot : du type « Qui est-ce ? », « Qu'est-ce que c'est ? ».
- les questions qui appellent une réponse plus élaborée, du type : « Comment fait X pour... ? », « Pourquoi ? »...

Ce sont alors ce que Agnès Florin²² nomme des « questions ouvertes, qui réclament inférences, hypothèses et donc une plus grande réflexion sur le récit ».

- enfin, il ne faudra pas négliger les questions faisant appel à la subjectivité du récepteur du texte, du type : « Qu'en pensez-vous ? », « Qu'auriez-vous fait à la place de ... ? », etc.

Le questionnement semble en tous cas nécessaire et sa diversité présentera de nombreux avantages :

- pour renforcer la conscience d'une structure interne au récit assurant la succession de événements ;
- pour aider à l'identification des personnages et à la représentation de l'univers du conte ;
- pour vérifier la compréhension.

On voit donc que le maître a un rôle majeur pour guider l'enfant dans ses apprentissages en situation de réception des récits. Son objectif reste toutefois que l'enfant puisse réinvestir ensuite ce qu'il a fait avec l'aide de l'adulte en passant du questionnement à l'auto-questionnement.

Je vais maintenant m'attacher aux situations de production de récits écrits, en m'intéressant au rôle et aux objectifs de l'enseignant dans ce cadre.

2. En situation de production d'écrits narratifs, avec l'utilisation du procédé de dictée à l'adulte.

Mon objectif étant de favoriser cette approche de la langue écrite et en particulier de l'écrit narratif, quelle attitude tenir lors de ces moments de dictée à l'adulte ?

²¹ Le Manchec Claude : *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'Ecole, Paris, 1999.

²² Florin Agnès : *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991.

Des essais de solutions m'ont été amenés par la lecture des textes de J. Bouisson²³ et de G. Chauveau²⁴ concernant ce procédé de dictée au maître.

Pour que la dictée à l'adulte soit une occasion d'apprentissage de la langue écrite, le maître ne peut se contenter du rôle de scribe et doit assurer la gestion d'un certain nombre de points :

Organiser la distribution de la parole :

Pour cela, j'ai introduit l'idée d'un bâton de parole concrétisant le droit de s'exprimer pour son détenteur et le devoir de respecter sa parole pour les autres.

Bien sûr, malgré le côté « solennel » incitant peut être à plus de respect, le bâton n'a pas empêché qu'il y ait toujours quelques débordements : trois semaines paraissent bien insuffisantes pour aboutir à des compétences qui doivent s'inscrire dans le travail de tout un cycle, et sûrement plus encore... .

Demander des explications sur le contexte :

L'objectif est que l'enfant lève les ambiguïtés, saisisse l'écart entre ce qu'il pense et sait et ce qu'il exprime.

Exemple : Chiarra propose « de faire sortir le renne de la crevasse avec l'échelle ».

Réponse de l'enseignant : « Mais comment se fait-il que les enfants aient une échelle ? Est-ce qu'il y a des échelles en général dans la forêt ? Qui l'a amené ? Mais était-ce écrit ? ».

Il s'agit alors de demander un complément d'information pour entraîner « une rétroaction sur la production de l'enfant pour anticiper sur la réaction de l'auditeur en demandant les éléments nécessaires à la compréhension »²⁵. C'est alors au maître de se placer dans le rôle du futur récepteur en feignant de ne pas comprendre pour marquer les manques ou les incohérences du récit.

Se donner le droit de refuser des propositions contraires aux normes de l'écrit :
temps, lexique, structure de phrases.

Pour cela, j'ai tâché de m'étonner, répéter sans écrire, manifester mon embarras devant la forme de l'énonciation.

Ainsi, l'enfant prend conscience de l'existence de normes. Il s'auto-corrige parfois ou se fait aider par les suggestions des camarades.

Le maître pourra aussi proposer des corrections grâce à la reformulation.

Par exemple, quand un enfant me propose la forme verbale « il tombit », je lui propose une question reprenant sa formule correctement : « Il tomba où, alors ? ». Cela peut permettre de mettre en évidence la forme correcte.

²³ Bouisson Jacqueline, Schöttke Michèle, Tauveron Catherine : *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*, Hachette Education, 1998.

²⁴ Chauveau Gérard : *Comment l'enfant devient lecteur*, RETZ, 1997.

²⁵ Fayol Michel : *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestly, Paris, 1985.

✍ Dire ce qu'il écrit mot après mot, demander à l'enfant de ralentir son débit :

Ceci vise à faire prendre conscience de la différence entre les deux énonciations.

Ainsi, j'interrompais parfois les enfants en disant : « Attends, moi je n'ai écrit que jusqu'à... . Reprends à partir de là. », afin de faire comprendre aux enfants que l'écrit produit retrace la totalité des mots et phrases produites.

✍ Relire, et ceci pour faire prendre conscience de plusieurs faits :

- on évite les répétitions : « Ah non, ceci on l'a déjà écrit ! ».
- on choisit un ordre de présentation chronologique et logique des actions : « Le renne ne peut pas avoir mal puisque l'on n'a pas encore écrit qu'il était tombé... ».
- on lie les phrases pour aider à la compréhension du lecteur.

Relire permettra également de comprendre où l'enfant veut en venir, de lui permettre à lui aussi de faire le point sur ces idées : « Et alors ? Que va-t-il se passer maintenant ? ».

À partir de ce travail de guidage mis en œuvre pendant la création du conte, j'ai pu cependant constater que la reformulation systématique pouvait être un frein à la spontanéité de l'expression.

En effet, en ce qui concerne les erreurs des enfants notamment au niveau des structures de phrases, j'essayais de montrer aux enfants, par un certain étonnement que « la phrase ne pouvait pas s'écrire ». Or, devant l'acceptation de la proposition par les autres enfants, je finissais par reformuler moi-même en me demandant quel impact cela pourrait avoir sur les enfants... .

J'ai donc choisi par la suite de recenser les structures erronées pour les retravailler plus tard dans d'autres activités, afin de ne pas trop intervenir dans les moments de création du conte, qui de plus ne pouvaient pas être trop longs.

Un exemple de ces structures erronées est la tournure négative, rarement utilisée correctement par les enfants :

- « Ils pouvaient pas » ;
- « Le Père Noël trouva pas... ».
-

J'ai alors choisi de retravailler autour de l'amélioration de la syntaxe et l'acquisition d'une structure négative correcte avec l'apprentissage d'une comptine usant largement de la forme négative (cf. annexe) afin de la faire intérioriser par les enfants.

Pour conclure cette partie sur le rôle du maître, il faut donc retenir l'idée que l'adulte participe largement à l'apprentissage des spécificités de l'écrit narratif en assurant la médiation nécessaire à la production de récits plus complets et mieux structurés.

Ainsi, il permet à l'enfant :

- de commencer à comprendre les spécificités de l'écrit par rapport à la langue orale : on peut relire, il faut adapter le débit de parole au rythme de la transcription, on écrit mot à mot... ;
- de percevoir les spécificités de l'écrit narratif en particulier en le guidant pour structurer le déroulement de son récit et pour utiliser les formes d'énonciation adéquates : lexique, structure des phrases, temps des verbes... .

A présent, après être revenue sur ma place en tant qu'adulte dans ce projet de création, reste à analyser les effets observables de la production du conte sur les compétences narratives des enfants, afin de valider ou non mes hypothèses de départ.

B. Analyse des effets observés.

J'avais initialement fait l'hypothèse que la création d'un conte pouvait permettre, à travers l'usage du langage d'évocation, d'approcher la langue du récit et ses spécificités pour pouvoir ensuite mieux accéder à l'écrit.

J'ai donc tenté d'observer quels avaient été les effets de ce projet en analysant ses conséquences sur les apprentissages des enfants à travers deux aspects, se reportant à ma problématique initiale :

- le rôle du langage de l'évocation dans l'approche de l'écrit narratif ;
- les effets de la création du conte écrit en lui-même dans l'acquisition de compétences narratives.

Ces deux aspects feront l'objet des deux parties suivantes.

1. La maîtrise du langage d'évocation joue-t-elle un rôle dans l'accès à la langue du récit ?

J'avais initialement fait l'hypothèse que pour accéder à la langue du récit, l'enfant devait posséder une certaine maîtrise du langage d'évocation, donc se situer dans la phase dépassant le simple usage du langage en situation. Pour cela, j'avais mis en place les activités menées en parallèle déjà décrites, censées développer sa maîtrise.

À travers la mise en place de la création du conte, j'ai tenté alors d'observer quelles étaient les compétences acquises grâce à l'utilisation du langage d'évocation qui se répercutaient dans l'usage du langage écrit. Avec ces observations, j'ai pu constater que certaines de ces compétences permettaient d'approcher les spécificités de l'écrit mais les limites de mon hypothèse ont également été mises à jour.

a. La maîtrise du langage d'évocation comme préalable nécessaire à l'accès à la langue du récit.

Le langage de l'évocation permet en effet de se familiariser avec certaines spécificités du récit.

~~✍~~ En ce qui concerne les temps verbaux, le langage d'évocation est une condition nécessaire pour faire accéder l'enfant aux temps du passé grâce au rappel des événements vécus, ce que ne permettait pas le simple usage du langage en situation. La rédaction par exemple du cahier de vie permet me semble-t-il une première manipulation des temps du passé, de la notion de concordance des temps entre des événements plus ou moins éloignés dans le temps, vers la distinction entre succession et simultanéité.

~~✍~~ Cela amène à la seconde spécificité des écrits narratifs à laquelle je me suis intéressée à savoir celle d'une structuration chronologique dans le récit. Là encore, l'utilisation du langage de l'évocation permet d'appréhender cette caractéristique par la nécessité de situer les événements les uns par rapport aux autres.

~~✍~~ Enfin, mon troisième point d'observation était l'usage des connecteurs. J'ai tenté à travers le cahier de vie d'inciter les enfants à utiliser ces « petits mots » qui permettent d'établir des relations entre les différents moments et sujets dont on parle, notamment grâce à la reformulation de leurs propositions. L'emploi de ces connecteurs est en effet une spécificité de la langue du récit par rapport à la langue orale, où ils sont moins employés, qui paraît être en cours d'acquisition dès la maîtrise du langage d'évocation.

La maîtrise de ce langage paraît donc être nécessaire pour accéder à celle du langage écrit. Pourtant, les observations que j'ai pu faire semblent venir mettre des limites à l'idée d'un réinvestissement systématique des acquis d'une forme de langage vers une autre.

b. Le langage de l'évocation : une condition nécessaire mais non suffisante pour percevoir les spécificités de la langue du récit.

~~✍~~ Si je reprends les constats sur l'utilisation des temps verbaux propres au récit, je constate que si le langage d'évocation permet de se familiariser avec les temps du passé, ceux utilisés alors ne sont pas les mêmes que ceux que l'enfant devra utiliser lors de la production d'un écrit narratif.

En effet, le temps employé principalement lors de la rédaction du cahier de vie par exemple est le passé composé, temps adéquat car relatant des faits passés mais appartenant au vécu de l'enfant, donc en lien avec le présent. Naturellement donc, pour certains, le passé composé est apparu dans la production du conte (exemple : « et la corde s'est cassée »). Même si l'imparfait et le passé simple ont été largement employés, il semble donc que ceci ne soit pas imputable à la maîtrise du langage d'évocation mais ait

d'autres origines, notamment la rencontre fréquente avec les contes qui a permis l'intériorisation de cette caractéristique de l'écrit narratif.

✍ Une autre limite au réinvestissement des compétences dans le domaine de l'évocation vers la langue écrite concerne l'emploi des connecteurs comme je l'ai évoqué précédemment.

La maîtrise de ceux-ci lors de l'usage du langage d'évocation n'a pas entraîné une plus grande utilisation dans le cadre de la production. En effet, en ce qui concerne la succession des événements de la journée, j'ai constaté l'emploi de certains connecteurs tels que « après », « ensuite », « et puis ». Lors de la création du conte en revanche, aucun de ces marqueurs temporels de la successivité n'apparaissait spontanément, certains étant utilisés uniquement après que je les ai introduits lors d'une reformulation.

✍ Enfin, une autre limite à mon hypothèse de départ vient du fait justement que le langage d'évocation fait partie du langage oral et donc ne permet pas d'approcher toutes les spécificités du langage écrit. En effet la maîtrise du langage d'évocation implique que l'enfant parle de quelque chose qui a trait à son vécu, d'où une implication personnelle dans ce qu'il raconte. Ceci a eu pour conséquence me semble-t-il la difficulté pour certains d'aboutir à une distanciation par rapport au récit : quelques enfants confondaient les personnages et eux-mêmes (par exemple en proposant des phrases comme « Le père Noël nous a amené des cadeaux. »). Cela met à jour une spécificité du langage écrit déjà citée, qui est son niveau d'abstraction plus élevé que celui de la langue orale, et la seule maîtrise du langage d'évocation ne permet pas cette mise à distance. Bien que nécessaire pour l'accès à la langue écrite, la maîtrise du langage de l'évocation ne semble donc pas être une condition suffisante en elle-même pour approcher toutes les spécificités de l'écrit narratif.

Cependant, malgré ces limites, il ne faut pas oublier que le langage de l'évocation permet à l'enfant une première approche de la distanciation dans le temps. C'est donc une étape non négligeable.

Mais mon hypothèse de départ voulait que ce soit son utilisation pour la création d'un conte qui permette d'approcher ces caractéristiques.

Voyons donc à présent les effets du conte écrit en lui-même sur l'acquisition des compétences narratives.

2. Les effets de la création d'un conte écrit sur l'approche des spécificités de l'écrit narratif.

J'ai pu constater que si l'usage du langage d'évocation avait des points communs avec celui de la langue du récit, il ne permettait pas d'en appréhender toutes les spécificités.

En revanche, j'ai pu relever l'acquisition de certaines compétences narratives par les enfants, qui sembleraient donc être imputables au choix du type d'écrit, à savoir le conte.

J'ai donc tenté d'en analyser les répercussions en me référant à l'évaluation diagnostique citée auparavant, et aux critères concernant les spécificités du récit :

- Le lexique et les tournures spécifiques ;
- Les temps des verbes utilisés et leur valeur, certains temps étant propres au récit ;
- La notion de personnages dans un récit et le système de personnes utilisé ;
- Les organisateurs textuels ;
- Le respect de la structure du récit : situation initiale / rupture / situation finale / clôture, en lien avec la notion de « schéma narratif ».

Voici ce que j'ai pu conclure au vu de ces indicateurs.

~~✍~~ À propos du lexique et des tournures propres au récit.

Le conte des enfants débute sur la tournure caractéristique « Il était une fois ». Ainsi, si lors des reformulations de contes connus, le terme n'était pas utilisé, il semblerait que lorsque les enfants sont en situation de produire leur propre conte, cet élément spécifique soit dégagé par analogie avec les contes entendus.

D'où le constat que le conte fait émerger chez les enfants une conscience claire de certaines tournures spécifiques au récit.

De plus, on retrouve dans leur production un début commun à beaucoup de contes :

- « Il était une fois » + utilisation de l'imparfait /
- « Un jour » (arrivée d'un événement perturbateur) + recours au passé simple.

On peut constater également la présence d'un passage descriptif, même modeste (« C'était une grande maison bleue »). L'outil « c'était » est souvent utilisé dans les albums pour inscrire descriptions et portraits. Son usage ici traduit le réinvestissement par les enfants de compétences narratives acquises par acculturation.

~~✍~~ En ce qui concerne l'utilisation des temps verbaux.

À ce sujet, j'ai été surprise par le fait que les enfants ont spontanément inventé leur récit en usant des temps du passé. Ceci s'explique sans doute par leur fréquentation antérieure de contes, qui a permis chez eux l'intériorisation de cette norme.

De plus, il est vrai que le passé est induit par le lanceur « Il était une fois ». L'imparfait est donc le temps qui vient le plus spontanément.

Mais comment expliquer l'apparition de passés simples pour les événements inattendus du récit : « Caroline prit », « elle tomba ». Là encore, cela suppose que les enfants ont intériorisé ce temps particulier comme étant « celui des livres ». En effet, « ses formes exerçant une séduction sur l'enfant, il tendra à utiliser le passé simple

dans les histoires qu'il invente, avec évidemment de nombreuses formes analogiques et bien des tâtonnements dans l'emploi »²⁶.

Cela me ramène d'ailleurs aux constats que j'ai pu faire quant aux formes verbales, en particulier les désinences utilisées.

La volonté d'employer massivement des passés simples entraîne les enfants à certaines inventions de terminaisons, comme « elle tombit » ou « elle prenat ». Corrigeant d'abord ces erreurs en pensant à de simples confusions, j'ai ensuite trouvé des réponses théoriques à ce genre de processus.

En effet, ces essais langagiers ne sont pas dus au hasard mais correspondent à une logique de fonctionnement de la langue, sorte de « grammaire provisoire » qui évolue dans le temps. Ainsi, alors qu'ils découvrent fonctionnement et structure de la langue, les enfants élaborent des systèmes explicatifs transitoires ayant une cohérence propre.

En commettant ces erreurs, les enfants témoignent précisément de leur compréhension du système. Ces erreurs ne sont que des généralisations de formes correctes pour des verbes d'autres groupes : ils appliquent une règle qu'ils ont construite avec ce qu'ils connaissent. Il s'agit donc d'une preuve que l'enfant construit sa langue avec une grammaire dont il construit lui-même les règles. Corriger directement ces erreurs comme j'ai tenté de le faire au départ consiste alors à effacer par là même les autres exemples, corrects, qui avaient servi à l'élaboration de la règle et à détruire la confiance de l'enfant dans son pouvoir de créer des règles.

Or, c'est sous l'effet des échanges langagiers et surtout de la rencontre avec la langue du récit, pour les erreurs sur le passé simple, que les enfants pourront rectifier ces règles provisoires. On peut cependant reprendre l'enfant en reformulant ses formes erronées : « Ah oui, elle tomba dans la crevasse ? ». A entendre la forme correcte, l'enfant corrigera de l'intérieur sa propre règle.

 À propos de la notion de personnages et du système de personnes utilisé.

Mon objectif était, par le conte, que la reprise des personnages au moyen d'autres dénominations (reprise anaphorique) soit mieux assurée, car j'avais constaté que les enfants reprenaient en général la même forme au cours du récit pour désigner les actants.

Pour cela, lors des séances autour de la compréhension des contes entendus, je m'étais efforcée d'axer mon questionnement sur l'identification des personnages se trouvant derrière les différentes dénominations (exemple : « la petite fille », « Boucle d'or », « elle », « celle-ci »).

Or, le récit des enfants ne fait apparaître que peu de ces substituts (seulement Zag / le petit garçon ; Caroline / elle ; Brod / le renne).

Je constate donc que si la compréhension, avec un guidage de l'enseignant, peut être faite, l'utilisation par les enfants ne semble pas si aisée ni réinvestie.

²⁶ Stoecklé Rémy : *Activités à partir de l'album de fiction*, Editions l'École, Paris, 1994.

Il serait peut être intéressant alors de travailler sur ce point, dans un autre travail de création ou en situation de réception, par exemple en cherchant toutes les façons possibles de désigner tel personnage, afin de faire varier les dénominations.

Quand à la notion de personnages en elle-même, je constate que les enfants ont eu du mal à se centrer sur un personnage principal, une hiérarchie entre les personnages n'apparaissant pas clairement.

Or, la mémoire et la compréhension d'un récit « reposent sur la connaissance et sur le traitement des indices qui, réunis, forment le personnage principal »²⁷.

J'aurais donc envisagé, si j'avais eu plus de temps dans cette classe, un travail d'approfondissement autour de l'identification des personnages dans le récit :

- repérage et identité précise de tous les personnages d'un album (physique et psychologique) ;
- reformulation du récit centrée sur le personnage principal et ses actions ;
- constitution d'organigramme traduisant les liens entre les différents personnages ;
- carte d'identité des personnages par dictée à l'adulte... .

~~✍~~ En ce qui concerne les organisateurs textuels :

J'avais constaté, dans les reformulations des enfants, la faible présence de ces organisateurs qui explicitent les enchaînements temporels et logiques et donnent au récit cohésion et fluidité : « alors, après, d'abord, mais, ensuite, alors que, le soir... ».

En me tournant du côté théorique, j'avais pu comprendre que ceci était dû notamment au fait que l'enfant comptait sur les capacités d'inférence du lecteur, supposant que celui-ci « sait ce qu'il sait ».

Afin de palier à ce problème, j'ai fait en sorte, par un questionnement, de montrer aux enfants que « le lecteur, même adulte, ne sait pas tout » et qu'il faut donc expliciter sa pensée.

Par exemple :

-Un enfant propose : « Le papa Noël attacha Boule de Neige. Il alla dans la crevasse. Il attacha Brod-Brod ».

-Je questionne : « D'accord. Mais je n'ai pas bien compris. Il attache Boule de Neige. Mais que fait-il ensuite ? ».

-Réponse : « Ensuite, il va dans la crevasse et il attache Brod-Brod ».

-Je reprends : « Très bien. On va l'écrire, mais il faut bien préciser tout ce que fait le père Noël dans l'ordre pour que l'on comprenne bien ».

-Formulation définitive dictée par l'enfant : « Le père Noël attacha Boule de Neige. Puis il alla dans la crevasse et il attacha Brod-Brod ».

²⁷ Le Manchec Claude : *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'Ecole, Paris, 1999.

Ainsi, dans cette situation, la médiation a permis à l'enfant de préciser les liens chronologiques organisant son récit.

✍ À propos de la structure du récit (en lien avec le schéma narratif) :
Le récit créé par les enfants semble respecter la structure du récit :

- Situation initiale = présentation des personnages et des lieux
 - Rupture, événement déclencheur = la chute
 - Dénouement, solution = on sort le renne de la crevasse
- Clôture du récit, situation finale = tout s'arrange ; cette histoire aura servi de leçon aux personnages.

Cependant, l'enchaînement des actions est encore confus : celles-ci semblent juxtaposées les unes aux autres, alors que le récit doit tendre à être d'abord un processus de progression.

Ceci permet cependant d'affirmer que, même s'il s'agit d'une prise de conscience implicite, l'enfant à qui l'on demande d'inventer une histoire a intériorisé la nécessité de respecter certaines étapes dans sa narration.

Cependant, l'adulte a un rôle de guidage très important à jouer pour permettre aux enfants de respecter cette structure en l'orientant vers :

- ? ? les ruptures : « Et alors, que se passe-t-il ? » ;
- ? ? le dénouement : « Comment vont-ils pouvoir faire ? », « Quelles solutions ? » ;
- ? ? la clôture : « Finalement, où sont-ils ? Qu'est ce qu'il se passe ? ».

Le maître guide alors les enfants dans cette découverte de la logique du récit.

Le schéma narratif ne se mettra que progressivement en place, le récit étant « parmi les différents types de textes celui qui fait appel aux plus hautes compétences en tant que destinataire d'un acte de communication verbale »²⁸.

Enfin, ayant questionné les enfants à propos d'un premier jet ne comportant pas de clôture et leur ayant demandé si « cela faisait vraiment une histoire », j'ai pu constater qu'ils s'accordaient pour dire que c'était bien une histoire et que l'on pouvait en rester là.

J'ai alors induit l'idée de la nécessité d'une clôture par comparaison avec « Boucle d'or » : « Comment cette histoire se finit-elle ? ». « Et dans notre conte, comment l'histoire se finit-elle ? ».

Ainsi, les enfants ont pu remarquer que nous avons oublié d'écrire la fin... .

Cela met en évidence l'idée de « jugement de narrativité » abordée par Michel Fayol²⁹ lors d'une de ses recherches à ce sujet. Selon lui, « les problèmes rencontrés par les enfants à propos de la structure du récit sont peut-être moins dus à des difficultés

²⁸ Le Manchec Claude : *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'Ecole, Paris, 1999.

²⁹ Fayol Michel : *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestly, Paris, 1985.

de planification ou d'enchaînements événementiels qu'à l'acception très large accordée au terme histoire ».

Mais malgré les nuances apportées ici, ces constats par rapport à la production finale des enfants laissent apparaître l'émergence de certaines compétences narratives chez eux. Il semblerait donc que le conte, et la rencontre avec d'autres récits, aient joué un rôle dans l'émergence et le développement de celles-ci.

Si j'en reviens à mon hypothèse de départ, selon laquelle la création d'un conte écrit, par l'utilisation du langage d'évocation, permet d'appréhender les spécificités de l'écrit narratif, je peux dégager des constats émis deux points :

- ✍ La maîtrise du langage d'évocation, si elle est nécessaire pour permettre d'entrer dans la langue écrite, ne permet pas de dégager toutes les spécificités du récit.
- ✍ En revanche, il me semble que la création d'un conte permet de familiariser les enfants avec cet écrit particulier, une situation de production obligeant les enfants à s'intéresser à « ce qui fait que le texte ressemble à un récit », à savoir la structure (même implicitement), les personnages, les tournures spécifiques du conte, la valeur des temps.

Le rôle du maître est alors fondamental pour guider dans cette découverte et orienter les enfants lors de l'élaboration du récit.

En conséquence, relativement à ma problématique de départ, je pense que la création d'un conte peut être un moyen de favoriser ce passage de la langue orale vers la langue de l'écrit narratif et la découverte de ses spécificités.

Mais d'autres activités, à des degrés divers, font appel à une certaine prise de conscience des caractéristiques du récit. En voici quelques unes parmi d'autres pouvant permettre également cette approche de l'écrit narratif.

3. Autres pistes pour se familiariser avec la langue du récit

D'autres activités peuvent être menées pour permettre à l'enfant d'approcher les spécificités du récit sans aller jusqu'à la mise en œuvre d'un projet complet de création de récit.

J'ai essayé ici d'en recenser quelques unes :

- continuer une histoire :
? ? « que sont devenus les héros ? » ;
- raconter une histoire avant l'histoire :
? ? « que s'est-il passé avant la rencontre avec tel personnage ? »,
? ? « pourquoi untel est-il devenu méchant ? » ;

- étoffer un récit :
 - ? ? en rajoutant un dialogue ;
 - ? ? en faisant un portrait, en ajoutant une description des lieux ;
- transposer une histoire :
 - ? ? en écrivant une fin plus heureuse par exemple ;
- entrecroiser, emmêler des histoires :
 - ? ? en faisant se rencontrer des personnages issus de différents récits rencontrés ;
- raconter l'histoire d'un autre point de vue ;
- paraphraser ou résumer une histoire ;
- isoler et hiérarchiser les éléments constitutifs.

Reste que de telles activités n'ont de sens qu'alliées à la (re)lecture et la découverte fréquente de nombreux contes et récits par les enfants.

Les récits lus offrent en effet aux enfants des organisations et des matériaux narratifs variés qui contribueront à l'élargissement et à la diversification de leurs compétences narratives, et qu'ils réinvestiront en apprenant à lire et à écrire.

En lui faisant découvrir des histoires, on enrichit de plus chez l'enfant le goût du merveilleux, de l'insolite, de l'imaginaire, s'adressant à son caractère « d'inventeur et de raconteur d'histoires ».

Mais si la lecture de récits peut être l'occasion d'améliorer les compétences narratives, il ne faut pas perdre de vue aussi la lecture « pour le plaisir », loin de toute instrumentalisation du récit. Le questionnement de l'adulte autour du texte ne doit en effet avoir d'autres buts que l'évolution vers l'auto-questionnement du lecteur, la littérature étant d'abord « une incitation à l'élucidation pour soi-même des actions et des comportements des protagonistes du récit »³⁰.

De plus, l'appropriation du schéma narratif ne doit représenter qu'un outil pour se repérer dans la compréhension du conte et aider à la mémorisation. Ce n'est en effet pas un but en soi, au risque de désincarner le conte, de l'instrumentaliser en n'explorant que sa « mécanique ». « Disséquer » le conte ne dispense pas, bien au contraire, de revenir sur le général, sur ce qui fait sens.

³⁰ Le Manchec Claude : *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'Ecole, Paris, 1999.

CONCLUSION

La création du conte par les enfants a permis, il me semble, de les familiariser avec cette langue écrite particulière qui est celle de l'écrit narratif, en appréhendant quelques unes de ses spécificités.

Tout d'abord, les enfants ont, me semble-t-il, perçu que produire un récit écrit entraîne le recours à un lexique particulier et à certaines tournures propres.

Ensuite, le conte, en tant qu'écrit narratif, appelle l'utilisation des temps du passé, en particulier l'imparfait et le passé simple.

Ce travail a aussi permis, il me semble, d'approcher la notion de personnages à travers leur description et leur identification.

La création d'un conte entraîne également l'usage des organisateurs textuels propres à l'écrit narratif, nécessitant donc une distanciation dans le temps et l'espace.

Enfin, même s'il s'agit d'une approche implicite, la question de la structure du récit est envisagée et permet la familiarisation des enfants avec une première forme de schéma narratif.

Le bilan de ce projet me paraît donc positif dans l'ensemble mais je peux cependant percevoir des limites à mon travail notamment au sujet de la question de l'évaluation. Que puis-je réellement évaluer après ce travail ? Quelles compétences ont été effectivement acquises grâce à cette situation ?

En effet, si j'ai pu pointer quelques indicateurs, tout ne me semble pas réellement observable sur une seule situation d'apprentissage en matière d'accès à la langue écrite et à ses spécificités. D'autres activités seront donc bien sûr nécessaires pour ancrer ces compétences.

Car il ne faut pas oublier que l'écrit narratif demeure le type de texte sûrement le plus difficile d'accès pour les enfants et que son approche mérite donc un travail de longue haleine.

J'ai pu constater ceci notamment lors de mon second stage en responsabilité, durant lequel j'avais choisi de travailler avec les enfants autour de la découverte d'un autre type de texte, l'écrit informatif, avec la production d'affiches pour le carnaval de l'école. Dans ce cas, les caractéristiques et les spécificités ont été dégagées de manière plus explicite par les enfants que dans le cadre de l'écrit narratif.

La construction du langage d'évocation et l'accès à la langue du récit et ses spécificités s'inscrivent donc dans le temps, comme tout apprentissage : temps d'écoute et d'imprégnation tout d'abord, associé à un temps de production où l'énonciation se structure.

En n'oubliant surtout pas le temps de plaisir partagé, quand, après la lecture d'un conte, le silence prolongé se suffit à lui-même...

Annexes

Table des

✍ ✍ Conte créé par les enfants de la classe de Grande Section de
l'école Paul Eluard à Montpellier :

.....p. 39

✍ ✍ Extrait du cahier de vie de la classe des Grands rédigé du 10 au 29
novembre 2003 :

.....p. 43

✍ ✍ Bibliographie :p. 45

**Conte créé par les enfants de la
classe de Grande Section de l'école
Paul Eluard à Montpellier :
« Papa Noël avec ses rennes ».**

Il était une fois un Petit Papa Noël qui fabriquait des cadeaux. Il habitait une maison dans les nuages. C'était une grande maison bleue.

Les rennes du Père Noël s'appelaient *Boule de Neige* et *Brod - Brod de Neige*.

Il y avait aussi un petit garçon qui s'appelait Zag et une fille : Caroline.

Un jour, ils partirent tous se promener dans la forêt. Tout à coup, Brod - Brod, tomba dans une crevasse.

Caroline prit une corde pour le remonter. Mais la corde s'est cassée et elle tomba elle aussi dans la crevasse !

Pendant ce temps, le Père Noël préparait les cadeaux. Quand il a eu fini, il partit chercher ses rennes. Mais voilà que Brod - Brod était au fond de la crevasse !

Quand il arriva, le Papa Noël attacha Boule de Neige à son traîneau. Puis il alla dans la crevasse et attacha Brod - Brod de l'autre côté du traîneau pour le remonter. Mais Caroline était encore coincée dans le trou....

Le petit garçon, Zag, eut une idée. Il alla chercher tous les cadeaux et les mit en forme d'escaliers jusqu'en haut du grand trou.

Caroline et Brod – Brod étaient sauvés !

Ensuite, le Père Noël attacha Boule de Neige à son traîneau et il descendit dans la crevasse pour aller chercher les cadeaux.

Caroline et Zag rentrèrent à la maison. Le Père Noël remonta dans le ciel.

Le soir, il alla poser les cadeaux sous le sapin des enfants. Caroline et Zag dormaient. Quand ils se réveillèrent, ils jouèrent dans la neige avec leurs cadeaux : il y avait une luge, des poupées, des voitures et des barbies.

Depuis, ils n'allèrent plus jamais se promener seuls dans la forêt.

Fin.

Extrait du cahier de vie de la classe des Grands rédigé du 10 au 29 novembre 2003 :

☞☞ Vendredi 14 novembre :

Ce matin, nous sommes allés à la bibliothèque avec Cathy.

Ensuite, on est revenu en classe et nous avons écrit notre histoire de Noël avec la maîtresse. Mais elle n'est pas encore finie !

Après la récréation, nous avons cherché un titre. On a trouvé :

- « Le Père Noël et les enfants » ;
- « Papa Noël, Brod-Brod et Boule de Neige » ;
- « Noël est là ! » ;
- « Papa Noël avec ses rennes » ;
- « Les aventures des deux rennes ».

(Texte écrit par les groupes rouge et bleu de la classe.)

☞☞ Lundi 17 novembre :

Ce matin, nous sommes allés au gymnase faire du patin à roulettes parce que dans six jours, on va à la patinoire : c'était pour s'entraîner !

Avant l'heure des mamans, nous avons fait un vote pour choisir le titre de notre conte de Noël.

On a levé le doigt quand Gaëlle lisait notre titre préféré puis on a compté quel titre avait le plus de croix. C'est « Papa Noël avec ses rennes » qui a gagné. C'est Léia qui avait eu cette idée.

(Texte écrit en classe entière.)

☞☞ Jeudi 20 novembre :

[...]

Après la cantine, la maîtresse a mis de la musique pour nous préparer à travailler (Marianne).

Les bleus ont joué à la bataille avec des cartes : on pose deux cartes et il faut avoir la plus grande pour gagner (Vincent).

Les rouges ont dessiné des signes graphiques sur la feuille des collages, entre les bandes (Owen).

Les verts ont retrouvé les jours de la semaine qui s'étaient cachés ! (Maëlle)

Les jaunes ont fait des dessins pour notre conte et aussi des dessins pour Chloé parce qu'elle est à l'hôpital (Matthieu).

Vendredi 21 novembre :

Nous sommes allés à la bibliothèque pendant que les verts et les jaunes écrivaient l'histoire avec la maîtresse.

En revenant de la bibliothèque, nous avons fini l'histoire : elle est super et nous allons la lire à nos parents et aux autres classes !

Nous avons écrit tous seuls le titre et « FIN ».

Après la récréation, la maîtresse nous a lu le livre de Léïa sur les baleines. C'est sa mamy qui lui a acheté : il est très bien.

(Texte écrit par le groupe des rouges.)

Lundi 24 novembre :

Ce matin, nous avons pris le bus pour aller à la patinoire.

Nous avons mis des gants et des pantalons de ski !

C'est Michel qui nous a appris à patiner : on a marché à quatre pattes sur la glace, on a fait « le manège », on a traversé des cerceaux !

La classe de Corinne était là aussi.

Quand on est revenu, c'était déjà l'heure des papas et des mamans !

Nous y retournerons lundi prochain.

(Texte écrit en classe entière.)

Vendredi 28 novembre :

Ce matin, nous avons préparé des gâteaux.

D'abord, nous avons cassé trois œufs dans un saladier.

Ensuite, on les a mélangés avec du sucre et de la farine.

Puis on a versé un yaourt dedans.

Et après, on a mis du lait, de l'huile et de la levure.

Il y avait des grumeaux !

À la fin, on a rajouté du sucre vanillé car on l'avait oublié.

On a tout mélangé et on est allé à la cuisine pour mettre le gâteau au four.

(Texte écrit par le groupe des bleus.)

BIBLIOGRAPHIE

- ✂ Bettelheim Bruno : *Psychanalyse des contes de fées*, collection Réponses, Casterman, 1976.
- ✂ Bouisson Jacqueline, Schöttke Michèle, Tauveron Catherine : *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*, Hachette Education, 1998.
- ✂ Bruner Jérôme : *Comment les enfants apprennent à parler*, RETZ, 1987.
- ✂ Charmeux Evelyne : *Ap-prendre la parole*, SEDRAP Education, 1996.
- ✂ Chauveau Gérard : *Comment l'enfant devient lecteur*, RETZ, 1997.
- ✂ Fayol Michel : *Le récit et sa construction*, Delachaux et Niestly, Paris, 1985.
- ✂ Florin Agnès : *Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991.
- ✂ Hébrard J. dans la préface de : Ferreiro E., *L'écriture avant la lettre*, Hachette Education, 2000.
- ✂ Jean Georges : *Le pouvoir des contes*, Paris, Casterman, 1990.
- ✂ Le Manchec Claude : *L'album, une initiation à l'art du récit*, L'Ecole, Paris, 1999.
- ✂ Loup D., Slama P., Choukroun M. : *Le fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Nathan, 1980.
- ✂ Ministère de l' Education Nationale et de la culture : *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992
- ✂ Pouëch Françoise : *Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit*, l' Harmattan, 2001.
- ✂ *Qu'apprend-on à l'école maternelle, les nouveaux programmes*, CNDP, 2002
- ✂ Simonpoli J. F. : *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Hachette Education, 1995.
- ✂ Stoecklé Rémy : *Activités à partir de l'album de fiction*, éditions l'École, Paris, 1994.