

PRODUIRE ET ÉCRIRE DES RÉCITS MERVEILLEUX

Grande section d'école maternelle

Gilbert DUCANCEL

Equipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens

L'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens centre sa recherche sur l'enseignement/apprentissage de la production de discours écrits de type narratif, prescriptif, expositif-explicatif, argumentatif (G. DUCANCEL, 1989). Dans cet article, nous présenterons trois projets d'enseignement visant la production de récits merveilleux.

Ces projets visent à prendre en compte et à développer trois savoirs chez les élèves :

- savoir situer le récit dans un univers de référence spécifique (voir 1.1. et 1.3.),
- savoir construire des textes qui intègrent et hiérarchisent les événements (voir 1.1. et 1.4.),
- savoir réaliser graphiquement, matériellement les textes (voir 2).

Ils ont été mis en oeuvre dans trois Grandes Sections (élèves de 5 à 6 ans) :

- classe A : Ecole Maternelle Delpech ; Frédéric BLAIND
- classe B : Ecole Maternelle Annexe ; Monique THIEBAUT
- classe C : Ecole Maternelle A. Chénier ; Claudine KERNOA

L'analyse qui sera développée ici s'attachera essentiellement aux différences didactiques et pédagogiques dans la conduite des séquences en classe.

Ces différences, - explicitées au long de l'article - concernent l'aide apportée par le maître pour que les élèves situent leur récit dans le domaine du merveilleux, la mobilisation des méta-connaissances ayant trait à la structuration des récits merveilleux, les conditions de la réalisation graphique des textes. L'objectif de l'équipe était de voir si, et dans quelle mesure, ces différences entraînent des variations dans les problèmes qui émergent, dans leurs modes de résolution, dans les productions des élèves.

1 - PRODUIRE DES RÉCITS MERVEILLEUX

1.1. Justification

Au-delà d'objectifs généraux, - éducatifs, culturels, scolaires -, sur lesquels nous ne dirons rien ici, ces trois projets se justifient didactiquement par deux constats.

Le premier concerne l'univers de référence des discours narratifs des élèves. A 5-6 ans, les élèves sont encore loin de distinguer nettement monde fictionnel et monde objectif. Pour nous en tenir aux discours tenus à l'école, nous constatons bien souvent cette indistinction dans les récits à la première personne que développent les enfants, individuellement, en petit ou en grand groupe.

Il faut tout de suite préciser que le but de l'équipe n'est pas de séparer de manière étanche les univers narratifs, encore moins de cantonner les élèves dans

tel ou tel. Mais il semble que la prise de conscience, la connaissance progressive de ces univers dans leurs différences est nécessaire aux élèves si l'on veut qu'ils apprennent à varier les codages discursifs, à jouer des reformulations, des paraphrases, des glissements de genres (F. FRANÇOIS et coll. 1984).

Le monde de la fiction est lui-même vaste et hétérogène : récits oniriques, fantastiques, réalistes, ... Le choix que nous avons fait du merveilleux se justifie didactiquement par le fait qu'il est, à coup sûr, celui que les enfants rencontrent le plus tôt et le plus fréquemment par l'entremise de leur famille, des médias, de l'école, et aussi par le fait qu'il est le plus facilement identifiable en tant que tel, en particulier parce que les personnages, les lieux et les actions y sont typés, conventionnels et récurrents.

Il convient de préciser que, pour l'équipe, l'univers du merveilleux inclut les récits féériques (contes de fées et tous récits mettant en scène des génies, des dragons, des enchanteurs, etc.) et les récits de science-fiction, qui mettent en scène un merveilleux né de la science et de la technique. Cependant, les récits dont il est question dans cet article sont seulement de type féérique.

L'équipe distingue le fantastique du merveilleux (voir en note). L'observation des enfants des classes maternelles de l'équipe incite à privilégier le merveilleux. En effet, aussi bien en réception qu'en production, on note à la fois une attirance pour des personnages fantastiques (monstres, fantômes, vampires, etc.) et un refus de l'univers et des événements proprement fantastiques. Les fantômes enfermés dans les placards se révèlent gentils. L'univers des monstres est inventé, rêvé par les enfants comme dans *Max et les maximonstres*. Les péripéties, apparemment fantastiques, s'expliquent rapidement, sont, en fait, seulement merveilleuses.

Le second constat a trait à la structuration des discours narratifs des élèves. Ce sont rarement des récits. Dans les entretiens, quand les élèves racontent ce qu'ils ont fait, par exemple, la veille, s'il y a bien maintien des acteurs (eux-mêmes, leurs proches) et succession d'actions, celles-ci sont, le plus souvent, narrées les unes après les autres, sans interdépendance ni hiérarchie (F. FRANÇOIS et coll. p. 185, 1984). Dans les moments oraux où l'on invente une histoire, en petit groupe le plus souvent, le discours produit a une forme de mosaïque. Chacun intervient, fait une proposition, mais il y a rarement intégration des propositions. On constate fréquemment l'abandon des personnages en cours de route, et que des intrigues ébauchées n'aboutissent pas.

Il faut toutefois nuancer ce constat. Ces activités produisent parfois des récits. Plus souvent, des séquences narratives des discours tenus sont identifiables comme des micro-récits. Il semble donc que la compétence à produire des récits soit en cours d'acquisition et que la difficulté essentielle, pour les enfants, soit de gérer une production d'une certaine ampleur, d'une certaine complexité. (M. FAYOL, pp. 80 et 81, 1985).

De ce point de vue aussi, le choix spécifique de la production de récits merveilleux se justifie. En effet, les schémas narratifs (par "schéma" nous entendons seulement, ici, comme M. FAYOL, "une organisation, sous-jacente hypothétique orientant le traitement et l'intégration des informations"), qui les sous-tendent, plus conventionnels et réguliers, en particulier quand il s'agit de contes, que ceux d'autres genres de récits, semblent pouvoir être plus facilement identifiés par les élèves et, donc, pouvoir plus facilement leur servir de tremplin pour inventer leurs propres récits.

1.2. Des pratiques et des connaissances antérieures différentes

Les classes A, B et C ne se différencient pas en ce qui concerne les univers des discours narratifs. Les élèves de chacune ont écouté et ont produit à peu près aussi fréquemment des narrations d'évènements vécus et des narrations de fiction, pour l'essentiel de type merveilleux.

La classe B se différencie cependant des deux autres par le fait qu'elle vient de terminer une étude scientifique qui a donné lieu à la réalisation d'un grand panneau associant écrit et images, intitulé *L'histoire du champignon*. Ce panneau a structurellement les caractéristiques des "narrations primaires" selon les catégories d'APPLEBEE (dans M. FAYOL, p. 80, 1985) : succession d'évènements liés seulement par un (hyper) thème. L'univers de référence est objectif et le travail discursif a consisté, avant tout, à identifier, sélectionner, ordonner des éléments de ce réel.

La classe C, quant à elle, se distingue des deux autres par le fait que la lecture de récits de fiction par la maîtresse y est régulièrement accompagnée d'un questionnement méta-discursif visant l'identification des personnages, de leurs rapports, de leurs desseins, de l'évolution de l'histoire, de sa fin...

1.3. Choix de l'univers de référence

1.3.1. Situer le discours dans le domaine de la fiction

Dans deux des classes, les maîtresses situent d'entrée de jeu le discours dans le domaine de la fiction.

Dans la classe C, l'activité de production est explicitement finalisée par la réalisation d'une fête d'école au cours de laquelle on jouera l'histoire produite. Les consignes initiales de la maîtresse indiquent qu'il s'agit d'*inventer (cette) histoire*.

Dans la classe B, la maîtresse introduit d'abord un *rouleau à histoires*. Il s'agit d'une chute de rotative enroulée autour d'une baguette sur laquelle on inscrit : *La baguette à histoires*. On y écrira les *histoires qu'on invente*. Le rappel de *l'histoire du champignon* conduit rapidement les élèves à préciser que ce seront *des histoires pas vraies*.

Dans la classe A, au contraire, la consigne initiale du maître est volontairement laconique : *écrire une histoire*, sans autre commentaire.

On ne constate aucune différence dans le comportement des élèves selon que le maître a ou non explicitement situé le discours à produire dans le domaine de la fiction. Les élèves de la classe A se situent d'emblée dans ce domaine, comme ceux des autres classes. *Histoire* renvoie, pour eux, sans hésitation, à fiction, parce que les histoires qu'ils connaissent, qu'on leur a lues, en particulier en classe, relèvent le plus souvent de ce domaine.

Cela ne signifie pas, pour autant, qu'il ne serve à rien de distinguer en classe univers fictionnel et univers objectif. Mais il nous semble que cela soit surtout utile quand on se place dans le domaine du réel objectif ; par exemple pour distinguer une *histoire vraie* comme celle du champignon des histoires habituelles, *pas vraies* et, par là, les critères d'acceptabilité du discours objectif.

1.3.2. Du domaine de la fiction à celui du merveilleux

On ne constate pas davantage de différences entre les classes pour ce qui est du passage du domaine de la fiction au domaine spécifique du merveilleux.

Dans la classe B, dès l'introduction du rouleau à histoires, les élèves ont parlé de *baguette magique*, de *rouleau magique*. Après qu'ils aient explicitement opposé *histoires pas vraies* et *histoire vraie*, celle du champignon, un élève apporte en classe un puzzle représentant une maison en forme de champignon dans laquelle des lutins jouent, mangent, dorment. Toute la classe s'en empare pour démarrer le récit : le puzzle concrétise la différence entre les deux univers et peuple le monde merveilleux de personnages et d'un lieu.

Dans la classe C, les élèves disent d'entrée de jeu que l'histoire doit commencer par *Il était une fois* et qu'il faut inventer des personnages. Ils empruntent les leurs à divers récits merveilleux : le roi et la reine de coeur, un mousquetaire, etc...

Dans la classe A, de la même façon, les personnages choisis sont ceux de récits merveilleux connus d'eux : une sorcière, une reine, Mickey, etc...

Le domaine de la fiction est donc, de fait, pour eux celui du merveilleux. Cela est dû, sans aucun doute, au fait que le merveilleux domine fortement dans les récits de fiction qu'ils connaissent par l'école ou hors de l'école. Ce sera un objectif ultérieur de l'équipe que de varier de ce point de vue, les récits de fiction qui seront lus aux élèves, qu'on les conduira à produire.

1.4. Mobilisation et construction de connaissances méta-discursives

1.4.1. Mobilisation

Dans la classe C, où la lecture de récits fictionnels s'accompagne régulièrement d'une activité méta-discursive, la maîtresse inaugure la mise en oeuvre de son projet par la mobilisation des méta-connaissances des élèves.

La première séance est, en effet, consacrée à trouver réponse à sa question : *Quand on invente une histoire, que faut-il faire ?* L'inventaire produit par les élèves est le suivant : (il faut) *un titre, un nom d'auteur, des personnages, se mettre d'accord, pour commencer, on peut écrire : Il était une fois, pour finir : Fin, ne pas commencer et finir d'un seul coup, au début tout va mal, à la fin, tout va bien.*

On remarquera que le questionnement de la maîtresse ne vise pas à ce que les élèves énumèrent ce qu'ils savent des récits de fiction, mais à ce qu'ils projettent ce qu'il faut faire à partir de ces connaissances et de leurs pratiques antérieures. Leur réponse montre que c'est bien ce qu'ils font. Leur connaissance des livres que leur lit la maîtresse les conduit à poser qu'il faut un titre et un nom d'auteur. S'appuyant sur cette même connaissance, ils formulent la possibilité de commencer par *Il était une fois* et d'inscrire *Fin* pour terminer. On peut cependant penser que cela réfère aussi à des connaissances méta-discursives ayant trait à l'enclenchement du récit et à sa clôture. L'invention des personnages, le développement du narré, la dramatisation de la narration renvoient clairement à des connaissances de cet ordre. Mais aussi à des expériences antérieures : *ne pas commencer...*, comme *se mettre d'accord* pour ce qui est de la régulation du travail en groupe.

L'équipe s'est posé, à propos de la procédure suivie dans la classe C, la question de savoir si le fait de commencer par un rappel des méta-connaissances n'était pas de nature à masquer des problèmes qui seraient apparus d'emblée si l'on avait commencé par mettre les enfants en situation de production.

D'une part, il nous a semblé que, puisque les activités des élèves depuis le début de l'année scolaire les avaient dotés de telles connaissances, ils les auraient, de toute façon, mobilisées au moment de produire. Leur rappel initial aurait le double mérite de jouer le même rôle que la référence collective à un outil d'écriture mis au point dans des classes d'enfants plus âgés, et d'informer la maîtresse sur les méta-connaissances disponibles chez les élèves.

D'autre part, l'analyse du travail des élèves montre l'utilité et les limites de ce rappel initial.

En effet l'inventaire de ce qu'il faut faire guide, sans intervention adulte, la production de la première version par les groupes. Il sert également de référence lors de l'évaluation par toute la classe des productions de ceux-ci. Il apparaît alors que les élèves savaient ce qu'il fallait faire, ne l'ont pas oublié en cours de route, mais n'ont pas su complètement le faire.

En effet, le constat qu'il font est qu'*il ne se passe rien, il n'y a pas d'histoire*. Les textes racontent *des choses*, par exemple des rencontres entre les personnages, mais les élèves expliquent que *ça ne va pas* parce qu'on n'a pas : *au début, tout va mal, et, à la fin, tout va bien*. Il semble donc qu'à défaut de leur avoir permis de produire d'emblée des récits, leurs connaissances méta-discursives ayant trait aux récits facilitent l'explicitation de critères évaluatifs en la matière.

Elles rendent également possible une recherche, hors situation de production, des récits entrepris, ayant trait à la dynamique narrative. On demande en effet aux élèves à nouveau en petits groupes, de trouver, pour un personnage de récit, des situations où *tout va mal*. Tous les groupes y parviennent en s'appuyant sur les récits bien connus d'eux.

Cette recherche a deux effets. D'une part, elle fait progresser les connaissances méta-discursives des élèves. Ils se rendent compte que, dans les récits qu'ils connaissent, l'histoire, c'est celle du personnage pour *qui tout va mal*. D'autre part, elle leur permet de reprendre leur propre récit. Chaque groupe se choisit un personnage principal, une situation où *ça va mal* pour lui, avec l'aide de l'adulte dont les rappels, les questions renvoient aux trouvailles précédentes des élèves.

1.4.2. Construction

Dans les classes A et B, les élèves ont bénéficié, comme dans la classe C, de nombreuses lectures de récits merveilleux, et les livres y ont la même place importante, la même présence valorisée. Mais les activités méta-discursives n'y sont qu'occasionnelles, ponctuelles, en fonction des réactions, des commentaires des élèves.

Dans ces deux classes, la procédure a consisté à faire d'abord produire. Les méta-connaissances qui se sont construites et formulées l'ont été progressivement en fonction des difficultés rencontrées, des dysfonctionnements textuels identifiés.

Dans la classe B, les élèves ont produit successivement deux récits. Le premier, celui de la maison-champignon, a abouti à la prise de conscience, mais largement implicite, peu verbalisée, de la nécessité d'enchaîner un épisode initial où les

personnages connaissent une mésaventure (leur maison brûle), un épisode central où ils s'efforcent d'y remédier (ils cherchent une autre maison) et un épisode final où ils y sont parvenus (ils ont trouvé la maison-champignon).

Le second a donné lieu à des commentaires, des critiques, des propositions d'ordre méta-linguistique plus nombreux et plus explicites. Ils ont essentiellement eu trait aux personnages.

Partant d'un choix de personnages pris dans la réalité objective (des animaux), les élèves ont manifesté qu'ils ne pouvaient, tels quels, être des personnages de récits de fiction. Ils les ont donc transformés en animaux-lutins, par différents procédés. En les dotant de parole. En leur donnant un nom qui les humanise (*Jean-Pierre Croco*) ou qui les rend ambigus dans le règne animal (*Mouche-guêpe*). Enfin, en les dessinant comme des animaux de fiction : chat avec des doigts de pied, hibou avec une bouche, etc...

Ayant vérifié que leurs personnages sont bien des animaux-lutins, de fiction (*-Ils sont tout petits. -Des vrais, ça ne parle pas. - On leur a donné des faux noms... drôles. -On leur a mis des pieds, des bras; etc...*), les élèves s'intéressent ensuite à leur caractère. Ils posent qu'ils doivent être ou gentils ou méchants. Et ils ajoutent des éléments à leurs dessins en fonction de cela : rajout de couleurs violentes et de gros points noirs pour les méchants.

Cela ne suffit cependant pas pour qu'ils parviennent à entamer le récit. Chaque groupe recherche des événements impliquant ses personnages et peut alors produire un début de récit. L'analyse collective de ces productions conduit à une évolution de leur conception du caractère des personnages :

(à propos de la production d'un groupe)

"- *Le mien, c'était Justin le crabe méchant.*

- *Oui, parce qu'il avait des points noirs tout autour du corps.*

- *Maîtresse : Ça suffit pour montrer qu'il est méchant ?*

- *Non. Il a un air méchant.*

- *Et il a des pinces.*

- *Maîtresse. Et dans l'histoire, il pince ?*

- *Dans l'histoire, il est pas gentil parce qu'il veut détruire la ville.*

- *Oui, et le sapin qui parle, lui, il est gentil.*

- *Il défend les gens.*

- *Il les protège.*

- *Il les cache dans ses branches.*

- *Ça veut dire qu'il est gentil."*

Ce qui aboutira à la conclusion collective que *gentil, méchant, c'est l'histoire qui le dit.*

Dans la classe A, l'évaluation de la première production indique que les élèves mobilisent des méta-connaissances qu'ils possédaient d'entrée de jeu. En effet, le projet de réécriture formulé après la première séance d'écriture est le suivant :

- *Il faut finir toutes les histoires.*

- *Pour que ça soit une histoire, il faut faire un livre avec une couverture et des images.*

Or, les groupes qui n'ont pas fini leur récit sont les premiers à le dire et à le justifier par le manque de temps. Par ailleurs, bien que les commentaires des élèves ne le démontrent pas, il est très vraisemblable que la consigne *Ecrire une histoire* a impliqué pour les élèves, dès qu'elle a été formulée, de réaliser un livre illustré.

Par contre, la suite du déroulement du projet montre, comme dans la classe B, la construction progressive et la formulation de méta-connaissances en fonction de l'analyse des textes produits et des difficultés rencontrées.

Prenons un seul exemple. La première version d'un groupe s'intitule *Le roi, la reine et la sorcière*. Or, constatent les élèves, *on ne parle que de la sorcière*. Par ailleurs, celle-ci veut attraper des enfants, mais on ne sait pas pourquoi, ni ce qu'elle compte en faire. Se formulent alors, mais, évidemment, pas de manière entièrement explicite, des nouvelles connaissances ayant trait à :

- la notion de personnage : un personnage *doit faire quelque chose dans l'histoire*,
- ce que F. FRANÇOIS appelle "l'épaississement" des énoncés "processifs" et qui concourt à la "dramatisation" de la linéarité narrative (F. FRANÇOIS, 1984 p. 109) : il faut expliquer les motivations et les desseins de la sorcière.

Ajoutons, pour terminer sur ce point, que dans la classe C où les connaissances méta-discursives des élèves avaient été mobilisées d'emblée, on a assisté, après la seconde version du récit, à la formulation de nouvelles connaissances tout à fait semblables à celles de la classe A.

1.4.3. Une stratégie fragmentée

Dans les trois classes et, donc, indépendamment du "niveau" initial des connaissances méta-discursives des élèves et de l'appui que l'enseignant prend sur celles-ci, on a constaté par ailleurs que les élèves adoptaient une stratégie "fragmentée" en opérations de production successives, sans planification d'ensemble décelable.

Ainsi, dans les classes B et C, les élèves ont produit une représentation imagée des personnages et/ou des événements avant de pouvoir narrer. Il leur a d'abord fallu "imaginer" au sens propre, mais leur récit ne comportera pas de description de ces personnages.

Ainsi encore, dans les trois classes, le constat que des personnages *ne font rien* conduit les élèves à s'occuper d'un d'entre eux, à le faire agir, puis d'un autre, etc... Il faudra que le maître les conduise à analyser les rôles réciproques de l'ensemble des personnages de leur récit.

2 - ÉCRIRE DES RÉCITS MERVEILLEUX

2.1. Justification

C'est le Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'École Élémentaire (INRDP-1971) qui a proposé pour la première fois de considérer la Grande Section de Maternelle comme la première année d'un cycle de trois ans centré sur les apprentissages premiers de la langue écrite et liant étroitement enseignement de la lecture et de l'écriture.

Dans la décennie qui a suivi, les équipes INRP ont mené des recherches nombreuses visant, dans ce cycle, à développer le vouloir, le pouvoir et le savoir lire/écrire (E. CHARMEUX, G. DUCANCEL, J. ZONABEND, 1985).

En 1989, le Ministère de l'Éducation nationale français a mis sur le devant de la scène l'organisation du cursus scolaire en cycles et confirmé l'importance cruciale

pour la réussite des élèves des trois années Grande Section-Cours Préparatoire-Cours Élémentaire I constituant le "cycle des apprentissages fondamentaux".

Si le principe de la continuité et de la progressivité de l'enseignement de la lecture au long de ces trois années est maintenant admis et mis en pratique par beaucoup de maîtres, il n'en va pas de même pour l'enseignement de l'écriture. La conception traditionnelle selon laquelle on ne peut commencer à écrire que quand on sait (suffisamment) lire est toujours vivace (G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR - à paraître). Par ailleurs, chez les maîtres qui considèrent qu'on doit faire écrire les élèves dès la Grande Section (et même avant) des ambiguïtés existent.

Le plus souvent, les écrits produits sont, en fait, produits oralement. S'ils sont bien énoncés comme de l'écrit, c'est l'adulte qui tient le stylo ou le marqueur. Cela ne signifie pas que, dans ces classes, les élèves n'écrivent rien. Ils écrivent leur prénom en bas des lettres par exemple, la date, etc... Ils peuvent aussi recopier des fragments d'écrits à partir du modèle de l'adulte. Il peut exister également des ateliers graphiques où l'on joue avec, observe, copie des phrases, des mots...

Il est rare, par contre, que dans la production de discours écrits, on fasse en sorte que les élèves prennent en compte l'inscription du texte sur le support, sa mise en mots écrits. On objecte que les enfants de cet âge ne connaissent pas suffisamment la norme et le système graphiques pour pouvoir écrire vraiment, et que, donc, ils ne peuvent au mieux que recopier. On objecte aussi que la lourdeur de la tâche, même réduite à de la copie, les conduirait, par économie, à produire des textes très courts, au détriment de la richesse du discours qu'ils produiraient oralement.

L'équipe INRP d'Amiens a fait le choix de pratiquer régulièrement et alternativement en Grande Section la production de discours écrits à l'oral, le maître réalisant matériellement le texte sous la dictée, et celle de discours écrits entièrement assumée par les élèves. C'est ainsi qu'ici, dans la classe C, le récit merveilleux est dicté à la maîtresse, alors que, dans les classes A et B, les récits sont écrits par les élèves. Nous allons analyser et comparer de ce point de vue les productions des trois classes.

2.2. Gestion thématique ; intégration des événements

Dans la classe C, les premières productions, à l'oral, montrent, le plus souvent, que dans les groupes, les différents élèves font des propositions successives et ne parviennent pas à maintenir le thème qu'ils posent ni à intégrer les événements en une intrigue structurée (cf. F. FRANÇOIS et coll. -1984, p. 185, et sq.). Par exemple ce début de récit : *Il était une fois un mousquetaire qui se promenait dans les bois. D'un coup, il était attaché à un arbre et on voulait le tuer. Un autre mousquetaire l'avait délivré. Il avait trouvé un caillou en or. Etc...* Ou cet autre en forme de scénario : *"Les mousquetaires se battent. Le chat botté arrive et se bat avec ses ennemis. Les mousquetaires rencontrent la reine de cœur. Etc...*

Dans les deux autres classes, la réalisation graphique du discours par les élèves, qui s'entraident dans chaque groupe, favorise au contraire le maintien du thème. Ainsi un groupe de la classe A écrit d'abord le titre, *Le roi, la reine et la sorcière*. Puis, dans la même séance : *Une sorcière s'ennuie toute seule dans son château. Alors elle prend son balai magique et va faire un tour dans le ciel pour voir s'il n'y a pas quelques enfants qui traînent. Comme elle en voit, elle retourne chez elle chercher un filet et repart à toute vitesse*. L'observation du groupe montre que les

élèves relisent telle phrase ou tel membre de phrase qu'ils viennent d'écrire, enchaînent oralement puis écrivent la suite. Cette procédure favorise le maintien du thème, et les élèves parviennent à gérer leur temps de façon à ce que l'épisode soit terminé en une séance. L'évaluation collective qui intervient ensuite leur fait prendre conscience (cf. 1 ci-dessus) qu'ils n'ont pas introduit les autres personnages annoncés dans le titre. Dans la seconde séance en groupe, ils écrivent la suite : *Un roi et une reine habitent un autre château. Ils sont malheureux car ils n'ont pas d'enfant. Un jour... Etc...*

2.3. Longueur des textes produits

La longueur des textes dictés à la maîtresse en une séance, dans la classe C, est supérieure à celle des textes rédigés par les élèves dans les deux autres classes. Cela tient à plusieurs raisons. La réalisation graphique du texte prend plus de temps que le fait de la dicter à l'adulte. L'observation confirme ce que J.P. JAFFRE - (1990) a noté à partir de ses ateliers d'écriture en Maternelle. Les élèves produisent successivement des propositions suffisamment brèves pour qu'elles puissent se stabiliser dans leur mémoire le temps qu'ils les écrivent. L'écriture elle-même demande recherches et réflexion. Enfin, nous l'avons dit, les élèves font en sorte de produire dans une séance une séquence textuelle complète qui, de ce fait est plus brève qu'à l'oral.

Dans la classe B, on s'efforce, en se répartissant les tâches d'écriture, d'écrire tout le premier texte d'un coup. Il est complet.

L'histoire des lutins.

La maison brûle

Les lutins cherchent une maison dans la forêt

Les lutins trouvent une maison-champignon dans la forêt.

Mais il se réduit aux énoncés "processifs". Par ailleurs, on reprend au fil du texte des mots écrits auparavant (*lutin, maison, dans la forêt*), sans se risquer à utiliser des substituts par exemple.

Au moment de son inscription sur le *rouleau à histoires* ce texte sera quelque peu amplifié (cf. 2.6. ci-dessous), mais ce sera lors de l'écriture du second texte que les élèves de cette classe procéderont comme certains groupes de la classe A l'ont fait d'emblée : (cf. 2.2. ci-dessus) : écriture d'un épisode complet par séance et ainsi, réalisation finale d'un récit plus développé et utilisant une plus grande variété de mots.

2.4. Une double gestion

Il apparaît donc que, dans les classes A et B, les élèves parviennent à gérer à la fois la production du récit merveilleux en tant que discours et sa rédaction contrairement à l'opinion selon laquelle le poids de celle-ci gênerait voire empêcherait le travail du discours. Mais cette double gestion ne va pas sans poser des problèmes que les maîtres ont dû conduire les élèves à résoudre.

Dans certains cas, c'est la production du discours narratif qui l'emporte initialement. Les élèves "se lancent" d'emblée dans un récit étoffé, "épaissi". C'est le cas du groupe de la classe A dont nous avons reproduit en 2.2. le début de texte. Mais la (relative) lenteur avec laquelle ils écrivent fait qu'ils ne dépassent pas le premier

épisode dans la première séance et ne font pas entrer en scène tous les personnages annoncés.

Dans d'autres cas, c'est au contraire la "logique" de la réalisation graphique qui l'emporte initialement. Ainsi dans certains groupes de la classe B lors de l'écriture de leur second récit. Dans la séance précédente, les élèves ont dessiné leurs personnages et accompagné ces dessins de bulles dans lesquelles ceux-ci se présentent : *Je suis le loup qui parle*. Etc... Pour commencer leur récit, les élèves d'un groupe recopient d'abord leurs bulles à la suite l'une de l'autre : *Je suis... Je suis... Je suis...* Puis, après les avoir relues, ils enchaînent avec *Nous, les animaux - lutins, nous...* Ce mode d'énonciation diffère de celui qui est le plus fréquent dans les récits qu'ils connaissent et dans ceux que les autres groupes ont produit. Cette différence n'a pas été réalisée consciemment, mais par une conduite d'économie dans la réalisation graphique de leur début. Le problème sera de poursuivre sur ce mode ou d'en changer de manière acceptable discursivement.

2.5. Les moyens de la réalisation graphique

Si ces élèves de Grande Section parviennent à mener à bien la production discursive et sa réalisation graphique, c'est que les maîtres font en sorte que celle-ci reste réalisable pour eux, n'épuise pas toute leur énergie. Pour cela, ils font en sorte que les élèves n'aient pas à inventer toute la graphie de ce qu'ils ont à écrire, sans pour autant qu'ils n'aient qu'à recopier un texte écrit par l'adulte.

Concrètement, les élèves qui, rappelons-le, s'entraident, utilisent quatre procédures :

- recherche de mots disponibles dans des écrits affichés ou rassemblés dans des chemises à usage collectif,
- invention de graphies. par exemple, *no biba* puis *nobipas* pour *n'obéit pas* (graphies produites par un traitement phonographique du continuum sonore ; J.P. JAFFRE - 1990),
- réalisation explicitement en style télégraphique, en *attendant*, et pour pouvoir relire, par exemple *2 b b* pour "deux bébés",
- en dernier recours, demande d'un modèle au maître et recopie.

La version définitive sera évidemment, normée, par collaboration de tous les élèves et apport des graphies exactes par le maître.

2.6. La réalisation matérielle de l'oeuvre

Dans les classes A et B, ce qui est visé explicitement d'entrée de jeu par les élèves, c'est la réalisation d'une oeuvre : *rouleau à histoires* (classe B), *livre* (classe A). Nous n'analyserons ici qu'un aspect de la réalisation de cette oeuvre, la gestion du rapport texte-images dans la classe B lors de la première production.

Les élèves ont d'abord peint trois tableaux et écrit sur trois grandes feuilles de papier ce qui correspond à chacun :

- . *La maison brûle*
- . *Les lutins cherchent une maison dans la forêt*

. *Les lutins trouvent une maison-champignon dans la forêt.*
ainsi que le titre *l'histoire des lutins*.

Ils accrochent ensuite les tableaux les uns à côté des autres sur le *rouleau à histoires*. Où mettre les *écritures* ? Une première proposition, en bas de chaque *peinture*, est écartée après essai : on ne voit plus toute la *peinture*. La seconde proposition est de tout regrouper à droite du troisième tableau. Elle est écartée également : les *écritures* seront trop loin des *peintures*, on ne s'en souviendra plus et on ne pourra pas les relire. Les élèves s'accordent finalement pour espacer les tableaux et mettre après chacun la feuille correspondante.

Ceci fait, un nouveau débat s'engage. En effet, certains élèves sont gênés par les blancs, par les *trous* dans l'écrit entre les tableaux. Ils veulent les supprimer. Les autres élèves n'ayant guère d'arguments à leur opposer, on ajoute et on écrit entre le premier et le second tableau : *Les lutins se dépêchent de sortir de la maison pour ne pas se faire brûler*.

Par contre, l'accord se fait très vite pour placer en position de titre. *L'histoire des lutins*, et en bas tout à droite, *Fin de l'histoire des lutins*, suivi d'un gros trait vertical.

Le rapport que les élèves réalisent entre images et texte est donc commandé dans cette classe par le souci de se remémorer celui-ci en s'appuyant sur celles-là. Par contre, c'est la représentation de l'écrit narratif comme une "page grise" mise en avant par certains qui conduit à un ajout qui enrichit le premier texte. Reste à savoir si, dans des situations où le premier texte aurait également la forme linguistique d'un "script" mais l'allure d'une page grise, les élèves manifesteraient le besoin de l'enrichir. Seul des essais ultérieurs peuvent nous apporter une réponse.

3 - CONCLUSION

L'analyse et la comparaison des trois projets d'enseignement des récits merveilleux tels qu'ils ont été mis en oeuvre par l'équipe INRP d'Amiens lui permettent de définir des pistes pour la poursuite de sa recherche.

La première concerne les univers de référence des récits. Les élèves se situent d'emblée dans le domaine de la fiction, réduite au merveilleux. Il conviendra donc d'abord de diversifier le vaste univers fictionnel. Par ailleurs, la prise de conscience d'univers comme ceux de la vie quotidienne, et, surtout, des réalités scientifiques, la prise de conscience de leurs spécificités et de celles des narrations y ayant trait devraient se trouver facilitées par référence et contraste avec la fiction.

La seconde concerne la construction des connaissances méta-discursives des élèves et leur rôle dans le procès de production de récits. Quand le maître peut mobiliser d'entrée de jeu des méta-connaissances étendues et structurées, l'orientation stratégique des élèves est plus rapide et plus précise, et ils sont capables de se livrer à des recherches en marge mais au profit de leur production. Il conviendrait donc de faire en sorte que cette mobilisation soit possible dans toutes les classes, c'est-à-dire que de telles méta-connaissances se construisent au fil des rencontres, des lectures de récits merveilleux. Il n'en reste pas moins qu'elles ne sont pas, telles quelles et directement, opératoires pour la production. Elles doivent être retraitées en terme de "faire". Et ce qui reste central, c'est que l'activité de production complète, affine les méta-connaissances antérieures, construisent celles qui n'existaient pas.

La troisième concerne la réalisation matérielle et graphique des récits merveilleux. Les maîtres doivent parvenir à ce que les élèves réussissent à gérer à la fois la production du discours en tant que tel et sa rédaction. Il convient, en particulier, qu'ils fassent en sorte que les élèves rééquilibrent leur stratégie en prenant conscience qu'à tel et tel moment c'est la "logique" discursive ou la "logique" rédactionnelle qui l'a emporté. Il semble aussi qu'il faille gérer le temps de production autrement que quand le texte est dicté à l'adulte. Une seule séance ne peut que produire des récits minimaux. Plusieurs séances produisent des récits développés mais dont il faut travailler la cohérence d'une séance à l'autre. Enfin, en ce qui concerne la réalisation matérielle de l'oeuvre, les pistes de recherche concernent le rapport texte-images, la diversification des connaissances qu'en ont les élèves à partir des livres qu'ils rencontrent et celle des pratiques de lecture auxquelles on les conduit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- E. CHARMEUX, G. DUCANCEL, J. ZONABEND : *Lectures/Ecritures en Section des Grands, C.P, C.E.1*. Coll. INRP, Paris, Nathan, 1985.
- G. DUCANCEL : "Référents pour des projets d'enseignement ; convocation et reformulation" dans *Repères* n° 78. INRP, 1989.
- G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR : *Comment les maîtres traitent les difficultés des élèves. Expression écrite et orthographe au C.E.1*. INRP. A paraître
- M. FAYOL : *Le récit et sa construction*. Neuchatel, Delachaux-Niestlé, 1985.
- F. FRANÇOIS et coll : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, P.U.F., 1984.
- INRP : *Principes de l'expérience en cours*. Coll. "Recherches Pédagogiques" n° 47. INRP, 1971.
- J.P. JAFFRE : Communication au stage national d'Amiens. Mars 1990. A paraître.

NOTE

MERVEILLEUX ET FANTASTIQUE

Comparant le fantastique et le féérique R. CAILLOIS et J.C. ROMER (article "Fantastique" dans *l'Encyclopaedia Universalis*) écrivent "Le conte de fées se déroule dans un univers où l'enchantement va de soi et où la magie est la règle (...) Le féérique est un univers merveilleux qui s'ajoute au monde réel sans lui porter atteinte ni en détruire la cohérence. (...) En outre, ce monde enchanté est harmonieux, sans contradiction, pourtant fertile en péripéties car il connaît, lui aussi, la lutte du bien et du mal". Quant à l'univers de la science-fiction, "pour s'étendre au-delà des nébuleuses, (il) ne change pas de nature (...) Ces autres mondes explorés, catalogués, ne sont jamais l'Autre monde".

"Le fantastique, au contraire, manifeste un scandale, une déchirure, une irruption insolite, presque insupportable dans le monde réel (...). La démarche essentielle du fantastique est *l'apparition* : ce qui ne peut arriver (...) se produit pourtant".

I. BESSIERE *Le récit fantastique*. Larousse Université. 1974- pp. 17 et sq. centre sa comparaison sur le rapport des mondes merveilleux et fantastique à la norme, à la loi : " La non-

réalité du conte est une manière de placer les valeurs qu'il exprime sous le signe de l'absolu. En lui, le mal et le bien s'objectivent (...) Le merveilleux ne questionne pas l'essence même de la loi qui régit l'évènement, mais l'expose. En cela, il a toujours fonction et valeur d'exemple ou d'illustration (...) Le récit fantastique a pour ressort le problème de la nature de la loi, de la norme (...) L'évènement (y) est une atteinte à l'ordre du bien et du mal, de la nature, de la surnature, de la société. (...) L'évènement étrange provoque une question sur la validité de la loi".

F. GUERIF (Préface au recueil de nouvelles fantastiques d'A. CHRISTIE *Le flambeau*. Edition française. Librairie des Champs-Élysées, 1981) compare, quant à lui, les nouvelles et romans policiers (fiction réaliste) et les nouvelles fantastiques du célèbre auteur anglais : "La mort n'est pas toujours explicable et (...) l'univers, apparemment si ordonné dans les romans d'énigme, recèle encore des mystères insondables que la logique du détective ne suffit pas à expliquer (...). Dans les oeuvres policières, la lumière triomphe, le coupable est démasqué, l'univers retrouve son ordre. Dans les contes fantastiques, la part d'ombre reste intacte. Une faille est apparue dans la réalité. Et, soudain, l'inquiétude, l'angoisse et la peur (...) font leur apparition."