

OÙ EN EST-ON AVEC LE CONTE ?

Michèle Lusetti
Collège de Cappelle-la-Grande

Elle contait des histoires, vous apprenait des nouvelles, faisait en ville vos commissions et prêtait aux grandes, en cachette, quelque roman qu'elle avait toujours dans les poches de son tablier, et dont la bonne demoiselle elle-même avalait de longs chapitres dans les intervalles de sa besogne. Ce n'était qu'amours, amants, amantes [...]

G. Flaubert, *Madame Bovary*, chap. VI.

Le conte, depuis les travaux des psychanalystes¹ et des structuralistes dont le texte de base reste *La morphologie du conte* du formaliste russe Vladimir Propp², est, dans les années 70-80, largement entré dans les classes comme objet d'apprentissage, tant en réception qu'en production. Les ouvrages ou articles, les exercices directement applicables dans les classes ainsi que le matériel pédagogique allant du jeu de tarots aux logiciels prêts à l'emploi, abondent sur le marché. La mise en pièces toujours possible en jeux de cartes ou puzzles du « Meccano des contes³ » autorise une variété quasi infinie de manipulations. Et aujourd'hui, il n'est plus guère de classe de l'école primaire et du collège où ces exercices ne soient entrés. Le goût persistant des enfants pour le conte, sa brièveté, ses données spacio-temporelles, ses personnages et leurs fonctions fortement stéréotypés et en nombre limité, ses structures répétitives⁴, les progrès en narratologie et en grammaire du texte en font, en effet, un objet d'apprentissage privilégié souvent considéré comme hautement performant et extrêmement rentable.

Mais le passage des travaux scientifiques aux applications didactiques et pédagogiques n'ont sans doute pas été sans dommages ni déviances⁵ et les avatars sont nom-

(1) Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fée*, Laffont.

(2) Propp V. (1970, éd. or. 1928), *Morphologie du conte*, Seuil. Citons aussi pour mémoire : Greimas A.-J. (1966), *Sémantique structurale*, Larousse ; Bremond C. (1973), *Logique du récit*, Seuil. Ces travaux reprennent en les critiquant les fonctions de Propp. Pour un aperçu rapide et une bibliographie sur ces recherches et certaines de leurs applications, on pourra consulter Adam J.-M. (1985), *Le texte narratif*, Nathan-Université.

(3) Titre d'un article de Bremond C., dans le *Magazine littéraire*, n°150, juillet-août 1979.

(4) Cf. dans ce numéro l'article de Darras F., « Le conte, un genre très pédagogique ».

(5) Cf. dans ce même article, ce qu'on appelle « l'effet Papy ».

breux, sans compter, au fil du temps, les risques d'usure, de rigidification et la perte des objectifs de certains exercices devenus purement formels et vides de sens. Et le doute, parfois, grandit sur l'efficacité de ces exercices, quand de nouvelles théories viennent remettre en cause la validité des anciennes. Peu d'études, à notre connaissance, font les comptes — pertes et profits — de cette invasion du conte, de certains travaux théoriques et de leurs applications dans l'école.

De plus récents travaux ont incité les enseignants à travailler d'autres types de textes que le récit, et à échapper ainsi à l'empire du conte. Les sommaires des revues pédagogiques⁶ de ces dernières années offrent l'indispensable diversification des situations d'écriture en classe. Et les types de textes argumentatif, descriptif, explicatif et injonctif deviennent peu à peu, après le type narratif, l'objet de séquences d'apprentissage spécifiques.

C'est au carrefour de ces mouvances que se situe l'exercice proposé ici, les circonstances qui lui ont donné naissance, les conditions dans lesquelles il a été pratiqué et les productions d'élèves de sixième qu'il a engendrées.

Nous sommes à la fin des sept premières semaines de l'année scolaire. L'étude des *Contes* de Grimm⁷ vient de s'achever. Chaque élève dispose de sept fiches de lecture qui suivent toutes le même plan : lieux ; temps ; personnage et caractéristiques ; résumé (mise en valeur des situations initiale et finale, des épreuves du héros).

Au fil des séances furent mises en évidence les ressemblances dont certaines peuvent être tenues pour des critères d'appartenance générique :

— Les lieux ne peuvent jamais être situés avec précision sur une carte de géographie mais sont toujours typiques : forêt, montagne, rivière, moulin, chaumière, etc.

— Les données temporelles ne signalent jamais une date historique précise mais sont toujours situées dans un passé lointain. Les durées correspondent souvent à des chiffres « magiques » : 3, 6, 7, 12...

— Les personnages n'ont pas de nom de famille mais sont toujours identifiés par un certain nombre de qualités physiques, sociales ou morales : roi, prince, géant, vaillant petit tailleur...

— Les personnages peuvent entrer dans différents classements : principaux / secondaires ; humains / animaux / fabuleux ; héros / amis / ennemis...

— Le héros en quête doit subir des épreuves, souvent au nombre de trois.

— Il y a souvent des objets magiques, aides ou obstacles pour le héros.

— Le merveilleux (ce qui ne se passe pas dans la réalité et contredit les lois de la nature) est toujours présent, comme le montrent, par exemple, les métamorphoses.

— Il y a opposition entre la situation initiale (manque, pauvreté, malheur) et la situation finale toujours heureuse (bonheur, mariage, pouvoir, richesse).

(6) Nous pensons par exemple à *Repères, Le français aujourd'hui, Pratiques*, et... *Recherches*.

(7) Nous avons utilisé l'édition Folio.

Des exercices ont été faits sur les différentes étapes du schéma narratif (situation initiale, élément modificateur, transformation, résolution, situation finale) et les possibles narratifs (amélioration ou dégradation, réussite ou échec).

L'étude du livre comme objet permet aux élèves la réalisation d'une couverture pour relier entre elles les différentes fiches. Si la production d'une première de couverture peut être considérée comme une tâche relativement facile, il semble plus difficile de demander à des élèves de sixième l'écriture de textes de quatrième de couverture tels qu'on les rencontre habituellement sur les livres.

Au terme de cette période, une évaluation semble nécessaire. Mais que proposer ?

Parallèlement à ce travail, l'étude de recettes de cuisines et des caractéristiques de ce type d'écrits a permis de mettre en évidence les traits spécifiques et les règles d'écriture du type de texte injonctif.

Le hasard de la découverte, sur les tables d'un libraire, d'un conte intitulé *Loups en papillotes*⁸, dont le texte de quatrième de couverture est écrit sous forme de recette, fit surgir l'exercice :

Consigne : « Ecris, de la manière la plus complète possible, une recette pour les *Contes* de Grimm ».

Le thème de la nourriture et de la gourmandise, tout autant que le conte, est toujours porteur auprès des élèves. Les expressions touchant à l'alimentation ont largement débordé le domaine de la table et de la cuisine : nous les employons souvent sans y prendre garde⁹. Ainsi l'association de la nourriture et de la lecture offre de nombreuses possibilités. On « dévore » les livres dont, à la manière de la bonne demoiselle de Flaubert, on « avale » les pages. Et le « plaisir du texte¹⁰ » est souvent lié à celui de la manducation, de la dévoration ou de la dégustation. L'exercice peut motiver les élèves.

L'aspect ludique de l'exercice n'est pas à négliger. Cette parodie¹¹ de recette (on garde le cadre et la forme, mais on change le contenu ou une partie du contenu) fait partie de ces textes-monstres, hybrides, si utiles quelquefois¹², à la croisée du mélange des genres et des types de textes.

Plus précisément ici, l'exercice permet aux élèves de réinvestir savoirs et savoir-faire sensés être acquis sur la recette de cuisine, le texte injonctif et le conte. Et il permet à l'enseignant de faire les comptes. Il peut servir d'évaluation-diagnostic (mais

(8) Matthews A./Ross T. (1988), *Loups en papillotes*, Hachette-jeunesse.

(9) Cf. Guillemard C. (1986), *Les mots d'origine gourmande*, « Le français retrouvé », Belin.

(10) Cf. Barthes R. (1973), *Le plaisir du texte*, Seuil.

(11) Pour l'intérêt et les enjeux théoriques et pratiques de la parodie et du pastiche en classe, cf. *Pratiques* n°42, juin 1984, « L'écriture-imitation ».

(12) Cf. Vanseveren M.-P., Delcambre I. (mai 1989), « Textes tordus... S.O.S. modèles », dans *Recherches*, n°10.

Texte de 4e de couverture de Loups en papillotes, A. Matthews, T. Ross,
Hachette jeunesse 1988

Prenez un roi et une reine
horriblement gloutons, affreusement
tyranniques et abominablement cruels.
Mettez en fuite leurs cuisiniers et
observez leur réaction. Proposez-leur,
après dix jours de jeûne, un plat qu'ils
n'ont jamais goûté et dans lequel vous
aurez pris soin d'introduire trois loups
affamés. Servez bien chaud.

Si cette recette vous tente, ouvrez ce
livre et dévorez ses pages.

il sera alors sans doute peu performant) ou d'évaluation sommative en fin de parcours. On peut établir une série de critères en ce qui concerne, par exemple, la recette proprement dite :

— Le texte est un texte de type injonctif et l'élève utilise les modes et les temps propres à ce type de texte.

— Le mode d'énonciation choisi est constant (infinitif et impératif sont souvent mélangés).

— Les formes verbales utilisées sont correctes (concurrence fréquente de formes comme « mettre », « mettre », « metté », « mettez », « mettais », etc.¹³).

A un niveau plus complexe, on peut mesurer la réussite de la parodie, le jeu d'esprit, l'humour et la connexion faite entre l'art culinaire et le conte : *Arrosez le tout de pleurs de princesse et savourez les aventures du héros* (Annick).

Les grilles d'évaluation produites et imposées par le maître sont souvent peu rentables. Aussi semble-t-il préférable de pratiquer une évaluation formative et de transformer une séquence de mise à jour en nouvelle séquence d'apprentissage permettant à chacun d'asseoir mieux ou de mieux construire ses représentations du conte et de ses caractéristiques. Par groupes, les élèves sont invités à confronter une série de textes et à élaborer des critères d'évaluation. Ainsi chacun peut-il se décentrer par rapport à son propre texte, mesurer les manques et les oublis, le nombre, l'exactitude et la pertinence des éléments donnés, l'appartenance de ces éléments à telle ou telle catégorie, et leur degré de généralisation (souvent le nombre des éléments donnés en dépend). On s'attachera surtout à l'étude des noms, « ingrédients » du conte, plutôt qu'aux verbes, qui restent ceux d'une recette (mélanger, malaxer, arroser, pimenter...). Les opérations à effectuer pour mêler ces ingrédients sont effectivement plus difficiles à cerner et à décrire.

Prenons quelques échantillons :

Un jour, des gens avaient très faim. Ils virent un restaurant. Alors il alla demander : « Qu'est-ce que vous voulez ? — Ce que vous avez de bon. — Alors j'ai ce qu'il vous faut : les yeux comme oignons, les doigts comme cornichons, les cheveux comme salade frisée. Vous mélangez et c'est très bon. Tenez Messieurs, dames. — Merci, ça a l'air très bon ! » (Christina).

L'élève ne montre par la compétence à choisir dans un éventail de types de textes pour répondre à la consigne, et reste dominée par le modèle récit / dialogue. Aucun élément spécifique du conte n'est signalé. Au moins a-t-elle repris le thème de la nourriture et perçu la nécessité d'opérer un transfert entre certains éléments.

Prenez une machine à écrire ou du papier, un stylo et de l'encre (Sabrina).

(13) Pour un exemple de grille d'évaluation élaborée sur un texte de type injonctif, avec de jeunes élèves, on peut consulter Jolibert J. (coordination)/Groupe de recherche d'Ecouen (1989), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette-Ecole, p. 89. Cf. aussi Garcia-Deban C. (mai 1986), « Voulez-vous jouer avec nous ? (ou quand la communication des règles du jeu motive la réécriture) », dans *Repères*, n°66, INRP. Ou « Les activités rédactionnelles », *Pratiques*, n°49, mars 1986.

L'élève s'attache à l'aspect matériel de la tâche d'écriture, ce qui en sixième reste une opération coûteuse. Sans doute l'exercice l'incite-t-il à voir cet aspect, mais on peut aussi penser que certains ont du mal à dépasser cette représentation de la tâche à accomplir. La conceptualisation des opérations à mettre en œuvre pour construire un texte reste bien souvent dans le cadre des opérations obscures, mystérieuses et magiques.

Prenez un pauvre petit tailleur, puis mélangez avec une jeune fille sans mains. Rajoutez Mademoiselle Maleen, plus le diable aux trois cheveux d'or et mélangez le tout avec une boule de cristal (Audrey).

Prenez un squelette, deux litres de sang et une sorcière et un roi. Mettez le tout dans une marmite. Faites chauffer deux heures et servez bien chaud (Mélisande).

Si vous voulez vous régaler, suivez mes conseils :

Mélangez tous les gentils puis prenez la fourche du diable et mélangez tous les méchants et tous les gentils. Puis mélangez les lieux : le château, la maisonnette. Puis tous les temps : un an, sept ans, trois jours. Puis mélangez la clef d'or avec le manteau magique puis mélangez les princesses. Cela donne une épreuve pour le héros.

Mettez le tout dans le chaudron de la sorcière et mettez à cuire pendant 7 ans (Zakaria).

Un jour, dans la forêt, dans une petite maisonnette, une sorcière préparait des chaudrons de potions. Il y avait dans le premier des personnages comme le petit tailleur. Il y avait dans le second les lieux comme la forêt. Il y avait dans le troisième les temps comme sept ans. Il y avait dans le quatrième des objets comme une pelote de fil. Il y avait dans le cinquième les héros courageux, rusés. Et dans le sixième, les épreuves par trois.

Si vous mélangez, tout ça fera de merveilleux contes. Si vous y goûtez en l'achetant, cela vous donnera de la joie (Kevin).

Ce dernier élève procède à une transposition presque directe des éléments mis en valeur au cours de l'élaboration des fiches de lecture.

L'application des règles d'exhaustivité et d'exactitude déjà utilisées pour les recettes permet de voir qu'Audrey ne rappelle qu'une liste de personnages des contes étudiés et un objet magique, que Mélisande donne plutôt la recette d'un récit d'épouvante ou d'un film d'horreur. Zakaria répertorie un plus grand nombre de catégories d'éléments nécessaires et manifeste une certaine perception des rôles actanciels et de la nécessité d'organiser entre eux les éléments pour faire, par exemple, subir une épreuve au héros.

En nombre, l'ensemble des productions répertorie d'abord les personnages. Ensuite viennent les objets magiques puis les données spacio-temporelles. Moins nombreux sont ceux qui signalent les épreuves et la fin heureuse. Il y a plus d'élèves qui rappellent des personnages précis rencontrés au cours de la lecture que des catégories comme « héros », « gentils / méchants », « amis / ennemis ». La sorcière et la baguette magique sont souvent citées alors qu'elles ont été peu rencontrées dans les contes étudiés. Sans

doute peut-on voir là la prégnance des premières conceptions et d'une vision assez caricaturale des contes.

Prenez une jolie jeune fille et faites lui couper les mains pour avoir des sous, et des monstres qui nous font subir des épreuves très dures mais gagner tout le temps.

Prenez un enfant mal coiffé¹⁴ et qui va plus tard devenir roi mais le roi ne veut pas. Alors ils le mettent dans un panier et jetez-le à l'eau pour le faire mourir. Et une jolie jeune fille qui doit se marier avec un homme mais elle ne veut pas et pour ça aller sept ans dans une tour (Cédric).

La recette du bonheur, vous la trouverez au fil des pages. Un prince et une princesse qui s'aiment mais leurs routes ne sont pas toutes droites. Des sorcières, des diables, des géants détournent leur route dans les forêts, des montagnes. Si vous voulez la suite, dévorez-moi vite (Arnaud).

Mélangez du fabuleux et du réel. Puis ajoutez des humains et des animaux. Ensuite mettez-y une pincée de bonheur pour que l'histoire se finisse bien. N'oubliez pas un morceau de nombre magique. Ajoutez-y une histoire irréelle. Ensuite, capturez un diable et enlevez-lui ses trois cheveux d'or. Ajoutez et mélangez. Rajoutez du passé lointain et de l'enfer. Puis coupez des mains de jeune fille et tournez le contenu du pot. Puis désertez la cuisine en faisant cuire. Si ce somptueux repas vous intéresse, ouvrez ce livre et engloutissez ses pages (Guillaume).

Prenez un personnage ordinaire ou de haut rang plutôt malin contre qui le destin s'acharne. Attribuez lui de bons ou de mauvais esprits qui le soutiendront ou le décourageront. Pour pimenter l'histoire, faites-la rebondir de mille et une péripéties fantastiques. Malaxez bien les moments de tristesse ou de joie et terminez toujours par une fin heureuse pour notre héros.

Si cette recette vous allèche, ouvrez ce livre et mangez des yeux. A consommer avant minuit (Christine).

Cédric, malgré les éléments généralisants de ses premières lignes, ne parvient qu'à reprendre trois histoires séparées en mettant en valeur les obstacles et les épreuves. D'autres parviennent à la vision d'un schéma régulier pour tous les contes. La plupart ne manifestent une perception des régularités et des concepts qu'à travers l'exemplification.

L'examen de l'ensemble des textes nous semble pouvoir recouper les observations faites par des psycho-linguistes, en conditions expérimentales, sur un exercice de tri/classement des textes¹⁵. A un certain stade de développement, les jeunes élèves s'attachent davantage au contenu sémantique qu'à la structure du texte.

Dans le cadre de ce numéro, l'exercice semble, au-delà d'une classe donnée et des apprentissages mis en place, pouvoir interroger les représentations des élèves en matière de genres. Quelle représentation se font-ils des genres ? A partir de quels critères font-ils appartenir un texte ou un ensemble de textes à tel ou tel genre ? Les paramètres de réussite sont divers et l'exercice a ses limites, mais il permet d'observer certaines

(14) L'élève n'a sans doute pas compris ce qu'on appelle dans le conte « un enfant né coiffé ».

(15) Cf. Benoît J. et Fayol M. (juin 1989), « Classer les textes », dans *Pratiques*, n°62, p. 71-85.

tendances qui peuvent servir d'indicateurs. La très grande hétérogénéité des productions nous invite à la plus grande prudence en ce qui concerne l'usage direct de concepts et de modèles abstraits mis en vogue par les théoriciens. Il nous incite à nous faire toujours une idée la plus précise possible des représentations des élèves, de ce qu'ils apprennent et peuvent apprendre.

Il fait partie des tâches de l'enseignant de permettre à l'élève de progresser sur le chemin de l'abstraction. Le conte, indubitablement, reste un support privilégié pour acquérir certains concepts et modèles abstraits permettant de mieux lire et produire des textes narratifs. L'un des objectifs fondamentaux reste aussi de susciter ou d'entretenir le goût et la saveur des livres.

Quand Fier-à-bras fut grand-père, il raconta cette légende à ses petits-enfants qui ne se lassaient pas de l'écouter. C'était son histoire, celle du Balafre, de Tire-au-flanc, d'Adrien et de Till. C'était l'histoire des loups en papillotes. Les enfants applaudissaient toujours au moment où les loups surgissaient pour dévorer le Roi et la Reine.

Andrew Matthews, Tony Ross, *Loups en papillotes*.