

**DU RÉCIT D'EXPÉRIENCE AU RÉCIT DE FICTION**  
**Un exemple d'activité narrative dans une classe**  
**de petite et moyenne section de maternelle**

Véronique Boiron  
ÉSPÉ d'Aquitaine, Université de Bordeaux 4  
LACES-E3D, Bordeaux 2

« Le récit de fiction, en tant que système de signes et signe lui-même, joue ainsi un rôle important dans le développement des principales capacités cognitives de l'enfant. »

C. Le Manchec, 2005, 7

Pourquoi l'école maternelle raconte-t-elle et fait-elle raconter des histoires de fiction aux élèves qui la fréquentent ? En quoi les récits diffèrent-ils d'autres formes de discours ? Enfin, que peuvent permettre aux tout jeunes élèves de construire les récits, qu'ils soient d'expérience ou de fiction ? C'est à partir de ce triple questionnement que je vais tenter d'organiser le contenu de cet article qui s'intéresse au récit d'expérience et au récit de fiction, *via* des tâches qu'une Professeure des Écoles Maître Formateur (désormais PEMF) de maternelle met en œuvre dans les classes de petite et moyenne sections de maternelle (désormais PS et MS) où elle enseigne. Dans le cadre de cette contribution, je me donne pour objet de chercher à comprendre l'activité de cette PEMF et ce, dans la perspective didactique qui est la

mienne. Mon objectif est de montrer l'efficacité de cette pratique auprès de tout jeunes élèves (principalement sur le plan de leur développement cognitivoverbal), pratique qui vise à les amener progressivement à produire des récits d'expérience et de fiction et à comprendre des récits de fiction écrits et illustrés, essentiellement proposés par des albums de jeunesse.

Pour ce faire, j'exposerai, dans un premier temps, mes choix méthodologiques pour, dans un second temps, proposer une analyse didactique et discursive d'une partie des données recueillies afin de comprendre comment les tâches proposées de manière progressive par une enseignante amènent les élèves à comprendre un récit de fiction tout en développant leur activité narrative « en tant que telle ».

## I. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

### 1. Récit d'expérience, récit de fiction et développement de l'activité narrative : questionner leur enseignement et leur apprentissage

Commençons par deux remarques de nature différente : avec sagacité, Y. Reuter rappelle que la didactique impose « des déplacements de pensée » et que « [l]e cas du récit en est un bon exemple dans la mesure où l'on voit encore comment des propositions théoriques très intéressantes ou des propositions pratiques très judicieuses peuvent être construites dans un rapport aveugle à l'héritage d'objets scolaires » (2000, 18). À cette réflexion, s'ajoute le constat d'un nombre encore relativement (trop) peu élevé de recherches qui se donnent pour objet d'étude la question de l'appropriation du récit – et plus particulièrement du récit de fiction – par les élèves qui fréquentent l'école maternelle<sup>1</sup>. L'acquisition du récit en maternelle semble donc constituer un objet de recherche pour la didactique qui s'est, jusqu'ici, davantage intéressée à l'activité narrative, en compréhension et en production, d'élèves plus âgés<sup>2</sup>.

Parmi les recherches consacrées à la question du développement de l'activité narrative de l'enfant d'âge maternelle (de 2 à 6 ans), certaines se proposent de déterminer des critères de choix des récits. Ainsi, S. Terwagne & M. Vanesse différencient deux grands genres de récit : d'une part, « les récits du quotidien », fondés sur des scripts de la vie quotidienne de l'enfant (par exemple, faire sa toilette, aller se coucher, prendre son repas, aller au magasin...) et qui lui permettent « de structurer son monde extérieur » et, d'autre part, « les récits d'imagination » qui « ne s'appuient plus uniquement sur des scripts pratiques, et qui s'organisent

---

1. Par exemple, concernant les plus jeunes des élèves, un certain nombre de travaux sont consacrés au rôle du langage dans l'appropriation d'une culture narrative, qu'elle soit expérientielle ou fictive (V. Boiron, 2008 ; V. Bourhis, 2012 ; F. François, C. Hudelot et E. Sabeau-Jouanet, 1984 ; F. François, 2004).

2. Toujours dans le contexte scolaire, des travaux se sont plus spécifiquement intéressés au récit de fiction via l'activité fictionnalisante des sujets lecteurs (par exemple, A. Rouxel ou G. Langlade), ou via la question de l'écriture de récits de fiction, ou encore via la question de la lecture des récits de fiction et des difficultés qu'elle peut poser aux élèves de l'école primaire et ce, principalement pour le cycle 3 (par exemple, A. Leclaire Halté, 2009 ; F. Quet, 2007).

principalement selon des motifs, correspondant à des complications dont la résolution présente une certaine complexité ». Pour ces auteurs, ces récits d'imagination aideraient l'enfant « à développer sa vie intérieure » (2009, 8-10).

Concernant les récits du quotidien et les récits d'imagination, parmi les critères de choix retenus pour développer la production de récits oraux chez les élèves de PS, M. Brigaudiot & H. Ewald proposent des « récits mettant en scène des personnages fictifs qui vivent des expériences analogues à celles qu'ont vécues les enfants » (1990, 89) puisque ces auteurs affirment, à la suite de K. Nelson (1986), que « [l]es enfants de 3 ans sont [...] capables de rapporter des événements de leur vie quotidienne, en en respectant la succession » (1990, 89). Cette analyse est en partie partagée par K. Karmiloff & A. Karmiloff-Smith (2003) dont les travaux montrent que les enfants de la tranche d'âge qui nous intéresse ici sont « capables de raconter des histoires correctement structurées, cohérentes, même si elles restent rudimentaires, mais à condition qu'il s'agisse de faits de la vie réelle, qu'ils ont vécu à la fois physiquement et émotionnellement<sup>3</sup> » (2003, 176). Pour ces auteurs, les émotions perçues procurent alors au jeune enfant des représentations « déjà-là » qui le dispensent d'une partie du travail cognitif nécessaire pour construire la cohérence et la cohésion inhérentes à l'activité narrative.

Parmi les critères de choix des albums de littérature de jeunesse proposés pour assurer le développement de l'activité de compréhension du récit chez les élèves de PS, d'autres études mettent en avant la question de la cohérence narrative proposée par l'album afin qu'elle « prenne en compte le développement cognitif des enfants qu'elle est supposée impulser » (V. Boiron & M. Rebière, 2009, 24), ainsi que la question de la connaissance par l'enfant des scénarios langagiers qui figurent des expériences : « [l]e rôle de l'école est alors de proposer aux enfants ces scénarios qui rendent dicible cette expérience et qui la représentent » (2009, 20).

Dans leur ensemble, ces travaux montrent que le développement de l'activité narrative des jeunes enfants (compréhension et production de récits d'expérience et de fiction) est favorisé par les deux types de récits complémentaires que sont les récits du quotidien et les récits d'imagination. Les premiers, parce qu'ils réfèrent à des expériences connues et/ou s'appuient sur des scripts de la vie de tous les jours, permettent aux tout jeunes élèves de mieux structurer un certain nombre de pratiques quotidiennes, principalement grâce aux perceptions et émotions vécues. Les seconds, parce qu'ils proposent une résolution de complications, favorisent, eux, « la formation des capacités réflexives et logiques de l'enfant » (J.-P. Terrail, 2013, 140). Si ces récits d'imagination participent au développement de l'activité cognitive des jeunes élèves, ils sollicitent également un investissement psychoaffectif indispensable à la compréhension des récits de fiction (identification aux personnages, repérage des valeurs...).

Si à l'école maternelle ces récits assurent potentiellement le développement de l'activité narrative des élèves, c'est, comme le montrent un certain nombre de

---

3. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'écarter le fait que l'expérience connue puisse empêcher l'enfant de comprendre un récit de fiction qui met en mots une expérience proche. En effet, les émotions, les ressentis de l'enfant peuvent se substituer à ceux du personnage de fiction et détourner sa compréhension de l'histoire telle qu'elle est mise en mots et en images par l'album.

travaux, à la condition *sine qua non* que cette activité fasse l'objet d'un étayage soutenu de la part des maîtres<sup>4</sup>, que ce soit en amont de la lecture (résumé, lecture d'images...), au cours de la lecture (dramatisation, représentation des personnages par des marionnettes...) ou encore après la lecture (reformulation, questionnement...).

Les éléments théoriques qui viennent d'être présentés ont été pris en compte, d'une part, pour opérer, avec la PEMF, le choix d'un récit de fiction pour sa classe de PS-MS et, d'autre part, pour penser les modalités d'étayage de la compréhension, comme je me propose à présent de le développer.

## 2. Mise en place d'une recherche collaborative

L'analyse proposée dans le cadre de cette contribution prend appui sur des données recueillies dans le cadre d'une des recherches collaboratives que je mène depuis 2008 dans plusieurs écoles maternelles, qu'elles soient « ordinaires » ou d'application, à Bordeaux et dans sa banlieue. La recherche collaborative<sup>5</sup> dont est issu le corpus qui va ici être étudié, s'est déroulée dans une école maternelle d'application<sup>6</sup>, et avait pour objet de répondre à une demande initialement formulée par l'ensemble de l'équipe enseignante de cette école<sup>7</sup>. En effet, suite à une formation que j'avais réalisée en tant que formatrice à l'IUFM d'Aquitaine auprès de maîtres formateurs des cycles 1 et 2 en 2006, consacrée à la lecture d'albums de littérature de jeunesse, les enseignants de cette école maternelle avaient sollicité des réunions informelles afin « d'améliorer leurs pratiques de lectures d'albums » et « de les modifier pour que les élèves comprennent mieux les histoires<sup>8</sup> ».

Les maîtres de cette école avaient formulé cette demande notamment parce que les résultats des évaluations qu'ils proposaient à leurs élèves leur posaient des questions d'enseignement. En effet, lors de ces évaluations consacrées à la compréhension des albums, ils constataient régulièrement que la compréhension d'un nombre non négligeable d'élèves (en tout, un peu plus de la moitié des élèves de la petite à la grande sections), n'était pas satisfaisante car les évaluations, réalisées individuellement à propos d'histoires préalablement lues, montraient des écarts importants avec le contenu de ces récits (identification du personnage principal problématique, instabilité des éléments chronologiques, mésinterprétations

---

4. Concernant la question des formes que peut recouvrir cet étayage magistral, le lecteur pourra consulter un certain nombre de travaux : par exemple, V. Boiron, 2010, 2011 et 2012 ; V. Bourhis, 2012 ; E. Canut & M. Vertalier, 2012 ; C. Le Manchec, 2005 ; S. Terwagne & M. Vanesse, 2009.

5. Une analyse des modalités de mise en œuvre de cette recherche collaborative a fait l'objet d'une publication (V. Boiron, 2011).

6. Les élèves qui fréquentent cette école maternelle d'application sont issus de milieux sociaux et économiques relativement diversifiés.

7. Je remercie vivement l'ensemble de l'équipe de l'école maternelle d'application Bourran à Mérignac (Gironde) pour ce travail collaboratif : Nathalie Lambert, Sophie Boisset, Catherine Gerby, Bernard Gautraud et Olivier Rapet.

8. Plus précisément, il s'agissait pour ces maîtres : a) de mieux cerner les enjeux de la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse auprès de tout jeunes élèves ; b) de se construire des repères par rapport au développement de l'enfant ; c) d'enseigner la compréhension en tenant compte du développement du langage ; d) de construire des critères de choix des livres en fonction des scénarios d'expériences à construire et/ou à mobiliser ; e) de modifier leurs pratiques de classe.

des intentions des personnages, absence de traitement des implicites...)<sup>9</sup>. Nous avons alors pris la décision de travailler ensemble à partir des questions que l'équipe se posait et ce, cinq fois par an, dans les locaux de l'école, le soir après la classe<sup>10</sup>.

Dans un premier temps et pendant la première année, ce travail collaboratif a consisté à fournir des éléments de formation<sup>11</sup> et à échanger avec l'équipe pour répondre aux questions émergeant des pratiques de classe ainsi que des interventions de formation que ces maîtres sont amenés à assurer, dans le cadre de la formation initiale et continue. Dans un deuxième temps, au cours des deuxième et troisième années, l'objet des réunions a consisté à réfléchir, pour les trois sections de maternelle, aux critères de choix des livres lus et à élaborer un scénario d'enseignement de la production et de la compréhension des récits. Le troisième temps a été consacré à l'évaluation et à l'ajustement de ce scénario, ainsi qu'à l'élaboration de la progression du scénario d'enseignement pour les trois sections de maternelle<sup>12</sup>.

### ***Élaboration conjointe d'un scénario d'enseignement de la production-compréhension du récit***

Ainsi, à la fin de la deuxième année du travail collaboratif et afin de répondre aux questionnements initiaux des enseignants de cette école ainsi qu'à mes préoccupations de recherches scientifiques sur la lecture de récits de fiction écrits et illustrés en maternelle, nous avons conjointement élaboré un scénario d'enseignement de la production et de la compréhension du récit (voir en annexe). L'élaboration de ce scénario a, d'une part, pris en compte une partie des difficultés de compréhension des récits manifestées par les élèves et a, d'autre part, pris appui sur un certain nombre de recherches qui mettent en avant le rôle des mises en récits des expériences vécues par les jeunes enfants dans la compréhension des récits de fiction qui relatent des événements similaires à ces expériences antérieures

Aussi le scénario d'enseignement propose-t-il une première séance consacrée à la mise en œuvre d'une expérience vécue par tous les élèves dans le cadre de la classe (il s'agit ici pour l'enseignante de proposer à des groupes de 6 à 8 élèves de faire un gâteau et ce, durant deux jours) afin de permettre l'élaboration d'une fiction de l'expérience vécue. La deuxième séance s'est donné pour objet l'élaboration d'un scénario langagier (V. Boiron & M. Rebière, 2009) qui vise à permettre que tous les élèves puissent mettre en mots l'expérience vécue et, ce faisant, favoriser le développement de l'activité narrative liée à cette expérience (il s'agit alors pour les élèves d'apprendre à raconter avec l'aide de l'adulte) ; deux jours plus tard, l'enseignante propose une activité de contage d'une expérience fictive proche de

---

9. Les maîtres soulignaient également que leurs élèves semblaient rencontrer des difficultés dans l'organisation des différents éléments portés par les images des albums de fiction, notamment pour procéder à une lecture hiérarchisée de ces éléments afin qu'ils fassent sens.

10. Avec cette équipe, la recherche collaborative consacrée à la compréhension des récits de fiction s'est poursuivie durant quatre années consécutives (de 2008 à 2012).

11. Notamment concernant le développement du langage oral et écrit de l'enfant, la construction et la compréhension du récit, la lecture d'images, le rôle de la lecture magistrale dramatisée...

12. Ce scénario est désormais mobilisé par l'ensemble de l'équipe enseignante.

celle vécue par les élèves (il s'agit alors pour les élèves de comprendre le récit de fiction raconté en s'aidant du récit d'expérience), elle-même suivie, trois jours plus tard, de la lecture d'un récit de fiction écrit et illustré, préalablement raconté sans le support de l'album. Suivront des lectures d'autres récits écrits et illustrés mettant en scène une expérience similaire<sup>13</sup> avec des personnages et des « motifs » différents (il s'agit alors pour les élèves de comprendre le récit écrit en s'aidant du récit d'expérience, de l'histoire de fiction préalablement racontée et, au fur et à mesure, des différentes lectures déjà proposées).

### **Construction d'un corpus**

Le corpus qui va être analysé dans le cadre de cet article a été recueilli dans la classe de petite et moyenne section d'une PEMF<sup>14</sup> et les données qui y ont été recueillies sont issues des différentes séances qui composent le scénario d'enseignement élaboré avec l'équipe enseignante dans le cadre de la recherche collaborative<sup>15</sup>. Tel que cette PEMF l'a défini lors des échanges qui ont eu lieu au cours des séances de travail que nous avons menées avec l'ensemble de l'équipe, ce scénario avait une triple visée : il devait lui permettre de mieux enseigner la compréhension des récits, afin d'aider les élèves de maternelle à mieux comprendre les histoires écrites et illustrées et, dans le même temps, de montrer une pratique experte de lecture d'albums et de récits aux étudiants et professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM<sup>16</sup>.

Les transcriptions de ces données ont été effectuées à partir d'une dizaine d'heures d'enregistrements audiovisuels réalisés au cours du mois de novembre de l'année scolaire 2010-2011. Dans le cadre de cette contribution, nous analyserons deux ensembles de données : le premier ensemble a été recueilli lors de la séance de contage du récit de fiction intitulé *T'choupi fait un gâteau*<sup>17</sup>, qui correspond à la troisième séance du scénario d'enseignement ; le second ensemble de données a été recueilli lors de la séance de lecture de ce récit de fiction écrit et illustré et correspond, lui, à la quatrième séance du scénario d'enseignement.

La troisième séance précède la lecture de cet album mais n'a pas pour objectif principal de préparer la lecture de l'album ; il s'agit davantage de donner à tous les élèves les éléments de savoir qui les aideront à comprendre une expérience mise en texte et en images, similaire à celle qu'ils ont alors tous mise en pratique.

---

13. Par exemple, *Tikiko fait un gâteau* (O. Lallemand et A. Andrianavalona, Casterman, 2007) ; *Pénélope fait un gâteau* (A. Gutman et G. Hallensleben, Gallimard jeunesse, 2011) ; *Norbert fait un gâteau* (A. Krings, école des loisirs, 1990) ; *Mimi fait un gâteau* (L. Cousins, Albin Michel jeunesse, 2009) ; *Petit Pas fait un gâteau* (A. Modéré et D. Dufresne, école des loisirs, 2001) ; *Émilie fait un gâteau* (D. de Pressensé, Casterman, 2009) ; *Juliette fait un gâteau* (D. Lauer, Lito, 2004)...

14. En tant qu'enseignante, Madame Catherine Gerby a plus d'une trentaine d'années d'ancienneté, et ce principalement en maternelle, et une douzaine d'années de pratique en tant que PEMF dans différentes écoles maternelles d'application.

15. Un tableau synthétique de ce scénario est proposé en annexe afin que le lecteur puisse avoir accès à ce que le dispositif a permis de problématiser en termes de formation des enseignants impliqués.

16. Cette PEMF accueille très régulièrement dans sa classe des étudiants et des stagiaires dans le cadre des stages d'observation et des stages de pratique accompagnée.

17. De Thierry Courtin, Nathan-Jeunesse, 2001.

Le choix de l'album s'est effectué selon les critères suivants : a) il s'agit bien d'un récit de fiction ; b) il propose un scénario de la vie quotidienne ou familiale (faire la cuisine ; faire un gâteau pour le goûter) ; c) les personnages sont identifiables (T'choupi, les deux parents) ; d) les actions principales sont explicites (mélanger, remplir, faire cuire...) ; e) la situation initiale, le déroulement, la chute sont repérables ; f) la forme écrite du récit complexifie la tâche de compréhension (modes d'enchaînement des phrases, dialogues non marqués, ellipses temporelles...) ; g) la dimension littéraire du récit propose une transformation du récit de l'expérience vécue et complexifie la tâche de compréhension de la version racontée (implicite ; présence d'un élément perturbateur...).

L'analyse proposée ci-après prend donc principalement appui sur une pratique effective de conte et de lecture d'un récit de fiction qui est, pour partie, le produit d'une recherche collaborative et qui vise à mieux comprendre l'activité enseignante ainsi que l'activité de compréhension d'un récit d'une vingtaine d'élèves âgés de 3 à 4 ans et demi.

## II. EXPÉRIENCE, RÉCIT D'EXPÉRIENCE ET RÉCIT DE FICTION : CARACTÉRISATION D'UNE ACTIVITÉ NARRATIVE

### 1. De l'expérience vécue à ses mises en mots narratives

Comme cela a déjà été évoqué, l'objectif est double : il s'agit de procéder à une étude, en termes de recherche, des pratiques de lecture qui viennent d'être présentées et de proposer des éléments d'analyse de l'activité narrative des élèves. Les échanges analysés ont été enregistrés alors que la PEMF raconte à un demi-groupe d'élèves de PS-MS (10 étaient présents) l'histoire d'un personnage de fiction, T'choupi, qui fait un gâteau. Comme préalablement signalé, le récit propose une expérience similaire à celle que les élèves ont vécue lors de la première séance du scénario d'enseignement. L'analyse des échanges langagiers montre, notamment, comment une expérience de la vie quotidienne (faire un gâteau), proposée dans un contexte scolaire est convoquée par les élèves<sup>18</sup> dans l'activité de compréhension d'un récit de fiction :

MAIT 1 : je vais vous raconter une histoire ! // j'veais raconter l'histoire de T'choupi qui veut faire un gâteau // est-ce que vous connaissez T'choupi ?

Adrien 2 : moi je connais

Arthur 3 : moi aussi j'en ai un chez moi

MAIT 4 : (*en regardant Arthur*) tu connais les histoires de T'choupi ? [...] moi je vous ai apporté une image de T'choupi ! / c'est lui T'choupi ! Arthur tu le connais ? / c'est un personnage ! je vais vous raconter l'histoire de T'choupi qui veut faire un gâteau (*intervention inaudible d'un élève*) eh ben moi je vais raconter l'histoire de T'choupi il veut faire un gros gâteau au chocolat [...] alors la maman de T'choupi elle dit qu'il faut mettre les œufs et après il met le sucre et après la farine

---

18. Les prénoms des élèves ont été changés.

Léa 5 : moi aussi j'ai mis de la farine

MAIT 6 : ah oui de la farine comme toi / comme nous... ah oui nous on a déjà fait un gâteau ! // et T'choupi qu'est-ce qu'il fait avec sa cuillère ? (*gestes*)

Théo 7 : il remue

MAIT 8 : il remue ! / oui ! // T'choupi prend la cuillère et il MÉLANGE (*gestes*) Il mélange oui ! / mais c'est fatiguant de mélanger

Matthew 9 : oui c'est dur

MAIT 10 : alors T'choupi est fatigué / c'est sa maman qui continue de mélanger ! // c'est elle qui met le beurre ! c'est elle qui met le chocolat pour aider T'choupi ! // et quand tout ça est bien mélangé ! quand la pâte est prête ! // la maman de T'choupi elle VERSE la pâte dans le moule

Solène 12 : est-ce que la pâte on l'a mis dans le moule ?

MAIT 13 : oui la pâte on l'a mise dans le moule et la maman de T'choupi elle met la pâte dans le moule d'accord ? / et après elle prend le moule ! // et pour faire cuire le gâteau ! vous savez ce qu'elle fait ? / elle ouvre la porte du four ! elle met le gâteau à cuire dans le four !

Damien 14 : après elle tourne le bouton et il va cuire

MAIT 15 : et maintenant il faut attendre ! / et T'choupi il doit attendre // il doit attendre longtemps ! // il aimerait bien tremper son doigt dans le gâteau pour voir s'il est bon mais sa maman lui dit T'choupi il faut attendre une heure ! // parce que le gâteau il doit cuire une heure

Plusieurs E 16 : eh oui !

MAIT 17 : alors T'choupi il attend longtemps // et quand le gâteau est cuit sa maman elle ouvre la porte du four / et elle sort le gâteau et ça y est le gâteau est prêt !

Rachid 18 : pour le croquer

MAIT 19 : pour le croquer

Rachid 20 : pour le manger

MAIT 21 : pour le manger / avec qui il va le manger ?

Manon 22 : avec ses amis

MAIT 23 : avec ses amis il pourrait le manger avec ses amis

Luc 24 : (*en parlant fort*) pour son anniversaire !

MAITah ça pourrait être pour son anniversaire oui mais dans mon histoire ce n'est pas l'anniversaire de T'choupi ! c'est simplement l'heure du goûter ! // et vous savez ce qu'ils disent ? // ils disent qu'il est délicieux ! // voilà ! et mon histoire est finie / moi j'ai raconté l'histoire de T'choupi qui veut faire un gâteau [...]

### ***Analyse de l'activité enseignante***

Dans un premier temps, l'enseignante (MAIT 4) propose un résumé du récit de fiction afin de permettre aux élèves d'avoir accès à sa signification globale (vouloir faire un gâteau et, pour ce faire, utiliser des ingrédients et réaliser des actions dans un ordre chronologique donné). Pour construire le récit de fiction, la PEMF sollicite l'expérience préalablement vécue par les élèves (« et T'choupi qu'est-ce qu'il fait avec sa cuillère ? (*gestes*) »). Ce faisant, les discours de cette enseignante aident ces jeunes élèves à construire et convoquer le récit d'expérience car, comme des études le montrent, pour la très grande majorité des enfants âgés de 3 ans environ, le récit d'expérience vécue est encore en cours d'apprentissage (par exemple, A. McCabe & C. Peterson, 1983 ; K. Karmiloff & A. Karmiloff-Smith, 2003). Dans le même



temps, en faisant appel à une activité d'anticipation narrative, ce questionnement de la PEMF aide les élèves à comprendre qu'ils peuvent savoir ce que le personnage fait avant que le texte ne le leur dise. Lorsque le discours du jeune élève évoque l'expérience personnellement vécue (Léa 5), celui de la maîtresse en propose immédiatement une généralisation (MAIT 6 : « nous » ; « on »), ce qui transforme l'évocation singulière de l'expérience en récit d'une expérience partagée et commune même si ce n'est pas exactement la « même » expérience pour tous. Dans le même temps, le discours de la PEMF rapproche les deux formes d'expérience, en donnant à entendre ce qui est semblable (MAIT 6 : « comme toi » ; « comme nous ») entre l'expérience personnellement et collectivement vécue, et l'expérience fictive vécue, elle, par le personnage principal (« comme »). De même, lorsqu'une enfant propose, en réponse à une question de l'adulte (MAIT 21), un élément de savoir lié à une expérience vécue à l'école ou à la maison (manger un gâteau d'anniversaire avec des amis), la PEMF valide cette proposition plausible tout en la différenciant de l'élément du récit de fiction (« ah ça pourrait être pour son anniversaire oui mais dans mon histoire ce n'est pas l'anniversaire de T'choupi ! c'est simplement l'heure du goûter ! »). Ainsi, les différents discours magistraux construisent un scénario langagier du récit de fiction en proposant des liens entre des significations de natures contrastées : celles portées par le récit d'expérience et celles portées par le récit de fiction. Ce faisant, les formes narratives des deux types d'expérience prolongent le sens de chacune d'entre elles car les deux récits – le récit d'expérience et le récit de fiction – peuvent alors coexister en se complétant pour construire le monde réel et le monde fictif. En rapprochant ces deux mondes, les mises en mots de l'enseignante permettent aux élèves de comprendre en quoi deux types d'expérience (l'expérience vécue et l'expérience narrative) développent leurs significations réciproques.

Cette étude montre le rôle et la nature de l'étayage de la compréhension du récit en contexte scolaire assuré par cette enseignante. L'importance de cet étayage est soulignée par C. Le Manchec car, selon lui, à l'école maternelle, « [l']écoute et la découverte du récit forment bien une tâche complexe, située sur des plans différents : se représenter le récit, écouter attentivement et hiérarchiser les informations données par le texte au fur et à mesure de son déroulement, comprendre le jeu entre l'explicite et l'implicite, incarné par les convergences et divergences entre le texte et les images, répondre aux questions de l'enseignante ou réagir aux remarques d'un pair. Parce que cette tâche, par sa complexité, semble excéder les capacités de la plupart, il faut que l'adulte prévoie une médiation qui prenne en compte les aspects sociaux, affectifs autant que cognitifs de la tâche demandée » (2005, 94).

### *Analyse de l'activité narrative des élèves*

Tous les élèves présents participent à cette activité narrative et la majorité de leurs discours convoquent l'expérience vécue massivement pour comparer celle-ci avec l'expérience de fiction (Léa 5 ; Théo 7 ; Matthew 9) ou pour interroger l'expérience vécue elle-même (Solène 12). D'autres discours d'élèves anticipent sur le récit de fiction (Damien 14) ou encore, convoquent d'autres expériences vécues

pour donner du sens à l'expérience fictive (Manon 22 « faire un goûter avec des amis » ; Luc 24 « le gâteau d'anniversaire »).

Le fait que les élèves aient préalablement vécu une expérience similaire à l'expérience relatée dans le récit de fiction leur permet de convoquer l'expérience vécue pour anticiper sur le récit de fiction (Damien 14 : « après elle tourne le bouton et il va cuire »). La mise en mots de cet enfant de MS rend compte de son activité narrative et montre comment le récit permet, d'une part, d'organiser le vécu (J. Bruner)<sup>19</sup> et, d'autre part, de récapituler l'expérience en l'organisant temporellement (W. Labov). Si, pour J. Bruner (1991, 50), le récit est un outil pour organiser l'expérience vécue, c'est principalement parce qu'il permet d'explorer l'articulation qui existe entre le contexte, les intentions et les actions des protagonistes. En effet, pour cet auteur, les récits visent principalement à comprendre les motivations humaines et à donner du sens aux évènements inattendus ou qui semblent à priori incompréhensibles. Aussi, en prenant appui sur les analyses de J. Bruner qui considèrent le récit comme un mode d'organisation dominant du vécu, semble-t-il essentiel de parvenir à étudier comment le récit y parvient afin d'être en mesure d'expliquer le processus de fabrication de la signification que la mise en récit permet. Dans le même temps, selon W. Labov (1993, 463-464), le récit peut récapituler l'expérience passée principalement parce qu'il permet de « faire correspondre à une suite d'évènements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales » et parce que « les propositions y sont ordonnées temporellement, en sorte que toute inversion modifie l'ordre des évènements tel qu'on peut l'interpréter ».

Ces analyses du récit proposées par J. Bruner et W. Labov sont essentielles pour les études qui s'intéressent à l'acquisition du récit d'expérience et de fiction chez les tout jeunes élèves d'école maternelle. En effet, elles montrent notamment que les récits jouent un rôle fondamental, d'une part, pour assurer l'ancrage dans une culture<sup>20</sup> et favoriser l'appropriation de significations ; d'autre part, les récits étant eux-mêmes constitués d'organiseurs fondamentaux tels que la temporalité, la dramatisation, l'évaluation (points de vue de l'auteur, du narrateur, du héros...) <sup>21</sup>, l'enseignement de la compréhension et de la production des récits oraux ou écrits constitue une dimension fondamentale pour que les élèves procèdent à une appropriation progressive de leur activité narrative.

---

19. Pour J. Bruner (1991, 89), « l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine est le récit ». Pour cet auteur, la structure même du récit est « inhérente à la praxis de l'interaction sociale avant qu'elle ne parvienne à son expression linguistique ».

20. Si toute culture est, de fait, multiple, dans le cadre d'une étude de l'activité narrative d'enfants de maternelle, « culture » convoque à minima la question de l'altérité (culture enfantine, culture adulte...).

21. Avec justesse, F. François (par exemple, 2004) souligne qu'aussi essentiels soient-ils, ces éléments ne sauraient faire l'objet d'une norme obligatoire.

## 2. De l'expérience fictive racontée au récit de fiction écrit

Trois jours après avoir raconté l'histoire vécue par le personnage de fiction, la PEMF effectue la lecture du récit de fiction écrit et illustré à l'ensemble du groupe-classe. Ce récit est à la fois proche de l'expérience vécue en classe tout en contenant des éléments de fiction nouveaux, des inférences à construire (le trou dans le gâteau ; la petite souris) ainsi qu'une temporalité autre :

MAIT 1<sup>22</sup> : *(en lisant ; les élèves écoutent)* ce matin ! au petit-déjeuner ! T'choupi a une idée ! // maman ! et si je faisais un gros gâteau au chocolat pour le goûter ? // d'accord T'choupi ! / je vais préparer TOUT ce qu'il te faut ! // (en changeant de voix et avec un ton espiègle) surtout n'oublie pas le chocolat maman !

Plusieurs E 2 : faut mettre le chocolat !

MAIT 3 : oui ! *(en lisant)* tu vois T'choupi ! / il faut d'abord mettre dans le saladier / le sucre !

Plusieurs E 4 : faut mettre du sucre

MAIT 5 : les œufs ! la farine !

Plusieurs E 6 : et de la farine !

MAIT 7 : ATCHOUM ! // puis tu mélanges (gestes) jusqu'à ce que ce soit blanc !

E 8 : après il va gonfler ! gonfler ! gonfler !

MAIT 9 : oui il va gonfler le gâteau ! *(en lisant)* maman ! je suis fatigué !

E 10 : c'est dur hein !

MAIT 11 : je crois que j'ai assez mélangé ! // c'est bien mon T'choupi ! / moi j'ajoute le chocolat ! et le beurre fondus ! // et maintenant / on remplit le moule !

Plusieurs E 12 : oui !

MAIT 13 : *(avec un ton espiègle)* je peux lécher le plat alors maman (rires de plusieurs enfants)

E 14 : *(en riant)* oh oh !

E 15 : *(en souriant)* il est coquin T'choupi !

MAIT 16 : oui il est coquin / *(en lisant)* il est TRÈS beau ton gâteau T'choupi ! // je le mets au four !

E 17 : FAUT qu'il cuise !

[...]

MAIT 22 : *(avec une intonation très montante qui marque l'étonnement)* oh ! mais qu'est-ce que c'est ce petit trou au milieu ?

E 23 : c'est pour mettre la bougie

MAIT 24 : *(en regardant l'enfant)* tu crois que c'est pour mettre une bougie ? / mais tu sais c'est pas l'anniversaire de T'choupi dans le livre ! // *(en lisant)* T'choupi devient TOUT ROUGE ! // (avec un ton espiègle) c'est sûrement une souris qui a voulu goûter mon gâteau !

E 25 : y a une petite souris !

E 26 : c'est pour la bougie

E 27 : *(en regardant la maîtresse qui prend un air étonné)* c'est T'choupi ?

---

22. Le soulignement indique la lecture du texte tel qu'il est écrit dans l'album. Les marqueurs intonatifs, les changements de voix et les marqueurs d'intensité indiquent, eux, comment ce récit est lu (éléments de dramatisation...).

MAIT 28 : *(en regardant l'enfant)* oui c'est T'choupi ! *(en fermant le livre et en regardant le groupe-classe)* alors après il dit que c'est une petite souris mais je crois que c'est T'choupi qui l'a fait *(puis en chuchotant)* mais il ne veut pas le dire ! /// *(en lisant)* c'est vrai qu'il est délicieux ce gâteau ! //  
**BRAVO T'choupi !**  
Plusieurs E 29 : bravo !

### ***Analyse de l'activité enseignante***

L'enseignante propose son interprétation (MAIT 24) et fait appel au texte comme référent stable et commun pour lever l'implicite (MAIT 28). Ce faisant, son discours propose des limites aux interprétations de cet élément de fiction. Dans le même temps, elle lève les implicites textuels : par exemple, en rendant ici explicite l'impatience du personnage ou encore en donnant à entendre aux élèves les savoirs du monde qu'elle possède.

Pour que les élèves puissent comprendre la chute du récit, les discours de cette enseignante (MAIT 28) fournissent des indices par exemple, pour expliquer la présence du petit trou dans le gâteau : « Alors après il dit que c'est une petite souris mais je crois que c'est T'choupi qui l'a fait mais il ne veut pas le dire ! » De plus, la lecture du récit telle qu'elle la met en œuvre et les paramètres paraverbaux qui l'accompagnent, constituent une aide à la compréhension d'éléments aussi différents que des éléments lexicaux qu'elle pense inconnus des jeunes élèves (« mélanger »), des implicites liés aux actions ou intentions des personnages (avoir envie de lécher le plat ; convoquer le personnage de la souris). En procédant ainsi, son enseignement de la compréhension du récit de fiction prend en compte le fait que les élèves âgés de moins de 5 ans n'ont, pour la plupart, pas encore construit la pensée des personnages, comme le montrent les travaux consacrés à la question de la découverte de la pensée d'autrui chez l'enfant (par exemple, J. W. Astington, 1999).

### ***Analyse de l'activité narrative des élèves***

Au cours de cette lecture du récit de fiction, les discours de plusieurs élèves proposent une reprise d'éléments du texte qui correspondent à l'expérience vécue et au récit mais également à la version racontée du récit (E 2 ; E 4 ; E 6). D'autres discours d'élèves prennent appui sur la mise en récit de l'expérience vécue et, ce faisant, anticipent sur le déroulement du récit de fiction montrant ainsi que ces élèves maîtrisent le déroulement de l'expérience vécue et fictive, ou encore qu'ils partagent la « même » expérience que le personnage de fiction (E 8 ; E 10 ; E 17 ainsi que l'expérience qui consiste à « lécher le plat »). C'est également le cas pour le discours de l'élève qui fait une proposition (mettre une bougie) – qui correspond à une expérience vécue et/ou à l'expérience fictive racontée préalablement – lorsqu'un implicite apparaît dans le récit (présence d'un trou dans le gâteau). L'analyse de ces échanges montre que les élèves âgés de 3-4 ans qui peuvent anticiper sur ce qui va se dérouler dans l'histoire sont peu nombreux (E 8), ce qui confirme les résultats d'études montrant qu'à cet âge l'enfant reste focalisé sur l'objet et ne peut encore organiser seul le déroulement du récit (Florin, 2003 ; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003).

Il semble intéressant de se demander si l'activité narrative à laquelle nous avons accès via les échanges verbaux diffère lorsque l'enseignante raconte puis lit le récit de fiction. Nous pouvons noter que lors de la séance de contage de l'histoire fictive, les discours des élèves font davantage référence à l'expérience vécue que lors de la séance de lecture de l'album. Comme nous l'avons analysé ci-avant, l'activité narrative des élèves mobilise à plusieurs reprises le récit d'expérience (« moi aussi j'ai mis de la farine » ; « après elle tourne le bouton et il va cuire ») alors que lors de la lecture du récit de fiction, leur activité narrative consiste aussi : a) à reprendre des mots du texte (chocolat, sucre, farine...) pour construire un dialogue avec celui-ci (E 2 faut mettre le chocolat ! ; E 4 faut mettre du sucre ! ; E 6 et de la farine ; E 29 bravo !) ; b) à apporter des commentaires (E 10 c'est dur hein ; E 15 il est coquin T'choupi !) ; c) à compléter le récit en fournissant des informations complémentaires, le plus souvent pour tenter de gérer des ellipses, d'expliquer des implicites ou des éléments à priori incompréhensibles (J. Bruner), tels que, par exemple, la présence d'un trou dans le gâteau ou l'évocation de la petite souris (E 8 après il va gonfler ! gonfler ! gonfler ! ; E 17 FAUT qu'il cuise ; E 23 c'est pour mettre la bougie).

De plus, les différents marqueurs de ces énoncés (notamment, syntaxiques et intonatifs) indiquent que les élèves connaissent déjà, pour partie, le déroulement de l'expérience vécue par le personnage de fiction.

Les analyses proposées ici montrent que les multiples mises en récit, (celle de l'expérience vécue et celle de la fiction racontée puis lue), rendent compte d'une multiplicité de niveaux de sens (P. Ricoeur, 1985) : tout d'abord, celui de l'évènement vécu qui constitue un sens « déjà-là » inscrit dans les objets eux-mêmes (principalement en tant qu'objets de culture), ensuite, celui des significations portées par les mises en mots et leurs modalités d'enchaînement au sein des échanges (F. François, 1990), enfin, celui des significations portées par les différentes interprétations proposées par l'enseignante lorsqu'elle raconte puis lit l'histoire et par les différents récepteurs que sont les élèves.

## ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Cette modeste analyse a, d'une part, tenté d'apporter des éléments de réponse concernant les conditions du développement de l'activité narrative d'élèves de maternelle et a, d'autre part, rendu compte de certains paramètres de l'activité d'une enseignante qui, à travers les tâches proposées, vise le développement de l'activité narrative chez ses tout jeunes élèves. Comme l'étude des données a permis de le montrer, la mise en situation organisée par cette PEMF (il s'agit ici de faire un gâteau en classe) et les mises en mots magistrales qui l'accompagnent, participent au développement de la production du récit de l'expérience vécue par les élèves.

De plus, raconter – avant de la lire – une histoire fictive similaire au récit d'expérience, semble favorable au développement de l'activité narrative des jeunes élèves, en production et en compréhension comme peut en témoigner le fait qu'ils aient, dans leur ensemble, convoqué l'expérience vécue au moment où l'enseignante raconte et/ou lit le récit de fiction. L'analyse a alors permis de saisir en quoi l'expérience vécue et sa mise en récit favorisent la compréhension du récit de fiction

qui parle d'une expérience similaire, notamment à travers les rapprochements que les discours des élèves assurent entre le vécu et la fiction proposée. En effet, selon C. Le Manchec, « [l]e monde des histoires [...] est une reconstruction, par un auteur, du monde de l'expérience ordinaire qui, lui-même, a été construit par le sujet » (2005, 48). De fait, en prenant appui sur l'expérience vécue lorsque l'enseignante raconte puis lit l'histoire fictive, les discours de l'ensemble des élèves de cette classe de PS et MS opèrent des liens entre les deux types d'expérience. En convoquant des éléments de l'expérience scolaire ou d'expériences vécues en dehors de l'école, les discours des ces jeunes élèves montrent qu'ils sont capables de comparer ces éléments avec des éléments d'une expérience similaire vécue par un personnage de fiction, pour l'interroger, ou l'expliquer, ou encore pour anticiper sur son déroulement.

Du côté de l'activité enseignante, cette étude a pu montrer que l'activité narrative que la PEMF met en œuvre lorsqu'elle raconte – et nécessairement interprète – un récit de fiction avant que de le lire à ses élèves, sollicite les mises en lien des différents types d'expérience que sont l'expérience vécue et les expériences de fiction oralisée et écrite. En effet, l'activité narrative de l'adulte, qui raconte une histoire de fiction, dit le monde, construit des significations que les discours des jeunes élèves reprennent, modifient, commentent et interrogent. Ce faisant, les jeunes élèves s'approprient différentes manières de raconter une « même » expérience.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTINGTON J. W. (1999), *Comment les enfants découvrent la pensée*, Paris, Retz.
- BOIRON V. (2008), « Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ses modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? », *Modernités*, n° 28, 277-289.
- BOIRON V. (2010), « Les pratiques enseignantes de lecture d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école maternelle : caractéristiques des mises en œuvre de savoirs et de savoir-faire », *Repères* n° 42, Lyon, INRP, p. 105-126.
- BOIRON V. (2011), « Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? », dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. AIRDF, p. 23-52.
- BOIRON V. (2012), « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le Français aujourd'hui* n° 179, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 67-84.
- BOIRON V. & REBIÈRE M. (2009), « Quels albums en Petite Section ? Propositions de critère de choix », dans E. Canut et A. Leclaire-Halté (dir.), *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 11-26.
- BOURHIS V. (2012), « Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal », *Le Français aujourd'hui* n° 179, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 85-97.

- BRIGAUDIOT M. & EWALD H. (1990), « Construction du récit en section de petits », *Repères* n° 2, Lyon, INRP, p. 87-96.
- BRUNER J. (1991), ... *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel.
- BRUNER J. (2000), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.
- CANUT E. & VERTALIER M. (2012), « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle », *Le Français aujourd'hui* n° 179, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 51-66.
- FLORIN A. (2003), *Introduction à la psychologie du développement*, Paris, Dunod.
- FRANÇOIS F. (1990), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan pédagogie.
- FRANÇOIS F. (2004), *Enfants et récits. Mise en mots et reste*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.
- FRANÇOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANET É. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- KARMILOFF K. et KARMILOFF-SMITH A. (2003), *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, Retz.
- LABOV W. (1978/1993), « La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative », dans *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit, p. 457-503.
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2006), « Lecture formelle ou participative ? », *Lidil* n° 33, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 117-134.
- LE MANCHEC C. (2005), *L'expérience narrative à l'école maternelle*, Lyon, INRP, coll. *Didactiques, apprentissages, enseignements*.
- McCABE A. & PETERSON C. (1991), *Developing narrative structure*, Mahwah New Jersey, L. Erlbaum Associates.
- QUET F. (2007), « Mémoires des textes, traces de lectures scolaires chez des élèves de 6<sup>e</sup> », dans M. Lebrun, A. Rouxel, C. Vargas (dir.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 241-255.
- REUTER Y. (2000), « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères* n° 21, Lyon, INRP, p. 7-22.
- RICŒUR P. (1983/1984/1985), *Temps et récit*, Paris, Seuil, tomes 1, 2 et 3.
- TERRAIL J.-P. (2013), *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, Paris, La Dispute, coll. *L'enjeu scolaire*.
- TERWAGNE S. & VANESSE M. (2009), *Le récit à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

## ANNEXE : LE SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT

<b>Contenus et déroulement du scénario d'enseignement</b>	<b>Activités d'enseignement</b>	<b>Activités d'apprentissage</b>
Séance n°1	Construire une expérience commune à tous les élèves, qui est une expérience pratique de la vie quotidienne et/ou familiale (par exemple ici, faire un gâteau avec tous les élèves)	Participer à une expérience scolaire collective en sachant que l'on devra en parler et/ou la « raconter »
Séance n°2	Scolariser cette expérience notamment en construisant avec tous les élèves un scénario langagier pour dire l'expérience afin d'assurer la mutualisation de la mise en mots de l'expérience vécue	Apprendre à raconter l'expérience vécue en classe
Séance n°3	Proposer une/des expériences fictives similaires à l'expérience vécue en racontant aux élèves l'histoire vécue par un personnage de fiction afin de généraliser et mettre à distance l'expérience vécue	Comprendre l'histoire racontée par le maître
Séance n°4	Proposer une reconfiguration de l'expérience vécue, scénarisée et racontée à travers un album qui met en scène une expérience similaire	Écouter la lecture d'un récit de fiction écrit et illustré afin de reconnaître et mobiliser l'expérience vécue et l'expérience racontée Comprendre le récit de fiction en prenant appui sur le récit d'expérience
Séance n°5	Proposer des échanges langagiers afin de mettre en mots l'expérience fictive écrite et illustrée	Construire et mobiliser l'expérience de fiction à travers l'expérience langagière



Séances n°6, 7, 8...	Lire différents récits de fiction qui proposent une expérience similaire et qui mettent en scène un personnage principal différent	Comprendre des récits de fiction similaires à travers des mises en texte et en images différentes et avec différents personnages de différentes collections (par exemple, <i>Petit ours brun</i> / <i>T'choupi</i> / <i>Tikiko</i> / <i>Norbert</i> / <i>Mimi... fait un gâteau</i> )
Séance n°9, 10...	Proposer de construire l'activité de lecture-compréhension partagée et singulière via les interactions langagières maître-élèves à propos de chacun des albums lus, comme modalité d'élaboration d'une compréhension responsive du récit écrit et illustré	Construire une des modalités scolaires de l'activité de lecture via la participation aux échanges verbaux