

LE CONTE, UN GENRE TRÈS PÉDAGOGIQUE

Francine DARRAS
Ecole Normale de Lille

Le conte, passage obligé des pratiques de lecture/écriture des classes de C.M. et de 6^e/5^e : régularité structurelle, sémantique codée, texte court ; un genre dont l'enseignement pose qu'il engage des apprentissages textuels fondés, de surcroît, sur le contact à l'œuvre intégrale, possible même pour des apprentis lecteurs. Ainsi m'est apparu *Le Magicien des couleurs* d'Arnold Lobel¹, publié dans la série Lutin Poche de l'École des Loisirs : sa régularité structurelle, quasi prototypique, est renforcée par la récurrence symétrique d'épisodes successifs, récurrence structurelle et sémantique, elle-même soulignée par des reprises tant lexicales que syntaxiques — qui en facilitent d'autant la lecture.

Matériau brut à « didactiser », c'est-à-dire qui devient l'objet de manipulations textuelles destinées à complexifier la linéarité du texte-source et à mettre en problème pour les élèves les contenus de savoir visés par la démarche d'apprentissage : cette phase de mise en problème, grâce aux contraintes fortes (en réception et/ou en production) qu'elle induit, tend à convoquer d'abord des savoir-faire, qui sont à transformer progressivement en savoirs métatextuels. Situation d'apprentissage qui s'appuie donc sur une démarche inductive.

Voici s'inscrivant dans ces cadres théoriques et méthodologiques, la description d'une démarche d'apprentissage, séquence par séquence ; elle se veut seulement une proposition de travail pour des professeurs ou des instituteurs engagés dans un cycle autour du conte.

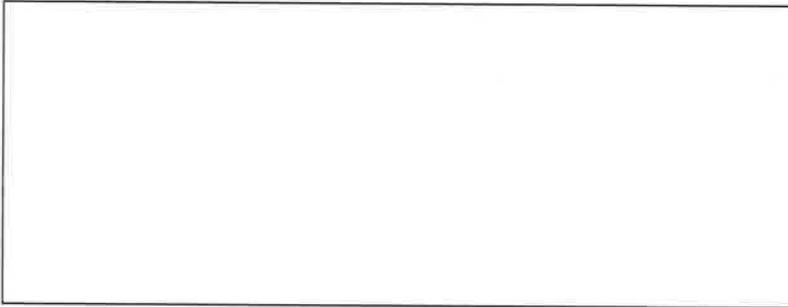
(1) Un écrivain décidément chéri de la rédaction de *Recherches...* Voir dans ce même numéro l'article de S. Suffys qui prend pour appui des *Fables* de ce même auteur.

Et toujours du même, je citerai encore *Porculus* (Lutin Poche, École des Loisirs), la série des *Ranelot* et *Bufolet* (Renard Poche, École des Loisirs), qui me paraissent offrir, de la même manière, de grandes potentialités pédagogiques.

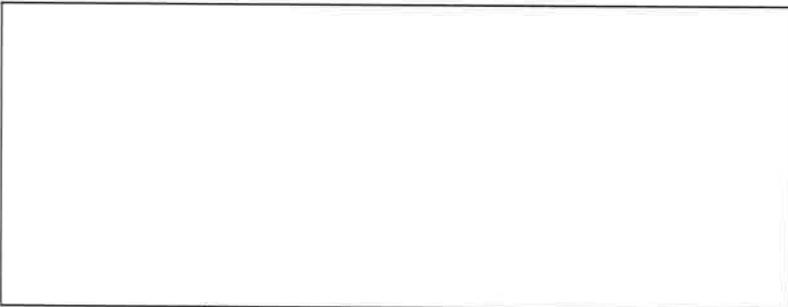
ÉTAPE 1

Le Magicien des couleurs

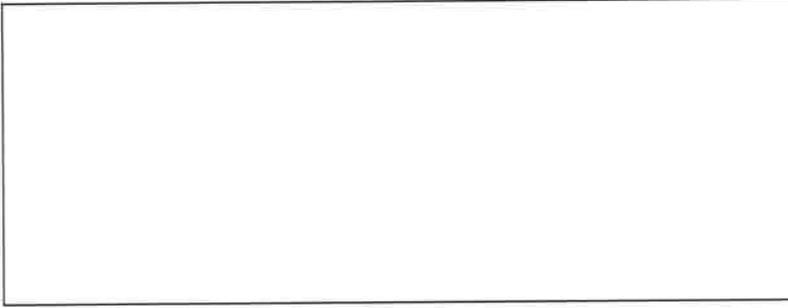
Dans la nuit des temps, il y a longtemps, très longtemps, les couleurs n'existaient pas. Presque tout était gris et ce qui n'était pas gris était noir. C'est ce qu'on a appelé la période grise du monde. Chaque matin, un magicien qui vivait en ce temps-là mettait la tête à la fenêtre pour contempler le paysage. « Il me semble qu'il manque quelque chose à ce monde », dit-il un jour. « On ne peut pas distinguer quand la pluie cesse de tomber, et quand le soleil se met à briller... ». Le magicien descendait souvent l'escalier de sa cave sombre et grise. Là, pour oublier ce monde maussade, il s'amusait à faire des expériences magiques.



Mais tout ce bleu n'était pas merveilleux. Après un certain temps le bleu attrista tout le monde.



Mais, tout ce jaune, ce n'était pas très réussi. Après un certain temps le jaune éblouit tout le monde.



Mais, tout ce rouge n'était pas l'idéal. Après un certain temps, petits et grands voyaient tout en rouge, et le rouge leur montait à la tête et, comme chacun sait, la colère est mauvaise conseillère.

Première phase du travail où seulement par la magie de quelques coups de ciseaux, s'affiche — même pour des élèves pour qui lire est une souffrance : il reste si peu de texte — de manière exemplaire la structure de ce conte. Point de départ pour découvrir la superstructure narrative : sont conservées situation initiale et complications ; et les 3 ouvertures aménagées dans le texte appellent nécessairement², à l'identique pour chacune d'elles, la série *transformation — résolution — évaluation*, macropropositions dont l'enchaînement est contraint et donc, aisément prédictible. Sans compter la forte contrainte du niveau sémantique (« le contenu ») qui est à inférer et dont le calcul, sans risque, est commandé par des unités de sens où sont mises en relation logico-temporelle les propositions *faire des expériences — découvrir une couleur* ; et pas n'importe laquelle... D'ailleurs un 4^e cadre pourrait être ouvert pour un nouvel épisode se déroulant à l'identique ; et pourquoi pas, un autre encore ? et ainsi de suite, sans fin. Du moins virtuellement ; la borne en étant à la fois l'obligation de clôture de tout texte... et le caractère non indéfiniment décomposable de la lumière.

Quoi qu'il en soit, les dernières lignes de la fiche ne peuvent en aucun cas être perçues comme la fin du conte — impossibilité facilement identifiable.

Il est possible de conduire oralement cette première phase ; les élèves peuvent aussi avoir pour tâche d'écrire dans les « blancs » du texte, ou seulement dans un des « blancs ».

(2) « La superstructure narrative et les macropropositions ne donnent pas le sens, mais elles prescrivent à l'interprétant entre quelles unités sémantiques sous-jacentes le narrateur a cherché à établir des relations chronologiques (c'est-à-dire temporelles et causales). Du point de vue essentiel de l'interprétation, la superstructure narrative doit être considérée [...] comme une base instructionnelle ». Adam J.-M., 1985, *Le Texte narratif*, Nathan, p. 151.

Que les propositions des élèves ou leurs productions soient les mêmes n'est pas une limite de l'exercice. Au contraire. Puisque l'objectif est de les aider à se construire un pouvoir / savoir lire des histoires ; et des existences magistrales d'originalité, d'imagination, de créativité ne sont vraisemblablement pas des outils pour comprendre des récits, la diversité attendue ou proposée risquant au contraire de perturber la formulation de règles inhérentes à toute forme de savoir. Sans parler du désarroi des élèves en difficulté face à l'écrit³.

ÉTAPE 2

<p>Le magicien descendit donc l'escalier de sa cave sombre et jaune. Alors, il se mit à malaxer et à malaxer un peu de ceci et un rien de cela et il découvrit bientôt quelque chose de nouveau au fond de sa marmite.</p> <p>« C'est magnifique ! » s'écria-t-il. « Je vais en faire davantage ».</p> <p>« Comment appelez-vous ça ? » demandèrent les voisins en voyant le magicien peindre les fleurs de son jardin.</p> <p>« Rouge », répondit le magicien.</p> <p>« On en voudrait bien aussi », implorèrent les voisins.</p> <p>« Tout de suite ! » dit le magicien.</p>	A
<p>Et c'est ainsi que fut lancée la mode du jaune. Bientôt tout fut jaune dans le monde.</p>	B
<p>Et c'est ainsi que fut lancée la mode du rouge. Bientôt tout fut rouge dans le monde.</p>	C
<p>Un jour que le magicien mélangeait et malaxait un peu de ceci et un rien de cela il découvrit quelque chose de bizarre au fond de sa marmite.</p> <p>« C'est bien joli ! » s'écria-t-il. « Je vais en faire davantage ».</p> <p>« Qu'est-ce que c'est ? » demandèrent les voisins en voyant le magicien peindre sa maison.</p> <p>« Une couleur », dit le magicien. « J'appelle ça du bleu ».</p>	

(3) Sur cette question, voir *Recherches* 10, 1989, « Apprentissages et stéréotypes », en particulier Brassart D.-G., « Stéréotype / prototype / modèle », p. 173-186 et Darras F., « Produire / écrire des stéréotypes en classe », p. 157-164.

«Je vous en prie», crièrent les voisins, «donnez-nous-en un peu!»

«Volontiers!» répondit le magicien.

D

«Il faut que je fasse quelque chose», se dit le magicien en descendant lourdement l'escalier de sa cave sombre et bleue.

Alors, il se mit à malaxer et à malaxer un peu de ceci et un rien de cela et il découvrit bientôt quelque chose de nouveau au fond de sa marmite.

«Voilà qui est plus gai!» s'écria-t-il. «Je vais en faire davantage».

«Qu'est-ce que c'est?» demandèrent les voisins en voyant le magicien peindre sa palissade.

«J'ai appelé cela du jaune», dit le magicien.

«Peut-on en avoir un peu?» quémèrent les voisins.

«Bien sûr!» répondit le magicien.

E

Et c'est ainsi que fut lancée la mode du bleu. Bientôt tout fut bleu dans un monde heureux.

F

Les bandelettes de cette fiche sont à organiser / insérer dans les «blancs» du document précédent⁴ : fils conducteurs des couleurs et repères lexicaux («un jour», «c'est ainsi que») facilitent l'enchaînement des macropropositions. Et toujours ces effets stylistiques dus aux répétitions syntaxiques et lexicales qui peuvent venir au secours d'élèves en grande difficulté de lecture.

ÉTAPE 3

La rivière était rouge comme le ciel, le lapin était rouge comme les canaris, le fromage était rouge, les glaces, les gâteaux, les chapeaux, les manteaux et l'écureuil aussi. Le chat était aussi rouge que les poissons. Le magicien canotait dans son bateau rouge. Il disait : «C'est l'idéal!»

G

Les arbres étaient bleus, les vaches étaient bleues, les coccinelles bleues, les écureuils aussi. Le magicien chevauchait une bicy-

(4) Bien évidemment dans la succession D, F / E, B / A, C.

clette bleue pour contempler son univers en bleu. Il disait : « C'est merveilleux ! »

H

La rivière et la mer étaient jaunes comme le ciel, les cochons étaient jaunes, les écureuils aussi. Les perruques étaient comme les feuilles des arbres, jaunes comme Papa, Maman, Petit-Pierre et son chien. Chez l'arracheur de dents on riait jaune. Le magicien galopait sur son cheval jaune pour explorer son univers en jaune. Il disait : « C'est très réussi ! »

I

A l'issue de l'étape précédente, les élèves ont reconstitué un écrit qui réalise donc de manière exemplaire les macro-propositions de la superstructure narrative, exceptée la situation finale. Mais par référence, avec le texte original du conte, ce n'est en fait qu'une sorte de récit minimal où pour mieux cibler l'objectif visé, ont été gommées les expansions descriptives. Ce « caviardage », rappelons-le, a permis d'alléger la tâche de lecture, tout en constituant — par la problématisation du texte-source qu'il induit — en objet à identifier, repérer et éventuellement analyser, le phénomène textuel qui est l'objectif d'apprentissage. Aussi, en toute logique, la démarche pédagogique pourrait s'arrêter après l'étape 2 ; et à mon sens, elle doit s'arrêter là pour les élèves les plus en difficulté dans la classe. Mais, dans le cadre d'une pédagogie différenciée prenant en compte l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves, l'activité des élèves les plus solides peut être relancée par la nouvelle donne de l'étape 3 : 3 nouvelles bandelettes à insérer dans l'écrit préalablement reconstitué⁵ ; l'objectif s'affine alors et la démarche permet d'engager un travail autour de la notion de types de textes, ou plutôt de clarifier le narratif par opposition au descriptif, en dégagant les caractéristiques superstructurelles de ce dernier (ici, énumération à partir du thème-titre). Sans oublier la question de la fonction de la description dans une narration, ainsi que de son insertion⁶.

ÉTAPE 4

Les petits devenaient méchants. Ils se tiraient les cheveux ou se cassaient les dents. Les grands se faisaient la guerre : ils cassaient la vaisselle ou tiraient le canon. Chez le juge comme à la maison, on aurait dit un combat de coqs.

(5) Dans la succession D, F / H / E, B / I / A, C / G.

(6) Sur ces questions, voir Adam J.-M., 1989, *Le Texte descriptif*, Nathan.

Les voisins furieux prirent d'assaut la maison du magicien. «C'est horrible monde..., c'est vous qui l'avez fait!» Ils lui lancèrent des pierres. Le magicien était... de colère. J

On vivait les yeux fermés, les volets clos. On se cognait partout, dans les rues, sur les routes. Les oiseaux n'osaient plus voler. «Ce... est trop lumineux et trop aveuglant», dirent les voisins au magicien.

«Ne m'en parlez pas», gémissait le magicien, qui portait une serviette humide sur le front, «tout le monde a mal à la tête et moi aussi». K

Les enfants ne jouaient plus, les coqs ne chantaient plus, les saules pleuraient, le troubadour poussait des complaintes déchirantes.

«Ce... est trop déprimant», dirent les voisins au magicien qui était devenu le plus malheureux des hommes.

«Personne ne rit plus, c'est vrai. Je ne sais même plus sourire». L

Encore 3 bandelettes à placer ; le principe est le même qu'à l'étape 3 : l'étape 4 peut se substituer ou s'ajouter à l'étape 3, et elle est tout aussi facultative. En effet, ce sont de nouvelles expansions descriptives pour lesquelles l'opération d'ancrage sur le thème-titre est cependant complexifiée par l'effacement de la couleur de référence ; elle doit être retrouvée par un calcul fondé sur l'implication et la généralisation⁷.

A préciser que les étapes 3 et 4 peuvent être regroupées (ce mixage rend la tâche plus difficile), que leur ordre peut être inversé. Ces différents découpages et cette gestion de la démarche par relances successives sont seulement les moyens de mettre au travail l'ensemble d'une classe, dans son hétérogénéité, sur un même objectif d'apprentissage.

ÉTAPE 5

Quelle que soit l'étape d'arrivée des élèves dans la classe, il manque toujours la situation finale. Après une phase éventuelle de recherches collectives, chaque élève peut s'essayer à proposer un épisode qui mette un terme à l'histoire, soit par modification / amélioration de l'état initial, soit par retour à cet état antérieur. Pour des élè-

(7) dans la succession D, F, H / L / E, B, I / K / A, C, G / J.

ves qui auraient peine à s'engager dans l'écriture par difficulté à poser un nouvel équilibre à valeur de situation finale, on peut leur proposer d'inscrire leur écriture dans un des canevas suivants :

A

Il descendit furibond l'escalier de sa cave sombre et rouge.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quand le magicien ouvrit sa fenêtre, il regarda et dit : « Finalement, tout ce gris et tout ce noir, c'est l'idéal ! ». Et tous les voisins se réjouissaient de retrouver les arbres et le ciel gris, les roses et les violettes grises, les coccinelles et les grenouilles noires...

B

Il descendit furibond l'escalier de sa cave sombre et rouge.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quand le magicien ouvrit sa fenêtre, il regarda et dit : « C'est merveilleusement réussi et idéal ! ». Les voisins apportèrent au magicien, en cadeau, des pommes rouges, des feuilles vertes, des bananes jaunes, du raisin violet, des fleurs bleues et oranges. Enfin le monde était bien trop beau pour qu'on ait envie d'y changer quelque chose.

Avec l'aide de l'un de ces guides⁸, la tâche de l'élève est alors centrée sur l'écriture de la transformation et son invention.

CONCLUSION ET DERNIÈRE ÉTAPE

C'est la rencontre de l'enfant avec le livre. Dans sa matérialité. Dans son intégralité. Tel est bien en effet l'objectif général de la démarche. Sans cette dernière étape, tout ce qui précède reste à l'état d'exercices ; de beaux exercices, certes ; mais d'exercices scolaires qui risquent, du coup, de n'avoir qu'eux-mêmes comme finalité et de laisser prendre les moyens pour la fin. Rappelons que le schéma narratif n'est pas un objectif d'apprentissage, mais un moyen d'enseignement... Danger de formalisme où sont confondus contenus de savoir, moyens d'enseigner, moyens d'apprendre⁹. En aval de cette démarche donc, il y a le livre, et d'autres livres ; comme il doit y en avoir en amont. Des livres, des contes, qu'on lit, qu'on produit.

(8) Le cadre B, à quelques détails près (j'ai en effet réécrit partiellement ce passage pour rendre plus explicite l'invention de toutes les couleurs par le magicien), est bien entendu, le dénouement imaginé par A. Lobel. Chacun aura effectivement reconnu ici un conte d'origine proposant des explications fantaisistes de tel ou tel phénomène (voir par exemple *Histoires comme ça*, R. Kipling, Folio Junior). Mais comme l'objectif de l'ensemble de la démarche n'est pas l'initiation à ce genre de conte, il ne me paraît pas utile de contraindre les élèves à l'écriture d'une fin / amélioration.

(9) Ce que la didactique des mathématiques nomme « l'effet Papy », rappelle Brassart D.-G., analysant les perversions grammaticales des années 70 « dans le transfert assez mécanique du modèle théorique à la didactique quand les "arbres" au départ simple commodité de notation de l'analyse syntaxique des phrases, ont tendu à devenir un objet d'enseignement en eux-mêmes, la "maîtrise technique de l'arbre" étant censée valoir pour la maîtrise de la structure syntaxique et de son analyse métalinguistique », Brassart D.-G., 1990, « Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans », *Revue française de pédagogie*, 90, p. 32.